



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

**ÖRGÜTSEL ZEKÂ DÜZEYİNİN ÖĞRETMENLERİN YENİLİKÇİ ÇALIŞMA
DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Belgin TURA

Doktora Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

ÖRGÜTSEL ZEKÂ DÜZEYİNİN ÖĞRETMENLERİN YENİLİKÇİ ÇALIŞMA
DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

THE IMPACT OF ORGANIZATIONAL INTELLIGENCE LEVEL ON TEACHERS'
INNOVATIVE WORK BEHAVIOR

Belgin TURA

Doktora Tezi

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,
Belgin TURA'nın hazırladığı "rg¼tsel Zekâ D¼zeyinin ğretmenlerin Yenilikçi
Çalışma Davranışları zerindeki Etkisi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından Eğitim
Bilimleri **Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi**
Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. şefika şule ERÇETİN

J¼ri yesi (Danışman) Prof. Dr. Sait AKBAşLI

J¼ri yesi Prof. Dr. Elife KILIÇ

J¼ri yesi Prof. Dr. Sabri ÇELİK

J¼ri yesi Doç. Dr. Esed YAğCI

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri yeleri tarafından / / tarihinde uygun gr¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre, görev yaptıkları okulların örgütsel zeka düzeylerinin ve öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranış düzeylerinin; bu düzeylerde çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve görev yaptığı okulun türü) açısından farklılaşma olup olmadığının, okulların örgütsel zekâ düzeyi ile öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları arasındaki ilişki ve düzeyi ile okulların örgütsel zekâ düzeyinin öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarını yordama durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara Sincan ilçesinde resmi ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görevli 328 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Erçetin, Potas ve Açıkalin (2001, 2004, 2007, 2009, 2010, 2015, 2017, 2019) tarafından geliştirilen “ok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği” ile Dorenbosch, Engen ve Verhagen (2005) tarafından geliştirilen “Innovative Work Behavior Scale” ölçeğinin “Yenilikçi alışma Davranışı Ölçeği” adıyla yapılan Türkçe uyarlaması ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâsının yüksek düzeyde olduğu ve öğretmen görüşlerinin cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmada öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarını yüksek düzeyde sergilediği ve öğretmen görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve görev yaptıkları okulun türüne göre istatistiksel açıdan farklılaştığı görülmüştür. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyleri ve yenilikçi çalışma davranış düzeyleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyi, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarını yordamaktadır.

Anahtar sözcükler: Örgütsel zekâ, zeki okul, yenilikçilik, eğitimde yenilikçilik, yenilikçi alışma davranışı, 21. yüzyıl öğrenme becerileri

Abstract

This study aimed at determining schools' organizational intelligence and teachers innovative work behavior levels, whether there was a difference in terms of various variables (gender, age, education level, branch, professional seniority, tenure at school, and the type of the school) and schools' organizational intelligence levels, the relationship between schools' organizational intelligence levels and teachers' innovative work behaviors, and whether school's organizational intelligence levels predicted teachers' innovative work behaviors.

This study was carried out with 328 teachers working in public secondary schools and Imam Hatip secondary schools in the Sincan district of Ankara in the 2020-2021 academic year. The data was collected by using the "Multidimensional Organizational Intelligence Scale" developed by Erçetin, Potas, and Açıkalın (2001, 2004, 2007, 2009, 2010, 2015, 2017, 2019), "Innovative Work Behavior Scale" developed by Dorenbosch, Engen, and Verhagen (2005), and a personal information form.

It was determined that the organizational intelligence of the schools where teachers worked was at a high level and the teachers' opinions showed statistically significant differences according to the gender and professional seniority variables. However, it was seen that the teachers exhibited innovative work behaviors at a high level and the opinions of the teachers differed statistically according to gender, professional seniority, branch, and the type of school they worked in. There was a positive and significant relationship between the organizational intelligence levels of the schools where teachers worked in and the innovative work behavior levels. It was also determined that the organizational intelligence level of schools predicted teachers' innovative work behaviors.

Keywords: Organizational intelligence, smart school, innovation, innovation in education, innovative work behavior, 21st century learning skills

Teşekkür

Doktora eğitimim boyunca sabrı, desteği ve hoşgörüsü ile her daim yanımda olan kıymetli hocam Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN'e, araştırmamın her aşamasında bana rehberlik eden, derin bilgi ve tecrübesiyle beni destekleyen kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Sait AKBAŞLI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bu araştırmanın meydana getirilmesinde düşünce, katkı ve desteklerinden dolayı Prof. Dr. Elife KILIÇ'a, Prof. Dr. Sabri ÇELİK'e, Prof. Dr. Selahattin GELBAL'a, Doç. Dr. Esed YAĞCI'ya, Doç. Dr. Arif ÖZER'e, Dr. Luc DORENBOSCH'a, Sebahat GÖREN'e ve Hakan NAMLI'ya teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimimde bana hem alandan hem hayattan verdikleri dersler için Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN'e, Prof. Dr. Sait AKBAŞLI'ya, Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU'na, Prof. Dr. Yüksel KAVAK'a, Prof. Dr. Berrin BURGAZ'a, Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR'e, Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN'a ve Dr. Öğretim Üyesi Yusuf BADAĞAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Doktora eğitimim süresince bana hoşgörü, destek ve katkılarını esirgemeyen değerli çalışma arkadaşlarım Melikşah Ortaokulu yönetici, öğretmenleri, çalışanları ile kıymetli zümrem ve arkadaşım Tezay ÇELİK'e teşekkür ederim. Çalışmaya gösterdikleri özen ve ayırdıkları zaman için araştırmada yer alan öğretmen arkadaşlarıma da teşekkür ederim. Beni dünyaya getiren, bana sevgi ile bakan, büyüten ve her zaman yanımda olan biricik annem Şengül TURA ve sevgili ablam Bengül TURA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Sizleri sonsuza kadar seveceğim. Son olarak tezimin yazım sürecinde kaybettiğim sevgili ablam Ayşe SEVİNÇ ve mezuniyetime çok kısa bir zaman kala kaybettiğim sevgili babam İsmail TURA'yı da rahmetle anıyorum. Sonsuza kadar kalbimde yaşayacaksınız.

Belgin TURA

İçindekiler

| | |
|--|-----|
| Öz..... | ii |
| Abstract..... | iii |
| Teşekkür..... | iv |
| Şekiller Dizini..... | x |
| Simgeler ve Kısaltmalar Dizini..... | xi |
| Bölüm 1 Giriş..... | 1 |
| Problem Durumu..... | 1 |
| Araştırmanın Amacı ve Önemi..... | 7 |
| Araştırma Problemi..... | 10 |
| Sayıtlılar..... | 10 |
| Sınırlılıklar..... | 10 |
| Tanımlar..... | 11 |
| Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar..... | 12 |
| Zekâ Kavramı..... | 12 |
| Zeka Kuramları..... | 17 |
| Çoklu Zekâ Kuramı (Howard Gardner)..... | 17 |
| Üç Düzeyli (Triarşik) Başarı Zekâsı Kuramı (Robert Sternberg)..... | 20 |
| Biyoeolojik Zekâ Kuramı (Stephen Ceci)..... | 21 |
| Duygusal Zekâ Kuramı (Daniel Goleman)..... | 23 |
| Örgütsel Zeka..... | 24 |
| Zeki Örgütler..... | 35 |
| Okullarda Örgütsel Zeka..... | 39 |
| Yenilik ve Yenilikçilik..... | 46 |
| Yenilik Türleri..... | 51 |
| Yenilik Kaynakları..... | 56 |
| Yenilikçi Çalışma Davranışı..... | 59 |

| | |
|--|-----|
| Eğitimde Yenilikçilik..... | 62 |
| Yenilikçi Okul..... | 67 |
| Yenilikçi Öğretmen | 71 |
| İlgili Araştırmalar | 76 |
| Örgütsel Zekâ İle İlgili Araştırmalar | 76 |
| Yenilikçi Çalışma Davranışı İle İlgili Araştırmalar | 89 |
| Bölüm 3 Yöntem..... | 105 |
| Araştırmanın Evreni ve Örneklemi | 105 |
| Veri Toplama Süreci..... | 109 |
| Veri Toplama Araçları | 109 |
| Verilerin Analizi | 118 |
| Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar..... | 124 |
| Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular | 124 |
| İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular | 139 |
| Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular | 151 |
| Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular | 155 |
| Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler..... | 158 |
| Sonuçlar ve Tartışma | 158 |
| Öneriler | 168 |
| Kaynaklar | 171 |
| EK-A: Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği Kullanım İzni..... | 193 |
| EK-B: Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği Kullanım İzni | 194 |
| EK-C: Kişisel Bilgi Formu | 195 |
| EK-Ç: Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği İngilizce Versiyonu | 196 |
| EK-D: Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği Türkçe Versiyonu | 198 |
| EK-E: Ankara İli Sincan İlçesi Resmi Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları İle Öğretmen Sayıları (2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı Verileri)..... | 200 |

| | |
|---|-----|
| EK-F: Regresyon Analizi Normallik ve Doğrusallık Varsayımları Çıktıları..... | 201 |
| EK-G: Etik Komisyonu Onay Bildirimi | 204 |
| EK-H: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçek Uygulama (Veri Toplama) İzni | 205 |
| EK-I: Etik Beyanı | 206 |
| EK-İ: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu | 207 |
| EK-J: Thesis/Dissertation Originality Report..... | 208 |
| EK-K: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı | 209 |

Tablolar Dizini

| | |
|---|-----|
| Tablo 1 <i>Bireysel Zekâ Modelleri</i> | 15 |
| Tablo 2 <i>Zekaya Dair Metaforlar</i> | 16 |
| Tablo 3 <i>Bireysel ve Örgütsel Zekanın İşlevsel Karşılaştırması</i> | 26 |
| Tablo 4 <i>Örgütsel Zekaya Dair Kuramsal Modeller, Varsayımlar ve Ölçümler</i> | 32 |
| Tablo 5 <i>Okulların Dokuz Zekâ Türüne İlişkin Kavram, İlke ve Özellikleri</i> | 43 |
| Tablo 6 <i>Yenilik Türlerine Göre Farklı Yenilik Alanları</i> | 55 |
| Tablo 7 <i>Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler</i> | 107 |
| Tablo 8 <i>Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği Boyutları ve Madde Sayıları</i> | 112 |
| Tablo 9 <i>YÇD-Ö DFA Uyum İyiliği Değerleri</i> | 117 |
| Tablo 10 <i>YÇD-Ö Madde Analizi Sonuçları ve Cronbach Alpha Katsayıları</i> | 118 |
| Tablo 11 <i>Ölçeklerden Elde Edilen Normallik İstatistikleri</i> | 120 |
| Tablo 12 <i>Alt Problemlere İlişkin olarak Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Uygulanan Analiz Teknikleri</i> | 122 |
| Tablo 13 <i>Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okulların Örgütsel Zekâ Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler (N=328)</i> | 124 |
| Tablo 14 <i>Cinsiyet Değişkenine Göre Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i> | 125 |
| Tablo 15 <i>Yaş Değişkenine Göre Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları</i> | 127 |
| Tablo 16 <i>Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i> | 129 |
| Tablo 17 <i>Branş Değişkenine Göre Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları</i> | 130 |
| Tablo 18 <i>Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları</i> | 134 |
| Tablo 19 <i>Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları</i> | 137 |
| Tablo 20 <i>Okul Türü Değişkenine Göre Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları</i> | 138 |
| Tablo 21 <i>Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yenilikçi Çalışma Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler (N=328)</i> | 140 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 22 Öğretmenlerin Yenilikçi Çalışma Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları | 141 |
| Tablo 23 Öğretmenlerin Yenilikçi Çalışma Davranışlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları | 142 |
| Tablo 24 Öğretmenlerin Yenilikçi Çalışma Davranışlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları | 143 |
| Tablo 25 Öğretmenlerin Yenilikçi Çalışma Davranışlarının Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları | 144 |
| Tablo 26 Öğretmenlerin Yenilikçi Çalışma Davranışlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları | 147 |
| Tablo 27 Öğretmenlerin Yenilikçi Çalışma Davranışlarının Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları | 149 |
| Tablo 28 Öğretmenlerin Yenilikçi Çalışma Davranışlarının Okul Türü Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları | 150 |
| Tablo 29 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyleri İle Yenilikçi Çalışma Davranışları Arasındaki İlişkiye İlişkin Spearman Testi Sonuçları | 151 |
| Tablo 30 Regresyon Modeli Tablosu | 155 |
| Tablo 31 Regresyon Modeli ANOVA Tablosu | 156 |
| Tablo 32 Regresyon Denklemindeki Katsayılar Tablosu | 156 |

Şekiller Dizini

| | |
|--|-----|
| Şekil 1. Örgütsel Zekanın Bilişsel Alt Sistemleri. | 27 |
| Şekil 2. Örgütsel Zekanın Yedi Boyutu | 29 |
| Şekil 3. Falletta'nın Örgütsel Zekâ Modeli | 34 |
| Şekil 4. Zeki Örgütün Dokuz İlkesi..... | 38 |
| Şekil 5. Bir Sistem Olarak Yeniliğin Kaynakları | 57 |
| Şekil 6. Yenilikçi Okul Bileşenleri..... | 70 |
| Şekil 7. YÇDÖ'nde Maddelere Uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı. | 115 |

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

EUROSTAT: Avrupa Birliği İstatistik Ofisi

ISTE- International Society for Technology in Education: Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MÜSİAD: Müstakil Sanayici ve İş Adamları Derneği

NCREL-North Central Regional Educational Laboratory: Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı

OECD- Organisation for Economic Co-operation and Development: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü

TED: Türk Eğitim Derneği

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi ve alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve araştırmaya ilişkin temel kavramların tanımları sunulmuştur.

Problem Durumu

Belirsizliğin, karmaşa ve kaosun eşiğinde, bilgi ve teknolojinin olanca hızı ile tüm toplumsal alanlarda hakimiyetini ortaya koyduğu ve teknolojik tekilliğe doğru bir yönelimin başladığı bir çağda eğitim örgütlerinin de bu değişim ve dönüşüm dalgalarının dışında kalması beklenemez. Böylesi bir sorumluluk, eğitimi ve eğitim örgütlerini tüm boyutlarıyla yeniden değerlendirmeyi, değişen durumlara uyum sağlamada yeni stratejiler geliştirmeyi ve uygulamayı zorunlu kılmaktadır. Çoğu eğitim sisteminin dijitalleşen küresel bir dünyanın taleplerini karşılamaya hazır olabilmesi için gereken reform ve dönüşümler, dünya çapındaki birçok ulusal hükümetin temel gündemini meydana getirmektedir. Eğitimde dönüşüm; internet ve dijital dünyanın ortaya çıkmasıyla sürekli olarak artan, değişen ve yenilenen bilgi yığını karşısında bilgiye ulaşma yollarını keşfeden, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi analiz eden, sentezleyen ve edindiği bilgiyi yaşamında problem çözme ve faydalı ürünlere dönüştürme amacıyla kullanan ve geleceğin akıllı toplumlarının oluşturulmasında önemli rol oynayacak olan bireylerin yetiştirilmesi için eğitim örgütlerine yeni yapı ve işleyişin kazandırılmasıdır.

Eğitimde dönüşümün gerçekleştirilmesi için eğitim örgütlerinden beklenen, bir taraftan teknik ve teknolojik gelişmelere adapte olan bir taraftan da küreselleşmenin ortaya çıkardığı sorunlara karşı yenilikçi çözümler ortaya koyan bir kurum olarak faaliyet göstermesidir (Tunca, 2012, s. 20). Eğitim örgütleri, bir yandan kendi içsel uyumlarını ve amaç birliklerini korurken bir yandan da değişen koşullara duyarlı olmak ve bu koşullara adapte olabilmek zorundadır (Erçetin, 2004a, s. 50). Dünyada teknolojik ve sosyal değişimlerin baş döndürücü bir hızda ortaya çıktığı ve insanların adeta zamanla yarıştığı bir yüzyılın içinde Robinson (2008, s. 37-38), yaşanan değişimin hızını; "geçmiş 3000 yıl bir saatin kadranına yerleştirildiğinde ve her 60 dakikanın 50 yılı temsil ettiği düşünülürdüğünde, üç dakika önce içten yanmalı motor; iki dakika önce motorlu araba; bir buçuk dakika önce jet motoru; bir dakika

önce roket gücü; 50 saniye önce uzay yolculuğu ve 10 saniye önce de yeniden kullanılabilir uzay mekiği icat edilmiştir” şeklinde açıklamaktadır. Tarihte ilk defa insanlar, herhangi birinin alabileceğinden çok daha fazla bilgi yaratma, yönetebileceğinden çok daha büyük bir karşılıklı bağımlılığı geliştirme ve ayak uydurabileceğinden çok daha büyük bir hızla değişimi hızlandırma kapasitesine sahiptir (Senge, 2007, s. 80). Tüm örgütler gibi eğitim örgütleri de böyle bir ortamda varlığını sürdürebilmek, rekabet edebilmek ve amaçlarını gerçekleştirebilmek için örgüt zekasına ihtiyaç duymaktadır (Turan, 2017, s. 4-5).

Değişim hareketleri en beklenmedik zamanda ve en beklenmedik şekillerde kurumları sarsabilmektedir. 2020 Yılında tüm dünyayı etkisi altına alan Covid 19 küresel salgını ile tüm toplumsal sistemler yeni bir düzeye evrilmeye başlamış ve bu dönüşümden okullarda derinden etkilenmiştir. Salgın süresince pek çok ülke tarafından alınan okulların kapatılması kararı ile gerekli dijital altyapıya sahip olan eğitim sistemleri uzaktan eğitime geçerek gelmekte olan sosyal darbeyi yumuşatmaya çalışırken, bu olanaklara sahip olmayan ülkeler açısından ise süreç, binlerce çocuğun eğitim dışında kalması ile sonuçlanmıştır. Değişim olgusunu göz ardı eden fikirler, örgütler ve teknolojiler önce sıradanlaşacak, ardından işlevini yitirecek ve etkisiz bir konuma geçecektir. Bu olgu içerisinde eğitim örgütlerinden beklenen, yeni yapı ve işleyişlere ulaşabilmek (Açıkalın, 1998, s. 387) için örgüt zekasını kullanarak yenilikleri fark etme, takip etme, öncü olma ve uygulayarak yaşama geçirme sorumluluğuna sahip olmasıdır. Örgütsel zekanın gelişmesi ile çalışanların moral ve motivasyonları artacak ve kişisel gelişim ve iş tatmini için çalışanlar daha büyük fırsatlara sahip olacaktır. Zeki bir örgüt, muhtemelen kısa vadede daha başarılı olacak ve uzun vadede kalıcılığını devam ettirerek büyümesini sağlayacak gücü kendinde bulacaktır. (Veryard, 2000, s. 5).

Önemi sıklıkla dile getirilen yenilikçilik, eğitimde kalite artışı ve başarıyı getirirken aynı zamanda eğitim vasıtasıyla geliştirilerek yaygınlaştırılmaktadır. Eğitim ile yenilikçilik kültürünün toplumlara kazandırılması hem toplumsal refah düzeyinin artırılması hem de yerel ve uluslararası rekabette avantaj sağlanması açısından önemlidir. Bu da ancak yenilikçilik becerilerine sahip, yüksek kalitede insan gücünün yetiştirilmesi ile mümkündür. Eğitim ve yenilikçilik birbirini karşılıklı olarak etkileyen bir niteliğe sahiptir. Bu nedenle eğitim sistemlerinin yenilikçi düşünceyi ve yenilikçilik bilincini geliştiren bir yapıda şekillendirilmesi, 21. yüzyılın

değişim ve dönüşüm dalgalarında boğulmak yerine adeta keyifle sörf yapabilecek toplumların yaratılması için bir zorunluluktur. Hacıoğlu (1990, s. 48-50), 21. yüzyılı; problemlerin daha da karmaşıklaştığı, bilgiye ve artan bir bilgi iletişim akışına dayalı, hızlı değişme ve istikrarsızlık durumlarının ortaya çıktığı, örgütlerde ve sistemlerde artan bir şekilde yerleşmenin gerçekleştiği, insan unsurunun ve katılımcı yönetimin önem kazandığı, uluslararası göçler neticesinde demografik dönüşümlerin yaşandığı ve çok kültürlü yaşamların ortaya çıktığı bir yüzyıl olarak ifade etmiştir.

21. Yüzyılda yaşanan teknolojik ve sosyal dönüşümler, yenilikleri ve beraberinde toplumsal sorunlara çözüm bulmada etkin rol oynayabilecek yeni bir insan profilini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle 21. yüzyılın öğrencilerinin okuma, yazma, işlem yapma gibi bazı temel becerilerine ek olarak kendini sürekli geliştirebilmek, öğrenmeyi öğrenmek, bilgiye ulaşma yollarını keşfetmek, bilgiyi analiz edebilmek ve edindiği bilgiyi yaşamında problem çözmek ve faydalı ürünlere dönüştürebilmek amacıyla kullanma becerilerini kazanmak üzere eğitim almaları, geleceğin toplumlarının oluşturulmasında önemli bir rol oynayacaktır. Geleceğin yenilikçi toplumlarını meydana getirecek bireylerin, mevcut eğitim sistemlerinin kazandırmayı hedeflediği temel beceriler ile birlikte ileri düzeyde beceri ve yeterlilikleri de edinmesi bir mecburiyet haline gelmiştir. Bununla birlikte özel sektör kuruluşları ile politik liderler de eğitim örgütlerinden öğrencilerine “21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri” şeklinde isimlendirilen problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği ve öz yönetim gibi beceri ve yeterlilikleri kazandırmalarını talep etmektedir (National Research Council, 2012, s. 1). Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Eğitim Bakanlığı tarafından finanse edilen Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (NCREL), teknolojinin toplumların iş yapma tarzını değiştirdiği ve gelişen teknoloji ile birlikte kullanıcılarının da yeteneklerinin gelişmesi gerektiği düşüncesinden yola çıkarak, 21. yüzyıl becerilerini; dijital çağ okuryazarlığı (temel, bilimsel, ekonomik ve teknolojik okuryazarlık, görsel ve bilgi okuryazarlığı, çok kültürlü okuryazarlık ve küresel farkındalık), yenilikçi düşünme (uyarlanabilirlik, karmaşıklığı yönetme ve kendini yönetme, merak, yaratıcılık ve risk alma, üst düzey düşünme ve akıl yürütme), etkili iletişim (takım oluşturma ve iş birliği, kişisel ve sosyal sorumluluk), yüksek verimlilik (sonuç odaklı planlama ve yönetme, gerçek dünya araçlarının etkili kullanımı, yüksek nitelikli ürünler üretme yeteneği) olarak dört boyutta tanımlamıştır (enGauge, 2003) .

Partnership for 21st Century Learning Skills (21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri için Ortaklık) Platformu, 21. yüzyıl öğrenme becerilerini; öğrenme ve yenilikçilik becerileri (eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, iş birliği), bilgi, medya ve teknoloji becerileri (medya okur yazarlığı, bilgi iletişim teknolojileri okur yazarlığı) ile yaşam ve kariyer becerileri (esneklik ve uyarlanabilirlik, girişim ve öz yönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk) olmak üzere üç başlık altında ele almıştır (Partnership for 21st Century Learning, 2019). Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (International Society for Technology in Education - ISTE), 21. yüzyılda öğrencilere kazandırılması beklenen beceri ve standartları; yaratıcılık ve yenilikçilik, iletişim ve iş birliği, araştırma ve bilgi akışı, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, teknolojik işlem ve kavramlar ve dijital vatandaşlık olarak açıklamıştır (ISTE, 2020a).

Türkiye’de ise TÜBİTAK Vizyon 2023 Teknoloji Öngörü Projesi kapsamında demokrasi kültürünün hakim olduğu, kendini yenileyebilen bir eğitim sistemi ve bu sistem içerisinde; bağımsız ve özgür düşünen, kendine güvenen, yenilikçi, barışçı ve pozitif hayat görüşüne sahip, iletişim, iş birliği, problem çözme ve organizasyon yeteneği gelişmiş, girişimci, çevre duyarlılığı olan, sanat, bilim ve teknoloji üretebilme becerilerine sahip, yerel ve küresel değerleri benimsemiş, yerel ve küresel seviyede iddia sahibi bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir (TÜBİTAK, 2005, s. 60). Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı, ülkede eğitim ve öğretim hizmetlerinin kalite düzeyinin artırılması amacıyla hazırladığı “Kalite Çerçevesi” kapsamında, temel eğitim ve ortaöğretim düzeyindeki tüm öğrenciler tarafından mezuniyette edinilmiş olması beklenen bilgi, beceri, tutum ve davranışları içeren “Öğrenci Temel Öğrenme Kazanımları” içerisinde, dünyada 21. yüzyıl öğrenme becerileri olarak kabul gören yaratıcılık ve yenilikçiliği, öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel bir beceri olarak tanımlamıştır (MEB, 2014, s. 15).

Söz konusu üst düzey düşünme beceri ve yeterliliklerini yeni nesillere kazandırmakla sorumlu 21. yüzyılın öğretmenleri, pedagojik ve teknolojik gelişmeler açısından 20. yüzyıldan farklı bir dünya ile mücadele etmek durumundadır. Öğretmenler artık alternatifler dünyası içerisinde doğru seçimleri yapmak zorundadır (Das, 2015, s. 15). Bu süreçte öğretmenler, teknolojiyi etkin kullanmaları, öğrencilerin öğrenmelerine uygun öğretim yöntemi ve araçlarını belirlemeleri, etkili öğretim yöntemleri tasarımları ve yeni öğretim stratejileri oluşturmaları

sorumluluğunu da taşımaktadır (Demiraslan ve Koçak Usluel, 2008, s. 471). Eğitimin kalitesini geliştirmede öğretmenlerin sahip olduğu merkezi önem, onların yenilikçi düşünce ve uygulamalarını, 21. yüzyıl eğitiminde mühim bir husus haline dönüştürmektedir. Yenilikçi öğretmenler; alanındaki gelişmelerden düzenli olarak haberdar olan ve kişisel gelişimine önem veren, kullandığı etkili öğrenme-öğretme taktik ve yöntemleri ile öğrencilerin gereksinim duyduğu etkinlikleri çeşitlendirebilen, öğretim ve bilgi sunumunda yeni teknik ve yaklaşımları kullanabilen, farklı yöntemleri deneyerek öğrenci katılımını artırabilen ve edindiği bilgi ve becerileri etkili bir şekilde hayata geçirebilen öğretmenlerdir (Ritchhart, 2004'den akt. Korucu ve Olpak, 2015, s. 115-116). Haelermans ve Blank (2012, s. 884), eğitimin profesyonelleşmesinin ve öğretmenler tarafından yapılan yeniliklerin, öğrencilerin başarısı ve okulların verimliliği ile olumlu yönde ilişkili olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlerin yenilik yeteneği, eğitim kurumlarında örgütsel yeniliğin merkezinde yer almaktadır. Yenilik yeteneği; yeni fikirleri, ürünleri veya süreçleri başarılı bir şekilde içselleştirme ya da uygulama becerisi, diğer bir ifadeyle örgütün yenilik ortaya koyma potansiyelidir. Yenilik yeteneği, örgütsel kaynak ve yeterliliklere bağlı olarak gelişmektedir. Yenilik yeteneği için en önemli kaynak ve yeterlilikler, örgütsel bilgi ve öğrenme ile ilgili becerilerdir. Öğretmenlerin yenilik yeteneğini çalışma davranışlarına yansıtarak yenilikçi eğitim ve öğretim süreçlerini gerçekleştirmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu kaynak ve yeterliliklerin işlenmesi, kullanılması ve yenilikçi çalışma davranışları ile ortaya konulması ise örgütsel zekaya bağlıdır. Okullarda örgütsel zeka, bilgi ve öğrenmeyle ilgili kaynakların ve yetkinliklerin kullanımını artırarak öğretmenlerin yenilik yeteneğinin geliştirilmesini ve yenilikçi çalışma davranışları ile gösterilmesini desteklemektedir (Kalkan, 2005, s. 48-49).

Alanyazın incelendiğinde birbiri ile ilişkili olduğu düşünülen iki kavram olan örgütsel zeka ile yenilikçilik konuları farklı araştırmalarda farklı yöntemlerle birbirinden ayrı olarak ele alındığı görülmüştür. Alanyazında eğitim örgütlerinde örgütsel zekaya (Ahmad, Sadq, Othman, Sulaiman ve Saeed, 2019; Altunbaş, 2008; Azma, Mostafapour ve Rezaei, 2012; Bakhshian, Hamidi ve Ezati, 2011; Boudlaie, Golabdoust ve Golabdoust, 2014; Carneiro, Child ve Cullen, 2015; Conway, 2008; Çakır, 2008; Dagiene, Juskeviciene, Düzer, 2008; Ekici, 2007; Erçetin, 2000; Erçetin, 2001; Erçetin, 2004; Erçetin, Potas, Hamedoğlu ve Kısa, 2011; Garcia-

Alsina, Cobarsi-Morales ve Ortoll, 2015; Göktaş, 2017; İmamoğlu Akman ve Akman, 2019; İzci, 2017; Kahkha, Pourghaz ve Marziyeh, 2015; Neyişci, 2015; Neyişci, Potas ve Erçetin, 2018; Ordoie, 2016; Prejmerean ve Vasilache, 2007; Potas, Erçetin ve Bayrakçeken 2009; Potas, Erçetin ve Koçak, 2010; Rafajac ve Pupavac, 2017; Shabbir, Khalid ve Ali, 2016; Staškevičiūtė, Neverauskas ve Čiutienė, 2006; Tanrıkulu, 2014; Turan, 2017; Yörük, 2006) yönelik araştırmalara rastlanmıştır.

Ayrıca öğretmenlerin yenilikçiliğe ve yenilikçi çalışma davranışlarına ilişkin görüşlerini (Altıntaş Yüksel, 2019; Aslaner, 2010; Avadhanam ve Chand, 2016; Balkar, 2015; Binnewies ve Grome, 2012; Çıtak, 2017; Çobanoğlu, 2020; Erat, 2020; Gkorezis, 2016; Hsiao, Chang, Tu ve Chen, 2011; İpek ve Canbek, 2020; Ismail ve Mydin 2019; Khaola ve Coldwell, 2016; Klaijsen, Vermeulen ve Martens, 2018; Kurtuluş, 2012; Messmann, Stoffers, Van der Heijden ve Mulder, 2017; Ng ve Feldman, 2013; Rahmawati ve Permana, 2019; Rashid ve Halim, 2014; Sağnak, 2012; Singh ve Sarkar, 2012; Töre, 2019; Töre, 2020; Tüysüz, 2019; Uzunbacak, Akçakanat ve Çarıkçı, 2018; Yılmaz ve Kocasaraç 2010) ele alan araştırmalar da görülmüştür. Eğitim örgütlerinde örgütsel zeka ile öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ise araştırılmayı bekleyen bir boşluk olarak göze çarpmaktadır. Bundan dolayı araştırmada, okulların örgütsel zekâ düzeyi ve öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları üzerine odaklanılmaktadır.

Öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları üzerinde demografik, bireysel ve örgütsel pek çok faktörün etki düzeyi çeşitli araştırmalar (Annida ve Harsanti, 2019; Avadhanam ve Chand, 2016; Balkar, 2015; Binnewies ve Grome, 2012; Çıtak, 2017; Çobanoğlu, 2020; Erat, 2020; Gkorezis, 2016; Hsiao, Chang, Tu ve Chen, 2011; İpek ve Canbek, 2020; Ismail ve Mydin 2019; Izzati, 2018; Karavasilis, 2019; Khaola ve Coldwell, 2016; Klaijsen, Vermeulen ve Martens, 2018; Kundu ve Roy, 2016; Messmann, Mulder ve Palonen, 2018; Messmann, Stoffers, Van der Heijden ve Mulder, 2017; Ng ve Feldman, 2013; Rashid ve Halim, 2014; Sağnak, 2012; Singh ve Sarkar, 2012; Thurlings, Evers ve Vermeulen, 2015; Tüysüz, 2019; Uzunbacak, Akçakanat ve Çarıkçı, 2018; Zainal ve Matore, 2019) tarafından ele alınmıştır. Örgütsel zekanın bir faktör olarak öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları üzerindeki etkisinin belirlenmesi ise alanyazın için araştırılması gereken bir problem olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, okulların örgütsel zekâ düzeyinin öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Araştırma sürecinde öncelikle öğretmen görüşlerine göre okulların örgütsel zekâ düzeyi ile öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarının seviyesinin tespit edilmesi ve ardından okulların örgütsel zekâ düzeyi ile öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları arasındaki ilişkinin saptanarak okulların örgütsel zekâ düzeyinin öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Günümüzde bilgi ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler, eğitimi ve eğitim örgütlerini büyük ölçüde etkilemiştir ve etkilemeye de devam etmektedir. Yaşanmakta olan bu durum, eğitim kurumunun yeni politika ve stratejilerle yeniden ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Böylesi bir zorunluluğun sonucu olarak eğitim örgütlerinden kendi kendilerini uyarlayabilen sistemler olarak tepki vermesi beklenmekte ve bunu sağlayabilmek için de örgütsel zekâ önemli bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır (Çakır, 2008, s. 8). Eğitim örgütleri, örgüt zekasına değişime uyum göstermenin yanı sıra örgüt için ortak bir vizyon oluşturmak ve okul toplumunun bu vizyonu içselleştirmesini sağlamak, örgütün kendi potansiyelini değerlendirmek, örgütsel iç ve dış güçleri tanımak, örgütün çevre ile ilişkilerini düzenlemek, bilgi oluşturma ve yönetme süreçleri ile örgüt içinde yaratıcılık ve yenilikçiliği beslemek için de ihtiyaç duymaktadır.

Eğitim çaba gerektirir. Geçmişte eğitimcilerin ders kitabı ile sınırlı bilgi kümesini öğrencilere ezberletmekten ibaret olan bu çaba, 21. yüzyılda bilgiye ulaşma yollarını öğrenme, ulaşılan bilgi yığını içerisinde ihtiyaç duyulan esas bilgiyi edinme, edinilen bilgiyi yaşamda problem çözme ve ürüne dönüştürme amacıyla kullanma becerilerini kazandırma şeklinde değişime uğramıştır. Yeni eğitim anlayışı, öğrencilere 21. yüzyılın becerilerinin kazandırılmasını gerekli kılarken, bu becerileri kazandırmakla sorumlu öğretmenlerin de aynı zamanda bu becerilere sahip olmasını zorunlu kılmaktadır.

Eğitim kurumları, hem çağın getirdiği yeniliklere adapte olma hem de bilgi toplumuna geçiş sürecinde toplumsal dönüşümü başlatma sorumluluğunu birlikte taşıyarak bir yandan kendisi dönüşürken diğer yandan toplumu da dönüştüren bir örgüt olma mücadelesi içindedir. Ülkeler ise küreselleşme, dördüncü sanayi devrimi

ve hemen ardından ortaya çıkan Japon akıllı toplum (Toplum 5.0) devrimi karşısında ayakta kalabilmek ve uluslararası rekabet gücünü kazanarak sürdürülebilirliğini devam ettirmek amacıyla dikkatlerini eğitime yöneltmekte ve eğitim sistemlerinde köklü reform girişimleri ile yenileştirme çalışmalarına öncelik vermektedir.

Eğitimde yenileşmenin arkasındaki eğilimler; öğrencilerin akademik başarı düzeylerini artırmak ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla ortaya çıkan ekonomik ve toplumsal baskılar, hızla gelişen teknolojiler sonucunda iş, sosyal ve aile yaşamındaki değişiklikler, öğrencileri eğitim sistemi içerisinde tutma ve motive etme gereği olarak görülmektedir (Looney, 2009, s. 4). Eğitimde yenilikler sadece küresel ekonomilerin taleplerini karşılayacak 21. yüzyıl becerilerine sahip insan gücünü yetiştirmek için değil, aynı zamanda sosyal adalet meselesi olarak ulusal eğitim sistemleri tarafından yeterince hizmet sağlanamayan hatta dışlanan öğrencilerin (Lubienski, 2009, s. 3) sorun çözen, üretime katkı sağlayan, yaratıcı ve yenilikçi bireyler olarak yetiştirilerek içinde buldukları topluma kazandırılması için de hayati bir öneme sahiptir.

Yenilik, özünde zekayı içermektedir. Diğer bir ifadeyle, bir yenilik aslında yeni bir durum, fikir, bakış açısı ve uygulamalar bütünüdür (Van de Ven, 1986, s. 591). Yenilikçi dehanın yaratıcı kıvılcımı ya da yeniliği tanıyan ve destekleyen örgütsel sistemlerin zekası olmadığında, sorunlara yeni ve yararlı çözümler bulmak da güçleşmektedir. Günümüzün en başarılı girişimleri, zeki girişimler olarak dikkati çekmektedir (Glynn, 1996, s. 1081). Senge (2007), bir örgütte ortaya çıkan grup zekasının bireysel zekaları aştığı takdirde, bu durumun bireyin gelişim ve ilerlemesini destekleyeceğini ifade etmiştir. Böyle bir destek ise bireyden gruba ve gruptan örgüte doğru domino etkisi yaratarak bir diğerini harekete geçiren, hızlandıran ve tekrarlanan bir süreci ortaya çıkarmaktadır (Erçetin, 2004a, s. 59; Senge, 2007, s. 18).

Örgütsel zeka, okulların sahip olduğu potansiyeli en doğru şekilde kullanmalarını sağlayarak eğitimsel süreçlerde yenilik ve yaratıcılığın ortaya çıkmasına imkan tanımaktadır. Okulların örgütsel zeka düzeylerinin belirlenmesi; örgütsel problemlerin çözülmesi ve özellikle eğitim ve öğretim faaliyetlerinin uygulayıcıları olan öğretmenlerin bir kaynak olarak değerlendirilip geliştirilmesi açısından hayati bir önem taşımaktadır. Bundan dolayı okulların örgütsel zeka düzeylerinin belirlenmesi, önemli bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmaktadır.

21. Yüzyılın öğretmenleri, zihinlerini sadece öğretim programı ile sınırlandırmak yerine okulun dışındaki dünyayı, dünyada meydana gelen değişimleri ve okulun bu değişim sürecindeki rolünü fark ederek eğitim ve öğretim süreçlerini yenilikçi bir anlayışla ele almak ve bu süreçleri yenilikçi bir tarzda tasarlamak durumundadır. Yenilikçi çalışma davranışlarına sahip öğretmenler, öğrencilerinin özelliklerini ve birbirinden farklı ihtiyaçlarını yeni stratejiler kullanarak ele almakta, böylece öğrenme ve öğretim süreçlerinde öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte yenilikçi çalışma davranışı gösteren öğretmenler, görev performanslarının ve mesleki gelişimlerinin sürdürülebilirliğini de sağlayabilmektedir (Balkar, 2015, s. 82-84).

Öğretmenler, okulda sergiledikleri davranışları ile öğrencilerine örnek olmakta ve okul toplumunun bir üyesi olarak bu toplumun diğer üyeleri ile girdiği etkileşim sonucu onlardan etkilenmekte veya onları etkilemektedir (Tura ve Akbaşlı, 2021, s. 17). Bu nedenle eğitim ve öğretimin ana uygulayıcıları olan öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarının belirlenmesi, bir diğer önemli araştırma alanı olarak değerlendirilmektedir. Okulların örgütsel zekâ düzeylerinin öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları üzerindeki etkisinin belirlenmesi, okulların potansiyellerinin keşfi, kurumsal kapasitelerinin artırılması ve bu kapasitenin en değerli unsuru olan öğretmenlerin geliştirilmesi açısından stratejik bir öneme sahiptir. Bu yönü ile araştırma, 21. yüzyılın eğitim sisteminin temellerini kurmakla yükümlü politika yapıcılara ve eğitimcilere fikir vermesi, bir yol haritası niteliği taşıması ve bununla birlikte alanyazına katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Araştırma Problemi

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre, örgütsel zekâ düzeyinin öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları üzerindeki etkisi nedir?

Alt problemler.

1. Öğretmenlere göre; öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyi nedir? Bu durum, öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve görev yaptığı okulun türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

2. Öğretmenlere göre; öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları nasıldır? Bu durum, öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve görev yaptığı okulun türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

3. Öğretmenlere göre; öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyi ile öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları arasında ilişki var mıdır? İlişki varsa bu ilişkinin düzeyi nedir?

4. Öğretmenlere göre; öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyi, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarına dair maddeleri cevaplarken görüşlerini samimi bir şekilde ve doğru olarak belirttikleri varsayılmıştır.

2. Araştırma sonuçlarını etkileyebilecek olumsuz koşulların önlendiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi Ankara İli Sincan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ortaokullar ile imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

2. COVID 19 küresel salgını şartları ve durumları ile sınırlıdır.

Tanımlar

İlköğretim Kurumu: Resmî ve özel ilkokul, ortaokul ile eğitim, öğretim, yönetim ve bütçe ile ilgili iş ve işlemleri Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen imam-hatip ortaokullarıdır (MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği).

İmam Hatip Ortaokulu: Sincan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi imam hatip ortaokullarıdır.

Ortaokul: Sincan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ortaokullardır.

Öğretmen: Sincan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan branş öğretmenleridir.

Örgütsel Zekâ: Örgütlerin, sıradan ve düzenli etkinliklere aynı zamanda dinamik küresel bir çevrede beklenmeyen durumlara dair kararlar alabilecekleri yetenekler ile bu yetenekleri kullanma potansiyelidir (Erçetin, 2001, s. 33).

Yenilikçilik: Toplumsal ve ekonomik değer yaratmak amacıyla ürünlerde, hizmetlerde ve iş yapış yöntemlerinde gerçekleştirilen değişiklik, farklılık ve yeniliklerdir (Elçi, 2006, s. 2).

Yenilikçi Çalışma Davranışı: Yeni ürün veya hizmet, yöntem, teknoloji, prosedür veya süreç için yeni ve/veya faydalı fikirlerin keşfi, üretimi, tanıtımı ve uygulanması amacıyla gerçekleştirilen bireysel eylemlerdir (Ataoğlu, 2019, s. 24).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırma problemini ortaya koymak ve araştırma ile elde edilen bulguları yorumlamak için örgütsel zekâ ve yenilikçilik ile ilgili kavramsal ve kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

Zekâ Kavramı

Soyut bir kavram olan ve uzun yıllardır kendisine çalışma alanı bulan zekâ kavramı, ilgi duyulan, sorgulanarak sınırları belirlenmeye ve anlamlandırılmaya çalışılan, canlılara has bir özellik olarak görülmektedir. Araştırmacılar tarafından bireylerin bellek yapısına, sergiledikleri tavır ve davranışlarına bakılarak zekâ ile ilgili çeşitli görüşler öne sürülmüştür. Bu doğrultuda zekâ, bazen bir test skoru, bazen adaptasyon yeteneği, bazen de problem çözme becerisi olarak görülmüştür (Bümen, 2015, s. 1).

Zekâ kavramına yönelik sorgulamaların milattan öncesine kadar uzandığı bilinmektedir. Antik Yunan uygarlığında Yunanlı düşünürler tarafından zekaya yönelik ilk görüşler ortaya konulmuştur. Bu düşünürlerden Homeros, zekayı kendi başına bir varlık olarak kabul ederek onu diğer becerilerden ayırmıştır. Zekâ kavramı, Platon için öğrenme yeteneği, Sokrates için bilgi ve öğrenme tutkusu, Aristo için ise hızlı muhakeme yeteneği olarak kabul görmüştür (Sternberg, 1990, s. 23-25). Antik Çin uygarlığında Han Hanedanlığı (M.Ö. 206-220) ve Ming Hanedanlığı (M.S. 1368-1644) dönemlerinde zekadan yararlanmak amacıyla kamu hizmetinde çalışacak kişilerin zihinsel beceri farklılıklarını değerlendirmek için test yapıldığı bilinmektedir (Kaplan ve Saccuzzo, 2018, s. 11).

Zekâ kavramının günümüze kadar pek çok araştırmacı tarafından farklı tanımları yapılmıştır. Bunlardan Binet (1916), zekayı, yargı diğer bir ifadeyle sağduyu, pratik duyu, inisiyatif, kişinin kendini koşullara uyarlama yeteneği, öz eleştiri olarak tanımlarken; Wechsler (1944), bireyin bir amaç doğrultusunda davranması, akılcı düşünmesi ve çevresel koşullar ile karşılaştığı durumların üstesinden etkin bir şekilde gelebilme konusundaki toplam kapasitesi, Humphreys (1979), yeni bağlamlarda bilgi ve kavramsal beceriler edinme, hafızada saklama, geri çağırma, birleştirme, karşılaştırma ve kullanma sürecinin sonucu, Burt (1954), doğuştan gelen genel bilişsel yetenek, Gottfredson (1994), bilişsel karmaşıklıkla

başa çıkma yeteneği, Sternberg, Jeffrey ve William (1982) ise hedefe yönelik uyulanabilir davranış (De Judicibus, 2015, s. 109) şeklinde tanımlamıştır.

Sternberg (1997, s. 1033), zekâ kavramını, herhangi bir çevresel bağlamda seçim, uyum ya da biçimlendirme için gerekli olan zihinsel yetenekler olarak ifade etmiştir. Ünlü İslam bilgini ve hekim İbn-i Sina, zekâyı duyuların bir fonksiyonu olarak tanımlamıştır. Duyularını kullanarak temel anlam ve görüş geliştiren birey, tecrübeye dayalı rasyonel bilgileri elde etmektedir (Dağ, 1984'ten akt. Gürel ve Tat, 2010, s. 343). Thomas Hobbes (2007, s. 58-61), zeka kavramını, doğal ve sonradan kazanılmış zeka şeklinde ikili bir sınıflamada ele almıştır. Hobbes'a göre, doğal zeka, eğitim, öğretim ve yönetime gerek duyulmadan sadece deneyerek, pratikle edinilen zekadır. Doğal zeka, temel olarak hızlı muhakeme yani hızlı bir şekilde ard arda düşünce üretimi ve amaca doğru net bir yönelim ya da yavaş muhakeme, yavaş hareket ya da harekete geçmede güçlüğü gösteren zihinsel bir kusur şeklinde ortaya çıkmaktadır. Sonradan kazanılmış zeka ise eğitim ve yöntem kullanılarak edinilen zekadır. Bu zeka türü, doğru ve etkili konuşma becerilerine dayanan ve bilim üreten akıldır. Hobbes'a göre, doğal zeka ve sonradan kazanılmış zeka arasındaki fark, duygulardan kaynaklanmakta ve duygular arasındaki farklılık ise kısmen bedensel farklılıklardan kısmen de eğitimsel farklılıklardan dolayı ortaya çıkmaktadır. Oleron (1990, s. 4), insanoğlunun kendi zekası hakkındaki düşüncesinin; felsefi kavramların, bilinçsizce gerçekleştirilen gözlemlerin, bilimsel ilerlemelerin ve toplumsal değişimlerin etkili olduğu uzun bir tarihsel süreçte dayandığını ileri sürmüştür.

Humphreys (1971, s. 31-32)'e göre zeka, doğası gereği entelektüel olarak kabul edilen, herhangi bir zamanda mevcut olan, edinilmiş becerilerin, bilginin, öğrenme setlerinin ve genelleme eğilimlerinin tüm repertuarıdır. Dolayısıyla bireyin şu ana kadar öğrendiği herşey ve şimdiki öğrenme yeteneği zekanın kapsamında yer almaktadır. Zeka üzerinde 1921 yılında gerçekleştirilen bir çalışmada, araştırmacılar tarafından daha önce ileri sürülen tanımlarda en sık rastlanan öğeler; a) üst düzey yetenekler (soyut muhakeme, zihinsel temsil, problem çözme ve karar verme gibi), b) öğrenme yeteneği, c) çevrenin taleplerini etkili bir şekilde karşılayacak düzeyde uyum olarak belirlenirken, 1986 yılında gerçekleştirilen çalışmada ise; a) üst düzey yetenekler, b) kültüre bağlı değerler ve c) icra süreçleri olarak belirlenmiştir (Sternberg, 1997, s. 1030). Zekanın özellikle Batı

toplumlarındaki algılanış biçimine göre dört temel özelliği öne çıkmaktadır. Bu özellikler; a) zeka, bir bireyin üstlendiği herhangi bir görevde yeterli düzeyde performans göstermesine yarayan bir eğilim ya da kapasitedir, b) bu yetenek çevreye uyarlanabilmeyi sağlayan bir işleve sahiptir, c) en büyük karmaşıklığa insanlarda ulaşmasına ve etkilerinin en önemli olduğu yer insanlar olmasına rağmen sadece insana özgü bir yetenek değildir, d) beynin yapısı ve işlevi ile yakından ilgilidir (Marañon ve Andrés-Pueyo, 2000, s. 168).

Psikoloji alanyazınında zeka kavramına yönelik iki farklı yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar; a) zekaya bireysel bir özellik olarak odaklanan bilişsel ya da psikometrik yaklaşım, b) zekaya sosyal bir ürün olarak odaklanan bağlamsal yaklaşımdır (Sternberg, 1985). Bu iki yaklaşım, Tablo 1'de de görüldüğü gibi teorik yönelimleri, analiz düzeyleri, zekanın ölçümü ile ilgili varsayımlar ve zekadaki farklılıkların en iyi nasıl açıklanabileceği konusunda bir ayrım göstermektedir. Bilişsel ya da psikometrik yaklaşımda zeka, bireylerin düşünme ve problem çözme kapasitesi olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bundan dolayı bilişsel yaklaşımın temel hedefi, bireylerarası zeka farklılıklarını değerlendirmek amacıyla standartlaştırılmış araçların geliştirilmesidir. IQ testleri bu yaklaşımın baskın bir göstergesidir. Bağlamsal yaklaşımda bireysel zeka, tüm bireyler için ortak bir kapsayıcı özellik olarak değil, bir dizi farklı yetenekten meydana gelmektedir. Psikometrik yaklaşımın aksine bağlamcılar, zekanın belirli alanlara göre değişeceğini savunurlar ve böylece bireyler farklı toplum ve kültürlerin üyesi oldukları için farklı zeka türlerine sahip olabilmektedirler. Bu yaklaşımdaki ortak bir tema da zeki davranışların beklentileri, talepleri ve önceki deneyimleri içeren sosyal bir bağlamda gerçekleşmesidir (Glynn, 1996, s. 1084-1086).

Tablo 1
Bireysel Zekâ Modelleri

| | Bilişsel (Psikometrik) Yaklaşım | Bağlamsal Yaklaşım (Kültürel Görecelilik) |
|------------------|---|--|
| Teorik Sayıtlar | Bilgi işleme kapasitesi ya da bireysel bir özellik olarak zekâ Zekâ sosyal/kültürel bağlamı aşar ve kültürler karşısında değişmez. Bilgi yapıları işlemde olan süreçlerden farklıdır (temel olarak içsel yaklaşım) Zekanın tek boyutluluğu üzerine vurgu | Sosyal ve kültürel değerleri yansıtan bir ürün olarak zekâ Zekâ değerden bağımsız değildir ve kültüre bağlı olarak değişir (ör. radikal kültürel görecelilik) Bilgi sosyal bağlamdan edinilir ve bu bağlama katkıda bulunur (temel olarak içsel bakış açısı) Zekanın çok boyutluluğuna ve çoklu zekâ üzerine vurgu Zekanın adaptif değerleri üzerine odaklanma |
| Analiz Düzeyleri | Bireysel | Kültür/toplum ya da kültür/toplum içerisinde bireysel |
| Zekanın Ölçümü | Psikometrik, analitik yöntemler (IQ ve benzeri testler) ve/veya deneysel görev performansı | Kültür ve sosyal sistemlerin antropolojik çalışması, anlam sistemleri |
| Temel Eleştiri | Çok mutlak | Çok göreceli |
| Temsilciler | Spearman (1927); Eysenck (1973, 1979) | Gardner (1993); Lave (1988); Vygotsky (1978) |

Kaynak: Glynn, 1996, "Innovative Genius: A Framework for Relating Individual and Organizational Intelligences to Innovation", *Academy of Management Review*, 21(4), s.1085.

Sternberg (1990), zeka üzerine oluşturulan kuramların gelişimini ve birbiri ile ilişkilerini anlamak için bu kuramları vurgulayan bir metafor çalışması gerçekleştirmiştir. Sternberg (1990), çalışmasında zeka kuramlarını coğrafik, bilişsel, biyolojik, epistemolojik, antropolojik, sosyolojik ve sistem olarak adlandırdığı Tablo 2'de de görülen yedi metafor üzerinden açıklamıştır.

Tablo 2
Zekaya Dair Metaforlar

| Metafor | Birincil Soru | İkincil Soru | Kuramlar | Kuramcılar |
|---------------|---|---|--|---|
| Coğrafik | Zekanın bireyin içsel dünyasıyla olan bağlantısı nedir? | Zihin haritası hangi formu alır? | İki faktör Temel zihinsel yeterlilikler Zihnin yapısı Hiyerarşik | Spearman Thurstone Guilford Cattell- Vernon |
| Bilişsel | Zekanın bireyin içsel dünyasıyla olan bağlantısı nedir? | Zeki düşüncenin altında yatan bilgi işleme programları nelerdir? | Sözel etkililik Bileşenli | Hunt Sternberg |
| Biyolojik | Zekanın bireyin içsel dünyasıyla olan bağlantısı nedir? | Beynin anatomik ve fizyolojik yapısı ve merkezi sinir sistemi zeki düşüncüyü nasıl açıklar? | Beynin yarımküresinin yerini tespit etme Sinirsel aktarımın hızı ve doğruluğu | Levy Jensen Eysenck |
| Epistemolojik | Zekanın bireyin içsel dünyasıyla olan bağlantısı nedir? | Bilginin ve zihinsel süreçlerin düzenlendiği zihin yapıları nelerdir? | Genetik epistemolojik | Piaget |
| Antropolojik | Zekanın bireyin dışsal dünyasıyla olan bağlantısı nedir? | Kültürel yaratım olarak zekâ hangi formları alır? | Radikal kültürel görelilik Koşullu karşılaştırmacılık Etolojik | Berry Cole Charlesworth |
| Sosyolojik | Zekanın bireyin dışsal dünyasıyla olan bağlantısı nedir? | Gelişimin içselleştirilmesindeki sosyal süreçler nasıldır? | Yakınsal gelişim alanı Aracılı öğrenme deneyimi | Vygotsky Feuerstein |
| Sistem | Zekanın bireyin içsel ve dışsal dünyasıyla olan bağlantısı nedir? | Diğer metaforların keşiştiği bir noktada bir sistem olarak akli nasıl anlayabiliriz? | Çoklu zekâ Triarşik | Gardner Sternberg |

Kaynak: Sternberg, R. (1990). *Metaphors of Mind. Conceptions of the Nature of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press. s. 4.

Coğrafik metafor ile bağdaştırılan kuramlar yapısaldir ve daha çok zekanın yapısı üzerine odaklanmaktadır. Bu nedenle coğrafik metafor, bir zeka kuramının zihnin haritasını sağlaması gerektiği fikrine dayanmaktadır. Bilişsel metafor, zihni bir bilgi işlem aracı olarak görmekte ve zihinsel süreçleri bir bilgisayarın yazılımına benzetmektedir. Bilişsel metafor, coğrafik metaforun bir tamamlayıcısı olarak değerlendirilmektedir. Biyolojik metafor, zekayı beynin işleyişi üzerinden anlamaya çalışmaktadır. Ancak beynin işleyişinin henüz tam anlaşılammış olması bu yaklaşıma şüpheyle bakılmasına neden olmuştur. Epistemolojik metafor, Jean Piaget'in zeka kuramı ile ilişkilendirilmiştir. Epistemolojik metafor ile bireyin iç dünyası ile dış dünyası arasındaki ilişki, gelişim dönemleri, yeni bilgilerin edinimi ve beceriye dönüşümü konuları sorgulanarak zekanın kavramsallaştırılmasına felsefi bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Antropolojik metafor, zekayı kültürel bir icat olarak görmektedir. Bu yaklaşıma göre zeka, kültürden kültüre değişebilmektedir. Zekayı bireyin iç dünyasından çok dış dünyasına göre değerlendiren bu metafor, diğer metaforlara karşı bir denge unsuru olarak ortaya çıkmaktadır. Sosyolojik metafor, Jean Piaget'in zekanın içten dışa doğru oluştuğu görüşünün aksine Lev Vygotsky'nin ifade ettiği dışsal faktörlerin etkisine odaklanmıştır. Buna göre bireyler, çocukluktan itibaren çevrelerinde meydana gelen sosyal süreçleri gözlemlemekte ve içselleştirmektedir. Sosyolojik metafor ile zeka, dıştan içe doğru işleyen bir süreç olarak değerlendirilmekte ve zekanın oluşumu sosyal öğrenme ortamları ile açıklanmaktadır. Sistem metaforu, zekaya bütüncül bir bakış açısı ile yaklaşmaktadır. Sistem metaforunda zeka, tek bir metaforu aşan çoklu zeka sistemlerinin karmaşık etkileşimi açısından değerlendirilmekte ve diğer metaforların en az birkaç yönünü biraraya getirme çabası gösterilmektedir (Sternberg, 1990).

Zeka Kuramları

Zekâ kavramının farklı boyutlarının ortaya çıkması, zekaya yönelik yeni yaklaşımların da ortaya çıkmasını sağlamıştır. Zekâya ilişkin geliştirilen son dönem kuramlar aşağıda özetlenmiştir.

Çoklu Zekâ Kuramı (Howard Gardner)

Gardner (2010), çoklu zekâ kuramında birbirinden farklı zekaların olduğunu ileri sürmüştür. Gardner (2010, s. 89-93)'a göre, bir yeteneğin zekâ olarak

değerlendirilmesinin belirli koşulları bulunmaktadır. Bunlar; a) yeteneğin beyindeki bir hasar yüzünden zarar görme potansiyeli, b) yeteneğe normalin üstünde ve altında sahip bireylerin varlığı, c) yeteneğin tanımlanabilir bir zihinsel işlemler dizisine sahip olması, d) yeteneğin farklı bir gelişim hikayesine ve farklı uzmanlık düzeylerine sahip olması, e) yeteneğin kendi evrimsel tarihinin olması, f) belirli beceri setleri içermesiyle görece bağımsız bir işleyişe sahip olması, g) psikometrik testlerde diğer yeteneklerle düşük korelasyon göstermiş olması, h) kültürel bir sembol sisteminde kodlanabilir olmasıdır. Gardner (1991, 2010), bu koşullara uygun sekiz ayrı zekâ türü tanımlamıştır.

- **Sözel – dilsel zekâ (linguistic intelligence):** Bireyin ana dilinde ya da yabancı dillerde okuması, yazması ve konuşmasını içermektedir. Sözel-dilsel zekâ, bireylerin dil aracılığıyla iletişim kurmasına ve dünyayı anlamlandırmasına olanak tanımaktadır. Özellikle şairler bu zekayı en olgun haliyle örneklemektedir.
- **Mantıksal – matematiksel zekâ (logical – mathematical intelligence):** Sayı ve hesaplama becerilerini, kalıpları ve ilişkileri tanımayı, zamanı, düzeni ve farklı türdeki sorunları mantık yoluyla çözümlenmeyi içermektedir. Bu zekâ türü, bireylerin soyut ilişkileri anlamasını ve kullanmasını sağlamaktadır. Bilim adamları, matematikçiler ve filozoflar, mantıksal-matematiksel zekalarını sıklıkla kullanmaktadır.
- **Uzamsal – görsel zekâ (spatial intelligence):** Çevrenin görsel algılanmasını, zihinsel imgeler yaratma yeteneğini ifade etmektedir. Bu zekâ türü, insanların görsel veya mekânsal bilgiyi algılamasına, bu bilginin dönüştürülmesine ve görsel imgelerin bellekte yeniden oluşturulmasına olanak sağlamaktadır. Mimarlar, heykeltıraşlar ve mühendisler çalışmalarını için bu zekalarını etkin olarak kullanmaktadır.
- **Bedensel – devinimsel zekâ (bodily – kinesthetic intelligence):** Fiziksel koordinasyon ve el becerisini, ince ve kaba motor becerileri kullanmayı ya da fiziksel aktiviteler yoluyla öğrenme ve kendini ifade etmeyi içermektedir. Bu zekâ türü, bireylerin ürün yaratmak ya da problemleri çözmek için vücudun tamamını veya bir kısmını kullanmalarına izin vermektedir. Sporcular,

cerrahlar, dansçılar, koreograflar ve zanaatkarlar, bedensel-devinimsel zekâlarını kullanmaktadır.

- **Müzikal – ritmik zekâ (musical intelligence):** Müzik ve ritmik hareketler ya da dans yoluyla veya müzikal enstrüman çalma ya da beste yapma yoluyla kendini anlamayı ve ifade etmeyi içermektedir. Müzikal zekâ, insanların sestten yapılmış anlamlar yaratmasına, iletişim kurmasına ve anlamasına olanak tanımaktadır. Besteciler ve müzikal enstrüman çalanlar, müzikal-ritmik zekalarını sergilemektedir.
- **Sosyal zekâ (interpersonal intelligence):** Diğer insanlarla nasıl iletişim kurulacağını ve nasıl anlaşılacağını ve iş birliği içinde nasıl çalışılacağını anlamayı içermektedir. Bu zekaya sahip bireyler, iletişim ve empati kurabilme becerilerine sahip, dışa dönük bireylerdir. Siyasi, dini liderler ve öğretmenler sosyal zekalarını kullanırlar.
- **İçsel zekâ (intrapersonal intelligence):** Kişinin duygu ve düşüncelerden oluşan iç dünyasını anlamayı, duygu ve düşüncelerini kontrol etme ve onlarla bilinçli olarak çalışma yeteneğini geliştirmeyi içermektedir. Bu zekâ türü bireylerin kendi duygularını ayırt etmelerine, kendilerinin doğru zihinsel modellerini oluşturmalarına ve yaşamları hakkında kararlar almak için bu modellerden yararlanmalarına yardımcı olmaktadır.
- **Doğa zekâsı (naturalist intelligence):** Doğadaki bitkileri, hayvanları ve diğer nesnelere tanımayı, ayırt etmeyi ve sınıflandırmayı içermektedir. Bu zekaya sahip bireyler, doğaya duyarlı, doğal olgular arasındaki ilişkileri kavrayabilen bireylerdir. Biyolog, botanist ve antropologlar, doğa zekasını kullanırlar.

Gardner (2010), kuramında birden fazla insan zekasından ya da insan zekasının doğuştan verilmiş olan unsurlarından bahsedebileceğini belirtmiş ve zekalar ve beceri alanları arasında bir bağ olduğunu ancak bu alanların birbirleriyle çakışmadığını ileri sürmüştür. Bu duruma örnek olarak müzikal zekâsı olan birinin müzik alanında başarılı olabileceğini ancak müzikal performans alanı, müzikal zekanın da ötesine geçen zekâ unsurları (bedensel – devinimsel zekâ ve sosyal zekâ) gerektirdiği gibi, müzikal zekânın da katı anlamda müziğin ötesindeki alanlara taşınabileceğini (dans ya da reklamcılık gibi) ifade etmiştir. Diğer bir ifadeyle, bütün

alanlar bir dizi zekâ unsurunda yetkinlik gerektirirken, bütün zekâ unsurları kültürel bakımdan mümkün olan birçok alanda harekete geçirilebilmektedir.

Üç Düzeyli (Triarşik) Başarı Zekâsı Kuramı (Robert Sternberg)

Başarı zekâsı kuramı hem bilişsel hem de çevresel bağlamı dikkate alan bir kuramdır. Sternberg, zekâyı belirli bir sosyokültürel bağlamda başarıya ulaşmak için analitik, yaratıcı ve pratik yeteneklerin dengelenmesi olarak tanımlamıştır. Analitik yetenekler, bir kişinin bilgiyi analiz ettiğinde, değerlendirdiğinde ve karşılaştırdığında kullanılmakta iken yaratıcı yetenekler, nesnelere veya fikirlerin icat edilmesi veya keşfedilmesiyle ilgili olarak görülmektedir. Pratik yetenekler ise insanların resmi veya gayri resmi ortamlarda öğrenilenleri uygulamasını ya da kullanmasını sağlamaktadır (Cianciolo ve Sternberg, 2004, s. 27).

Başarı zekâsına göre, zeki olan kişilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini fark ettikleri, güçlü yanlarından yararlandıkları ve zayıflıklarını telafi ettikleri ya da düzelttikleri iddia edilmektedir. Bu kurama göre, insan zekâsı süreçleri evrenseldir, ancak davranıştaki örnekleri bağlamsal olarak birbirine bağlıdır. Bu nedenle bir kültürde zeki olarak görülen bir davranış, başka bir kültürde zeki olarak görülmezken, davranışa ulaşmak için kullanılan süreçler ise aynı olabilmektedir (Sternberg, 1999, s. 438). Kurama göre zekâ, hayatın her noktasında dış uygunluk ve iç tutarlılık olmak üzere iki geniş işleve hizmet etmektedir. İnsanın bir fenomen hakkındaki inançları doğru olduğunda yani fenomeni anladıklarında dış uygunluk gerçekleşirken, insanların bir fenomen hakkındaki bilgi ve inançları birbirleriyle çelişmeyecek şekilde tutarlı olarak bağlantılı olduğunda iç tutarlılığa ulaşılmaktadır (Sternberg, 1997, s. 1031).

Üç düzeyli başarı zekâsı kuramı, zekanın temelini oluşturan zihinsel mekanizmaları ifade eden bileşimsel, insanların çevreye akıllı bir uyum sağlamak için bu mekanizmaları kullanma şeklini ifade eden deneyimsel ve rolünü karakterize eden bağlamsal olmak üzere üç alt kuramı kapsamaktadır (Cianciolo ve Sternberg, 2004, s. 27). Bileşimsel alt kuram, insanların entelektüel bir sorunun doğasına karar verdikleri, çözmek için bir strateji seçtikleri ve kaynaklarını tahsis ettikleri kontrol süreçleri olarak tanımlanan metabileşenler, kelime tanıma ve çalışma belleği vb. görevleri gerçekleştirmek gibi zekanın analitik görevlerini yerine getiren performans bileşenleri ile kişinin bilgiyi analiz ederek ve mevcut bilgileriyle sentezleyerek yeni

bilgiler elde etmek için kullandığı bilgi edinme bileşenlerinden meydana gelmektedir (Carlson ve diğerleri, 2010, s. 330). Metabileşenler, performans bileşenlerini ve bilgi edinme bileşenlerini etkinleştirmekte ve bu da meta bileşenlere geri bildirim sağlamaktadır (Sternberg, 2003, s. 401). Deneyimsel alt kuram, bireyin iç ve dış dünyası ile ilişkilerinde deneyimin rolünü incelemektedir. Yeni durumlara cevap verme, fikir üretme, bilgi ve veri işleme süreci olarak tanımlanan yenilik ve yinelenen cevaplar, fikirler, uygulama ve pratikler olarak ifade edilen otomatikleşme, deneyimsel alt kuramın bileşenlerini oluşturmaktadır. Bağlamsal alt kurama göre; zekice düşünme, çevreye uyum (adaptasyon), çevreyi biçimlendirme (katkı sunma) ve çevreyi seçme (alternatif çevre tercihi) olmak üzere üç davranışsal amaç doğrultusunda gerçekleşmektedir. Bir çevrede adaptasyon olanaklı değil ve birey üst seviye zihinsel faaliyetleriyle sorunun üstesinden gelebiliyorsa biçimlendirme, adaptasyon ve biçimlendirme mümkün değil ve birey alternatif çevre tercihi yapabiliyorsa seçme davranışı ortaya çıkmaktadır (Erçetin, 2001, s. 16-18).

Biyokolojik Zekâ Kuramı (Stephen Ceci)

Biyokolojik zekâ kuramı, bireyin zekâ gelişimini doğumdan itibaren gelen biyolojik yetenekler ve bu biyolojik yeteneklerin geliştiği çevre arasındaki etkileşimi bağlamında inceleyen bir kuramdır. Stephen Ceci, biyokolojik zekâ kuramında, genel zekâ gibi tek bir entelektüel yetenek fikrini reddetmiş ve bunun yerine, eleştirel düşünme ve bilgi edinmeyi mümkün kılan biyolojik yatkınlıklar olan çoklu bilişsel potansiyelleri öne sürmüştür. Örneğin; sözel bilişsel potansiyel, kelime haznesi ve sözel becerilerin edinilmesini ve kullanılmasını teşvik etmekte ve sözel bilişsel potansiyel ile bilgi ve çevresel bağlam, entelektüel davranışın gelişimi ve bireyin performansındaki farklılıkları belirlemek için etkileşime girmektedir. Dolayısıyla Ceci, bireyin biyolojik donanımının entelektüel gelişimi için tek başına yeterli olmadığını, ancak böyle bir gelişimin sağlanması için destekleyici bir çevre ve motivasyonun gerektiğini ileri sürmüştür (Cianciolo ve Sternberg, 2004, s. 28).

Kuram, zekâ gelişimi üzerinde hem biyolojik hem de çevresel etkilerin bulunduğunu ileri sürmektedir. Bireyin bilişsel yetenekleri biyolojik temelli olmakla birlikte bilişsel yeteneklerin gelişiminde çevresel etkenlerde önemli rol oynamaktadır. Kuramın özellikleri şunlardır; a) bireyin genetik potansiyelinin gerçekleştiği bireyin en yakın çevresinde meydana gelen süreçlerin

değerlendirilmesini sağlamaktadır, b) bireyin yakın çevresinde meydana gelen süreçlerin ve bu süreçlerin gerçekleştiği çevrenin özelliklerinin ortak bir işlevi olarak kalıtsallıkta sistematik çeşitliliği öngören kavramsal bir çerçeve sunmaktadır, c) kalıtsal çeşitlilik (genetik çeşitlilik), doğal gelişimsel sonuçların bir fonksiyonu olarak değerlendirilmektedir, d) gözlemlenen her kalıtım değeri için, kuram aynı zamanda etrafında genetik temelli bireysel farklılıkların meydana geldiği gelişimsel işleyişin mutlak düzeyinin bir değerlendirmesini de sağlamaktadır, e) kuram, yerleşik davranışsal genetik paradigmanın muhtemelen en ciddi ve sorunlu sınırlamasının ne olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle, kalıtsallığın sadece gerçekleşen genetik potansiyeldeki bireysel farklılıklara atfedilebilen çeşitliliğin oranını ölçmekle birlikte gerçekleştirilmemiş potansiyelin kapsamını açıklayamamaktadır. Bu sorunun nihai çözümü, insan genotiplerini değerlendirmek için biyogenetik yöntemlerin geliştirilmesini beklemek zorundadır (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994, s. 570-580).

Kurama göre, bireyin entelektüel gelişimi ile ilgili veriler dört yönlü bir çerçevede ele alınmaktadır. Bunlar; a) tek tip bir entelektüel kaynağın değil, çoklu istatistiksel olarak bağımsız kaynak havuzunun varlığı, b) gen-çevre gelişmelerinin etkileşimli ve sinerjik etkisi, c) bir genotipin ne kadarının ne tür bir ortamda gerçekleşeceğini etkileyen belirli çevresel kaynak türlerinin rolü (bireyin yakın çevresinde meydana gelen etkileşimler ve ailenin eğitim düzeyi gibi daha uzak çevresel kaynaklar), d) bireyin çevresel kaynaklarının potansiyelini gerçekleştirmeye ne kadar yardımcı olduğunu belirlemede motivasyonun rolüdür (Sternberg ve Grigorenko, 1999, s. 309).

Tüm etkileşimci bakış açıları gibi, biyoekolojik zeka kuramı da yaşamın başlangıcından itibaren biyolojik potansiyeller ile çevresel güçler arasında bir etkileşim olduğunu ileri sürmektedir. Kuram, bireylerin benzer entelektüel potansiyellere sahip olarak hayata başladıklarını, ancak daha sonra ortaya çıkardıkları zeka düzeyinin nasıl farklılaştığını anlamak için ilgili ekolojik bağlamlar gibi biyolojik olarak etkilenebilen çeşitli bilişsel potansiyeller arasında bir etkileşim olduğunu varsaymaktadır. Gelişimin her noktasında, biyoloji ve ekoloji arasındaki etkileşim, etkilerin sonucu ortaya çıkana kadar başka etkiler üretebilecek değişikliklere yol açmaktadır (Sternberg ve Grigorenko, 1999, s. 310).

Duygusal Zekâ Kuramı (Daniel Goleman)

Duygusal zekâ kuramı, Edward Thorndike'in sosyal zekâ kavramına dayanmaktadır. Thorndike tarafından 1920 yılında yapılan tanıma göre sosyal zekâ, bireyleri anlama ve ilişkilerinde akıllıca hareket etme yeteneğidir (Salovey ve Mayer, 1990, s. 187). Geniş kapsamlı bir duygusal zekâ kuramı, Salovey ve Mayer tarafından 1990 yılında geliştirilmiştir. Salovey ve Mayer (1990, s. 189), duygusal zekayı, bireyin kendisinin ve diğer bireylerin duygularını gözleme, kendisinin ve diğer bireylerin duyguları arasında ayırma varma ve bu bilgiyi bireyin düşünceleri ile eylemlerine rehberlik etmek amacıyla kullanma becerisini kapsayan sosyal zekanın bir alt grubu olarak tanımlamıştır.

Goleman (1998, s. 393-394), duygusal zekanın, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını anlama, kendi motivasyonunu sağlama, kendisinin ve ilişkilerindeki duygularını başarılı bir şekilde yönetme yetisine gönderme yaptığını ileri sürmüştür. Goleman, duygusal zekaya ilişkin olarak beş temel duygusal ve sosyal yeterliği tanımlamıştır.

- **Öz bilinç:** İçinde bulunulan anda ne hissettiğinin farkında olmak ve bunu kararlarına rehberlik edecek şekilde kullanmak, sahip olduğu yetilere dair hakiki değerlendirmeler yapabilmek ve doğru zemine dayanan bir özgüvene sahip olmaktır.
- **Kendine çekidüzen verme:** Duygularını işlerini rahatlatacak bir biçimde yönetmek, vicdan sahibi olmak ve hedefine ulaşabilmek için isteklerini ertelemek, duygusal sıkıntılardan kurtularak kendini toparlamaktır.
- **Motivasyon:** Yaşamının sorumluluğunu almak, kendini geliştirmek için gayret göstermek, engellenme ve yenilme duyguları karşısında direnmeyi sağlayacak içsel tercihleri kullanmaktır.
- **Empati:** İnsanların neler hissettiğini anlamak, olaylara diğer insanların tarafından bakabilmek ve başkalarıyla dostluklar kurarak uyum gösterebilmektir.
- **Sosyal beceriler:** Diğer insanlarla olan ilişkilerinde duyguları yönetebilmek, sosyal ilişki ağlarını ve karşılaşılan durumları doğru anlamak, etkili iletişim kurabilmek ve bu becerilerini; diğerlerini ikna ve idare etmek, anlaşmazlık

durumlarında uzlaşma ve çözüm ortaya koymak, takım çalışması ve iş birliği içinde kullanmaktır.

Duygusal zekâ, duyguların hem sözlü olarak hem de sözsüz olarak değerlendirilmesi, düzenlenmesi ve açıklanması, sorunların çözümünde duyguların kullanılmasıdır. Duygusal zekâ çerçevesi, duygusal bilgiyi işleme ve buna uyum sağlama kapasitesi ile ilgili mevcut bireysel farklılıklar literatürünü düzenlemektedir. Çoğu entelektüel sorun, işlenmesi gereken duygusal bilgiler içermekte ve bu işlem, duygusal olmayan bilgilerin işlenmesinden farklı şekilde ilerleyebilmektedir. Duygusal açıdan zeki bireyler, kendi duygularının ve başkalarının duygularının daha fazla farkında olmakta, içsel deneyimin pozitif ve negatif taraflarına daha açık olabilmekte, diğer insanları daha iyi anlayabilmekte ve iletişim kurabilmektedir. Bu tür bir farkındalık, çoğu kez kendi içinde duyguların etkili bir şekilde düzenlenmesini sağlamaktadır (Mayer ve Salovey, 1993, s. 433-442).

Örgütsel Zeka

Zekâ kavramı öncelikle bireysel olarak ele alınmakla birlikte kimi yazarlar tarafından kolektif bir kapsamda değerlendirme ve ölçmeye tabi tutulmuştur (Glynn, 1996, s. 1087). Örgütlerde zekâ kavramı ilk kez 1967 yılında Amerikalı bir profesör olan Harold Wilensky tarafından ortaya atılmıştır. Wilensky (1967'den akt. Azma, Mostafapour ve Rezaei, 2012, s. 95), örgütlerde toplanan zekaya ilişkin bilgilerin doğru örgütü belirlemek için kullanılabileceğini ifade ederek, zekanın örgütün verimliliği ve etkinliği üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ve örgütsel kararlara yardımcı olması için kurumsal bilginin özelliklerinin ve ölçümünün düşünülebileceğini ileri sürmüştür.

Allee (1997, s. 42), bir sistem olarak örgütlerin, karmaşık yapılara sahip değişken bir çevrede varlığını sürdürebilmesi için paylaşılan sosyal süreçlerde bilgi üretmesi ve kullanması gerektiğini ileri sürmüştür ve bu nedenle bireysel seviyenin ötesinde topluluk düzeyinde bir zekaya ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Senge (2007), örgütlerde bireylerin grup halinde öğrenebileceğini ve bunu gerçekleştiren takımların eşgüdümlü eylem için kapasite oluşturarak bireysel zekâ seviyesini aşan kolektif bir zekâ seviyesine erişebileceklerini vurgulamıştır. Senge (2007), grup öğrenmesinin esaslarını kolektif zekâ ve dayanışma; prensiplerini diyalog ve tartışmayı birlikte gerçekleştirme, korumacı rutinleri kolektif enerjiye

dönüştürebilme; uygulamalarını ise öngörülerini erteleyebilme, meslektaş gibi davranma, kendi görüş ve düşüncelerini ortaya çıkarma ve pratik yapabilme olarak açıklamıştır. Senge (2007), grup öğrenmesi, paylaşılan vizyon, zihinsel modeller, kişisel uzmanlık ve sistem düşüncesi olarak ifade edilen beş disiplinin uygulanmasıyla örgütlerde zekanın ortaya çıkarılmasında önemli bir unsur olan öğrenen örgütlerin oluşturulabileceğini ifade etmiştir.

Örgütsel zekaya ilişkin olarak alanyazın incelendiğinde; grup zekâsı, kolektif zekâ, yarışmacı zekâ gibi kavramlara rastlanmaktadır. Bu kavramlar bazen örgütsel zekâ anlamında kullanılabilir. Bununla birlikte grup zekasına atfedilen anlamların örgütsel zekayı içermediği, kolektif zekaya atfedilen anlamların çoğu kez örgütsel zekadan çok daha kapsamlı olduğu, yarışmacı zekanın ise örgütsel varoluşa yönelik sadece diğer örgütlerle rekabet şeklinde bir tutumu ortaya koyduğunu söylemek mümkündür (Erçetin, 2004a, s. 41).

Zekâ kavramının örgütlere uyarlanması temelinde bazı varsayımlar bulunmaktadır. İlk varsayım, insan ve örgütsel zekâ arasındaki fonksiyonel benzerliktir. Örgütsel zekâ, bir örgütün bilgiyi amaca yönelik olarak işleme, yorumlama, kodlama, kullanma ve bunlara erişebilme yeteneğidir. Bu şekilde örgüt, faaliyet gösterdiği çevrede uyarlanabilme potansiyelini artırabilmektedir. Bu tanım ikinci varsayımı ortaya koymaktadır yani örgütsel zekâ uyarlanabilir. Bireysel zekâ gibi örgütsel zekâ da problemlerin çözülmesi, amaçların karşılanması ve çevresel zorluklara etkili yanıtlar verilmesi ile ilgilidir. Üçüncü varsayım ise örgütsel zekanın örgütsel başarıları ve başarısızlıkları vurgulayan deneysel bir öğrenme süreci olmasıdır (Glynn et al., 1994'den akt. Glynn, 1996, s. 1088). Glynn (1996, s. 1088), örgütsel zekanın bireysel zekâ ile işlevsel olarak benzerlik taşımasına rağmen açıkça bireysel zekâ ile aynı olmadığını ifade ederek, örgütsel zekayı kolektif davranışın bir özelliği olarak değerlendirmiş ve sosyal bir çıktı olduğunu ileri sürmüştür.

Veryard (2018, s. 1), bu doğrultuda örgütsel zekânın kolektif beceriler olarak kabul edilen karmaşık durumları anlamlandırma ve etkili bir şekilde hareket etme, çevredeki olayları ve işaretleri yorumlama ve bunlara göre davranma, amaca uygun bilgi üretme, kullanma, paylaşımda bulunma ve tecrübelerinden öğrenme ve yansıtma becerileri ile karakterize edilebileceğini belirtmiştir. Liebowitz (2000, s. 6), örgütsel zekayı, örgüt içerisinde paylaşılan vizyon, yenileme süreçleri ve yön

belirlemeye katkı sağlayan tüm zekaların kolektif bir birleşimi olarak ifade ederken; Albrecht (2003, s. 15), örgütsel zekâyı bir organizasyonda var olan zihin gücünün tamamını faaliyete geçirme ve bu zihin gücünü örgütün misyonunu gerçekleştirmek için odaklama yeteneği olarak tanımlamıştır. Erçetin (2001, s. 58) ise örgütsel zekâ kavramını örgütün varlığını sürdürbilmesini olanaklı kılan yeteneklerin bütünü ve bu yeteneklerin kullanılması şeklinde açıklamıştır. Bu yetenekler; eylem ve tepkide çabukluk, değişen durumlara uyum sağlayabilme, işleyişte esnek ve rahat olabilme, sezebilme ve öngörülü olabilme, açık fikirli olabilme, hayal gücünü kullanabilme ve yenilenebilmedir.

Halal (1998, s. 21), günümüz örgütlerini çalkantılı bir dünyaya adapte olabilmek için karmaşık bilgi ağlarını kullanan eğitilmiş insanlardan oluşan zeki öğrenme sistemleri olarak nitelendirmiş ve örgütsel zekayı ise bir örgütün bilgiyi yaratma ve bunu çevresine veya pazara stratejik bir biçimde adapte olabilmek için kullanma yetisi (Halal, 2020) olarak tanımlamıştır. Halal (1998), örgütsel zekanın bireysel zekayı karakterize etmek için kullanılan aynı yaklaşım temelinde şekillendiğini belirterek Tablo 3'te de görüldüğü gibi iki zekâ türünü işlevsel açıdan karşılaştırmıştır.

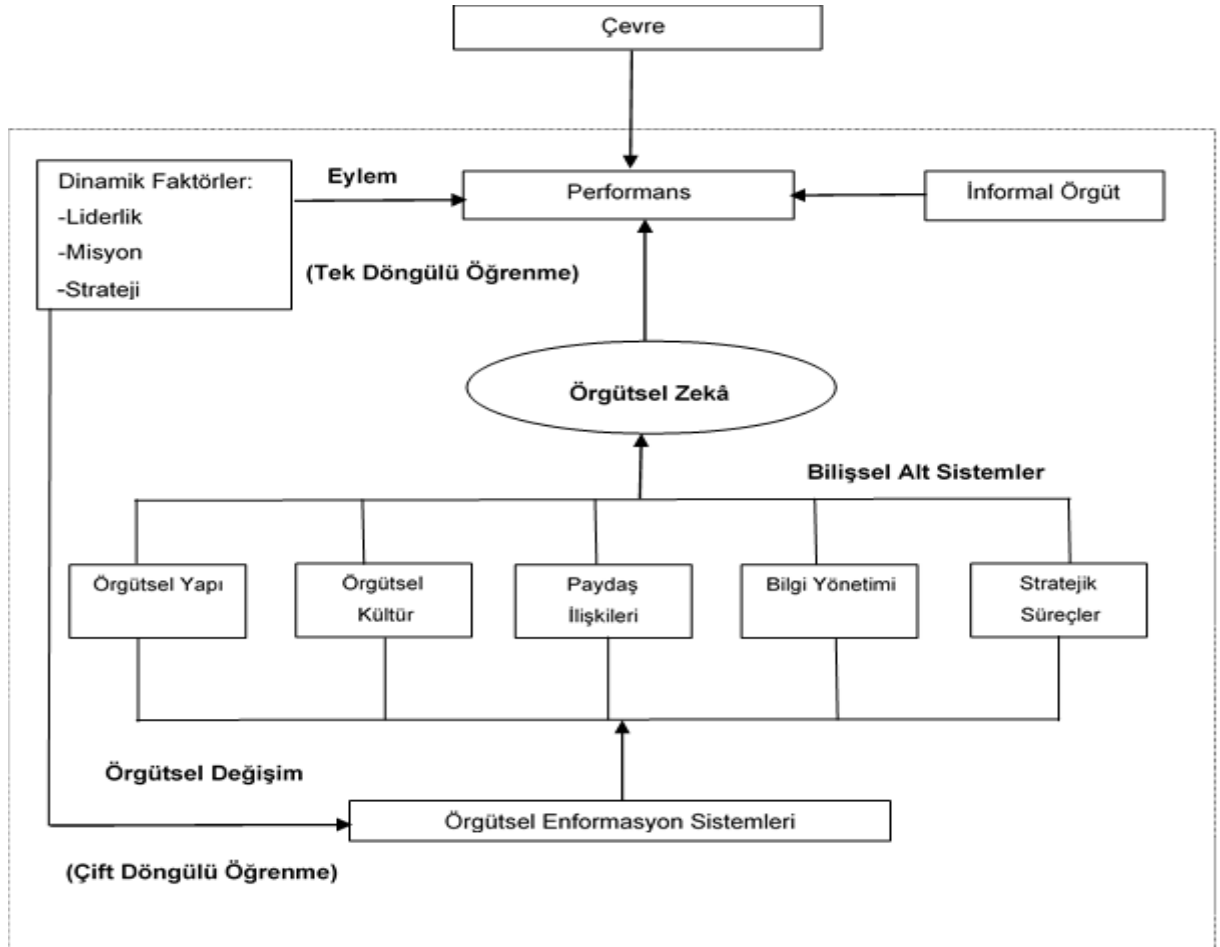
Tablo 3
Bireysel ve Örgütsel Zekanın İşlevsel Karşılaştırması

| İŞLEV | BİREYLER | ÖRGÜTLER |
|--|---|---|
| Ölçü | Bireysel Zekâ (IQ) | Örgütsel Zekâ (OQ) |
| Enformasyon Teknolojisi | Bireysel Enformasyon Teknolojisi Sistemleri | Örgütsel Enformasyon Teknolojisi Sistemleri |
| Yapı | Sinir Hücreleri Ağı | İş Birimleri Ağı |
| Öznel Süreç | Kişisel Değerler ve İnançlar | Örgütsel Kültür |
| Dış Bağlantılar | Sosyal İlişkiler | Paydaşlarla İlişkiler |
| Bilgi Depolama | Hafıza | Bilgi Yönetimi |
| Strateji Biçimlendirme | Problem Çözme | Stratejik Süreçler |
| Yönetim | Ego | Lider |
| Rehberlik | Vizyon | Misyon |
| Karar Alma | Seçim | Strateji |
| Örtülü Sistem | İd (İkel Benlik) | Bilgi Organizasyonu |
| Rutin Kararlar | Özerk Sinir Sistemi | Politikalar ve Prosedürler |
| Bilgi Edinimi (Tek Döngülü Öğrenme) | Eğitim ve Eylem | Eğitim ve Eylem |
| Sistem Geliştirme (Çift Döngülü Öğrenme) | Kişisel Değişim | Örgütsel Değişim |

Kaynak: Halal, W.E. Organizational Intelligence. What is It and How Can Manager Use It to Improve Performance?, 1998, s. 21.

Halal (1998), örgütlerin sorun çözme kapasitesinin çoklu bilişsel alt sistemlerden oluştuğunu, bu alt sistemlerin de bilişsel işleyişinde örgütün temel amaçlarına hizmet ettiğini ve bir arada örgütsel zekayı oluşturduğunu ileri sürmüştür. Halal (1998, s. 22), bu bağlamda Şekil 1’de de görülen beş tür örgütsel alt sistemden bahsetmiştir. Bunlar;

- Örgütsel yapı (kim hangi kararları vermeye yetkili),
- Örgütsel kültür (eyleme rehberlik eden değerler ve normlar),
- Paydaş ilişkileri (farklı gruplar arasında hangi bilginin takas edileceğine dair kapsam),
- Bilgi yönetimi (mevcut bilginin türü ve miktarı),
- Stratejik süreçler (bilginin anlama ve eyleme ne şekilde yön verdiği).

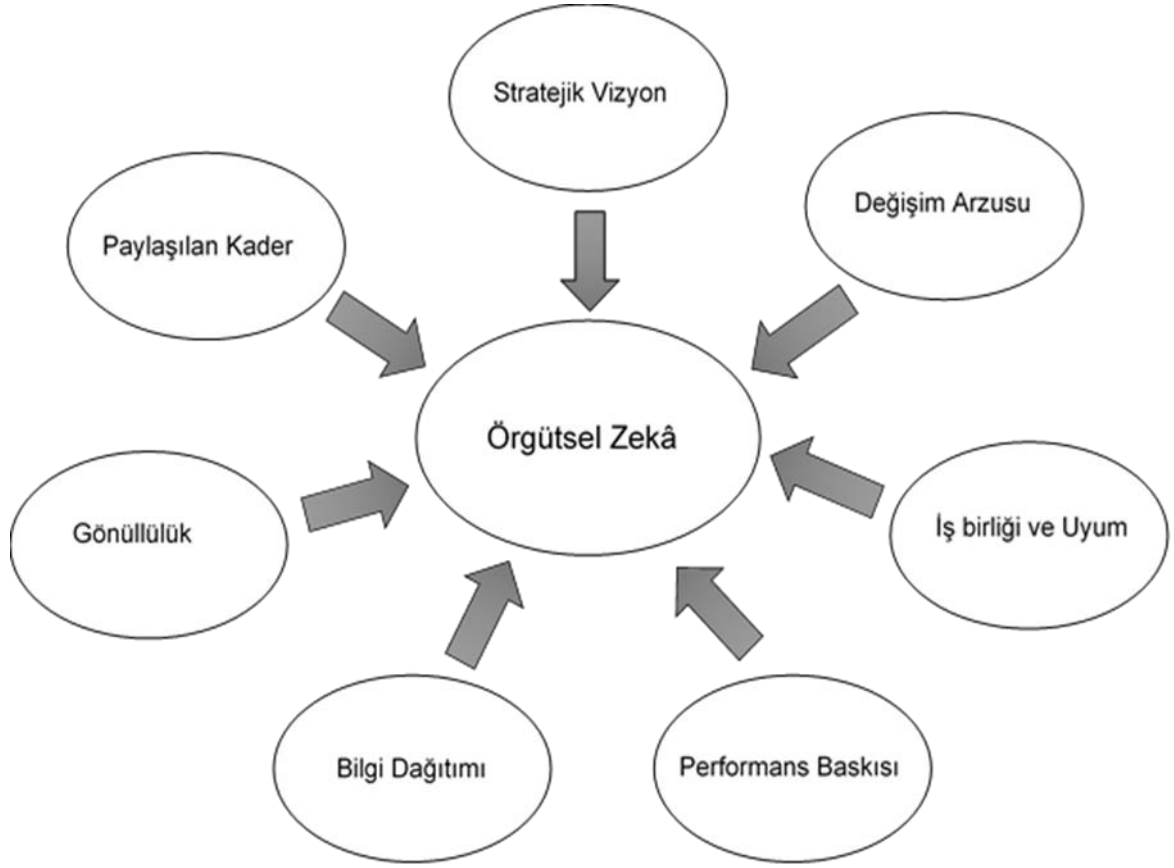


Şekil 1. Örgütsel Zekanın Bilişsel Alt Sistemleri. (Halal, 1998, s. 22)

Liang (2004), örgütlerde farklı zekâ seviyelerini içeren kavramsal bir model oluşturmak amacıyla dört seviyeli bir yapı tasarlamıştır. Örgütsel zekanın farklı özelliklere sahip dört seviyesi aşağıda açıklanmıştır.

- **Seviye 0 zekâ (kölelik):** Bu seviyedeki bir örgütsel sistem yalnızca ekonomik üretim yapabilir. Çevresel etkenleri tanıma ve tepki verme yeteneği yoktur. Düşünemeyen, tamamen mekanik bir sistemdir. Adeta zekâsı bastırılmış bir köle gibi davranır. Zekâ yönünden aptal bir sistem olduğu söylenebilir.
- **Seviye 1 zekâ (içgüdüsel):** Bu seviyedeki örgütler, ekonomik üretimin yanı sıra talepteki farklılaşmalar gibi ortamdaki basit değişiklikleri algılayabilir ve çıktısının miktarını değiştirerek tepki gösterir. Örgütsel davranış içgüdüselidir ve zekâ seviyesi düşüktür. Örgüt, ekolojik sistemdeki bitkilere benzer şekilde yaşamını sürdürür, örgütte hareketlilik yoktur.
- **Seviye 2 zekâ (hayatta kalma arayışı):** Çevresel etkenleri tanıma ve tepki verme bileşenini iyileştirmek için girişimde bulunulmuştur. Örgüt, iyi kurulmuş akıllı bir ağ sistemine sahip olmanın öneminin farkındadır. Değişime daha duyarlıdır, öğrenmeyi ve uyarlanabilir yetenekleri daha fazla özümsemiştir. Bu seviyede örgüt içerisinde hareketlilik başlamaktadır.
- **Seviye 3 zekâ (yüksek zekâ):** Bu seviyedeki örgüt, gelişmiş akıllı bir ağa sahiptir. Örgüt, son derece reaktif ve çevreye karşı proaktiftir. Örgütsel varlığını geliştirmek için çevreyi etkileyecek kadar zekidir. Bu seviyede bir örgüt, kolektif zekasını ve örgütsel hafızasını biyolojik bir yapıda olduğu gibi kullanabilmektedir (Liang, 2004, s. 31-32).

Albrecht (2002), Howard Gardner'ın çoklu zekâ kuramı doğrultusunda temellendirdiği çalışmasında, örgütsel zekaya ilişkin yedi boyut tanımlamıştır. Howard Gardner kuramında, insanların birden fazla zekâ türüne sahip olduğunu ileri sürerek geleneksel olarak bilinen soyut zekanın yanı sıra sosyal, pratik, duygusal, estetik ve devinimsel zekaların varlığından da bahsetmiştir. Albrecht (2002), benzer şekilde örgütlerin de bir dizi zekaya veya yeterlilik boyutuna sahip olduğunu ifade ederek Şekil 2'de görülen örgütsel zekanın yedi boyutunu açıklamıştır.



Şekil 2. Örgütsel Zekanın Yedi Boyutu. (Albrecht, 2002, s. 13)

Albrecht'e göre; örgütsel zekâ, stratejik vizyon, paylaşılan kader, değişim arzusu, gönüllülük, iş birliği ve uyum, bilgi dağıtımı ve performans baskısı boyutlarından meydana gelmektedir. Albrecht, örgütsel zekanın boyutlarından her birinin bir davranış kümesi, yapısal bir özellik, bir süreç ya da belirli bir çalışma şekli değil, bir özellik olduğunu belirterek bu özelliklerin çeşitli öncüllerinin ya da nedensel faktörlerinin bulunduğunu ileri sürmüştür. Öncüller; örgüt üyelerinin haklarını ve davranışlarını belirleyen örgüt yapılarını, etkili liderliği, iş ortamının taleplerine uygun ürün ve süreçleri, uyumlu görevleri, açık hedefleri, temel değerleri ve politikaları ifade etmektedir. Örgütsel zekanın yedi boyutu aşağıda özetlenmiştir (Albrecht, 2002, s. 11-12).

- **Stratejik vizyon:** Tüm girişimler, gerçekleştirmekle yükümlü oldukları görevleri tanımlamak için bir teoriye, bağlama, ilkeye ihtiyaç duyarlar. Örgüt liderleri; "Biz kimiz? Neden varız? Varoluşumuzun özünde olan birincil değer nedir? Dünya yaptığımız şey için bizi neden kabul etsin, takdir etsin ve

ödüllendirsin?” gibi soruları sormalı ve cevaplandırılmalıdır. Stratejik vizyon, kendi başına herhangi bir vizyon, strateji veya misyon kavramını değil, örgütün amacını belirleme, geliştirme ve açıklama kapasitesini ifade etmektedir. Stratejik vizyon, örgüt liderlerinin başarı konseptini ifade edebileceğini, geliştirebileceğini ve gerektiğinde onu yeniden tasarlayabileceğini öngörmektedir.

- **Paylaşılan kader:** Çalışanlar, önemli tedarikçiler ve iş ortakları gibi paydaşlar ve hatta bazı durumlarda çalışanların aileleri de dahil olmak üzere örgüt ile ilgili herkes, misyonun ne olduğunu bildiğinde, ortak bir amaç duygusuna sahip olduğunda ve örgüt başarısındaki bireysel katkısını anladığında, vizyona ulaşmak için sinerjik olarak hareket edebilmektedir. “Hepimiz aynı gemideyiz” duygusu, örgüt içerisinde güçlü bir topluluk ve birlik duygusu yaratır. Tersine, vizyona veya ortak başarı kavramına sahip olunmadığı durumlarda, örgüt üyeleri, bireysel çabalarının tekneyi belirlenen yöne yönlendirmeye yardım edeceğine dair umut besleyemezler.
- **Değişim arzusu:** Genellikle çalışma, fikir üretme ve çevreye tepki verme şekillerinde, yöneticileri tarafından çok sıkı prosedürler belirleyen bazı örgütsel kültürler için değişim bir tür psikolojik rahatsızlık ve hatta sıkıntıyı temsil etmektedir. Diğer örgütler açısından ise değişim kavramı meydan okuma, yeni ve heyecan verici deneyimler için bir fırsat ve yeni bir şeyin üstesinden gelme şansı anlamına gelmektedir. Değişim arzusunun, stratejik vizyonda gerekli görülen değişim türlerine uyum sağlamak için oldukça fazla olması gerekmektedir.
- **Gönüllülük:** Örgüte belirlenen standartlardan daha fazlasını sunma isteğini göstermektedir. Bu yönü ile paylaşılan kader boyutundan ayrılmaktadır. Çalışanlar arasında gönüllülüğün olmadığı ya da çok az olduğu örgütlerde sadece sorumlu olunan işler yapılır. Diğer taraftan gönüllülüğün yaygın bir şekilde gerçekleştiği örgütlerde ise çalışanlar, örgütün onlardan beklediği sorumluluklardan çok daha fazla bir şeye katkıda bulunma arzusundadırlar. Çalışanlar, kendi başarılarını örgütün başarısı ile özdeşleştirmişlerdir ve bu nedenle örgütün başarılı olmasını istemektedirler.

- **İş birliği ve uyum:** Belirli sayıda çalışan gruplarda kurallar olmadığı sürece karmaşa kaçınılmazdır. Bu gruplarda iş tanımlarının yapılarak çalışanlar arasında görev ve sorumlulukların verilmesi, birbirleri ve evre arasında iletişim bağlantılarının kurulmasına dair kuralların konulması gereklidir. Herhangi bir örgüt yapısı, iş birliği sağlamanın yanı sıra sınırlar ve kısıtlamalar da gerektirmektedir. Zeki bir örgütte, geniş olarak tanımlanan sistemler, üyelerin örgütün misyonuna ulaşmasını sağlamak için bir araya getirilirken, liderler ise çalışanların bireysel enerjilerini ortak bir amaca doğru bütünleştirmektedir.
- **Bilgi dağıtımı:** Günümüzde rgtler, veri ve bilgi kullanımına dayalı bir Şekilde başarılı veya başarısız olarak görülmektedir. Bugünlerde örgütlerin tamamına yakını sahip olduğu bilgi, know-how, düşünce, bilgelik ve çalışanlarının sahip olduğu paylaşılan yetkinlik duygusunun yanı sıra örgüt içerisinde sürekli akış halinde bulunan farklı fonksiyonel bilgi zenginliğine büyük ölçüde bağlıdır. Bilgi retme, dönüştürme, organize etme, paylaşma ve uygulama kapasitesi, karmaşık iş ortamlarında rekabet etmenin her zamankinden daha kritik bir yönü haline gelmektedir. Bilgi dağıtımı kavramı, bilginin yönetiminin ötesinde kültürün değerli enformasyonel ve entelektüel olanaklarından yararlanabilme kapasitesiyle ilgilidir. Bu bağlamda bilgi dağıtımı, muhtemelen yapısal ya da teknolojik bir önermeden fazla antropolojik bir nerme Şeklinde düşünülmektedir.
- **Performans baskısı:** rgtlerde yöneticilerin sadece performansla yani örgüt için belirlenen stratejik hedeflere ve taktiksel sonuçlara ulaşılmasıyla meşgul olması yeterli değildir. Zeki rgtlerde tüm üyeler, performans kavramına diğer bir ifadeyle neyin başarılması gerektiğine ve amaçlarının sağlamlığına dair bir inanca sahiptir. Liderler, yüksek performans beklentisini teşvik edebilir ve destekleyebilir ancak performans baskısı tüm örgüt yeleri tarafından liderin etkisinin dışında kişisel beklentiler ve örgütün başarısı için benimsendiğinde daha etkili olmaktadır. Böylece yelerin örgüt misyonuna katkı sağlamada sorumluluk duymaları, örgüt içerisinde bir performans kültürünü Őekillendirmekte ve örgütün her bir yeni üyesinin bu kültürü içselleştirmesini mümkün kılmaktadır.

Glynn (1996), örgütsel zekanın örgütün üyelerinin zekası ile aynı olmadığını ancak bununla ilişkili olduğunu belirterek, bireysel ve örgütsel zekayı oluşturan mekanizmaları ilişkilendiren bir model ortaya koymuştur. Glynn (1996), örgütsel zekanın, örgütün üyelerinin bireysel zekaları ile meydana geldiğini ileri sürmüş ve bu konuda; a) üyelerin zekalarının örgütsel zeka haline gelmek için biriktiği birleştirme etkileri, b) bireylerin zekasının örgütsel zeka olarak dönüştürüldüğü ve kodlandığı çapraz etkiler ve c) örgütsel zekanın, örgütün üyelerinin kullandığı ve etkileşimde olduğu yapılandırılmış düşünce ve eylem kalıplarına gömülü olduğu dağıtılmış etkiler olmak üzere Tablo 4'te de görülen üç varsayım geliştirmiştir.

Tablo 4

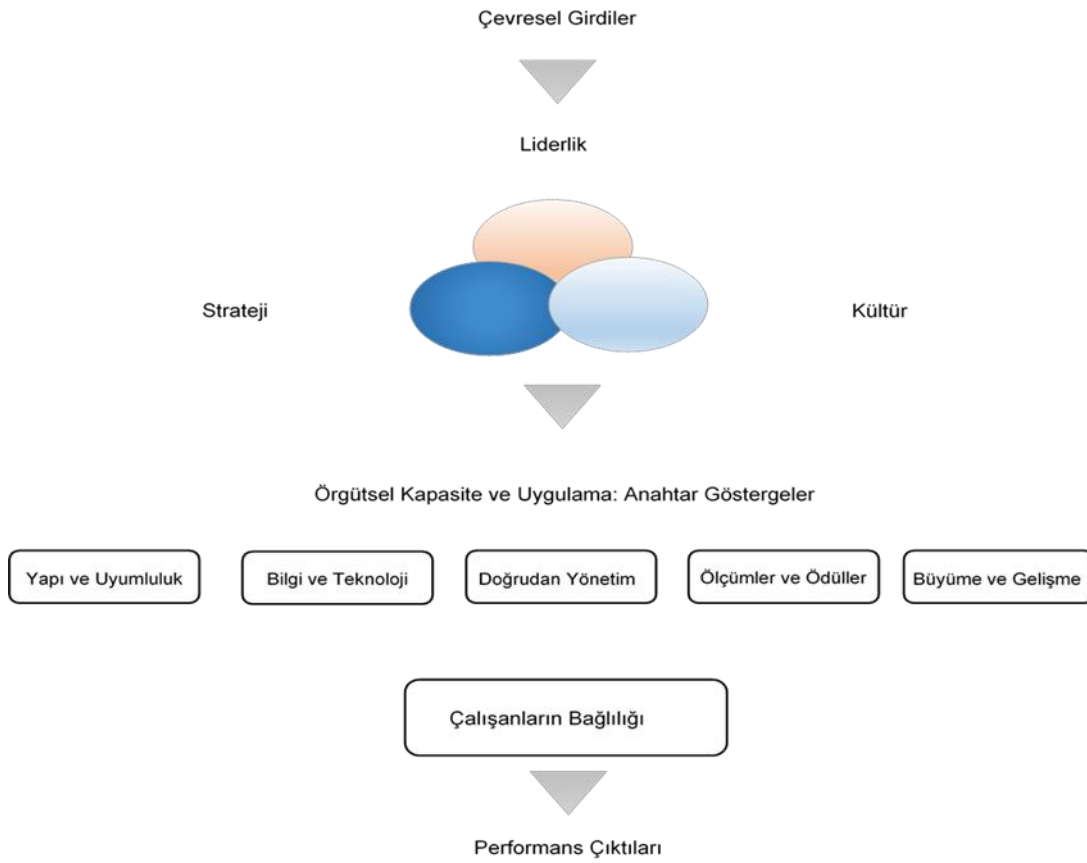
Örgütsel Zekaya Dair Kuramsal Modeller, Varsayımlar ve Ölçümler

| Model | Teorik Varsayımlar | Ölçümler | Ölçümlerin Avantajları | Ölçümlerin Sınırlılıkları |
|--------------------|--|---|---|--|
| Birleştirme Modeli | Örgüt üyelerinin bireysel zekâsı, örgütsel zekayı meydana getirir. Örgütsel zekâ, örgütün üyelerinin işlevine göre değişir. Örgüt üyeleri ne kadar zeki olursa örgütte o kadar zeki olur. | IQ testleri gibi genellikle bireysel zekanın ölçümünde kullanılan standartlaştırılmış araçlara dayandırılmıştır. | Kullanılan standartlaştırılmış araçlar sayesinde kolaylıkla hesaplanır. Psikometrik olarak güçlü. | Uygulama ve genelleme sınırlıdır. Zekâ seviyesi, zekanın türüne bağlı olarak vurgulanır. |
| Geçiş Modeli | Bireysel zekâ, örgütsel zekaya dönüştürülmek üzere örgütsel sistemlere aktarılır ve kodlanır. Daha iyi ve daha fazla yayılma ve kurumsallaşma mekanizmalarına sahip örgütler daha zeki olacaktır. | Yapısal, teknik, sosyal ve politik etkiye sahip mekanizmaları içeren, zekayı aktaran ve kurumsallaştıran mekanizmaların etkililiğinin ölçümü. | Örgütsel zekanın gelişimini etkileyen sosyal-psikolojik etkenler ve bilgi değiş tokuş mekanizmalarını sağlar. | Değerlendirmesi daha zor ve karmaşıktır. Örgütsel zekanın tümünü ölçmek için çoklu mekanizmalar üzerinde çalışmayı gerektirir. |
| Yayılmış Model | Örgütsel zekâ, örgütün sistemlerine, rutinlerine, standart işleyiş prosedürlerine, sembollerine, kültürüne ve diline gömülmüştür. Örgütsel zekâ, bu sistemlerin zengin ve karmaşık enformasyonunu çevrenin taleplerini de dikkate alarak kodladığı ölçüde artar. | Örgütün sistemli etkileşim örüntülerinin zenginliğinin ve ekolojik geçerliliğinin değerlendirilmesi, sistemlerin güvenilirliğinin değerlendirilmesi ve nitel çalışmalar aracılığıyla bir örgütün davranışsal etkileşiminin değerlendirilmesi. | Zekanın kolektif seviyede en geçerli ölçümü. | Ölçmesi ve gözlem yapması zordur. |

Kaynak: Glynn, M. (1996). Innovative Genius: A Framework for Relating Individual and Organizational Intelligences to Innovation. Academy of Management Review, 21(4), s. 1090.

Birleştirme modelinde, örgütsel zekâ, örgüt üyelerinin birikmiş zekasından meydana gelmektedir. Model, IQ testleri gibi iyi tanımlanmış bireysel zekâ ölçümlerine dayanmaktadır. Geçiş modeli, dikkati zekâ aktarımına yönelmektedir. Buna göre, yayılma ve kurumsallaşma süreçleri; örgütün hafızasında, rutinlerinde, ritüellerinde, standart çalışma prosedürlerinde ve sembollerinde bireysel zekâyı dönüştürmekte ve kodlamakta, böylece örgütsel zekâ haline gelmektedir. Sosyalleşme süreçleri ile de zekâ gömülü sistemlerden örgüt üyelerine aktarılmaktadır. Geçiş modelinin aksine yayılmış modelde ise zekanın bir örgüt içinde nasıl aktarıldığına değil, daha çok örgütsel zekanın örgütü oluşturan ve tekrar eden etkileşimlerden nasıl ortaya çıktığına odaklanılmaktadır. Yayılmış modelde, örgütsel zekâ, örgütün yapısal örüntülerinin içine gömülmektedir (Glynn, 1996, s. 1089-1093).

Falletta (2008, s. 55), örgütsel zekaya ilişkin olarak örgüt üyelerinin bağlılığına ve performansına etki eden faktörleri tanımlamıştır. Bu faktörler, örgütü temsil eden ve yukarıdan aşağıya bir neden sonuç zinciri içerisinde var olan bir mekanizma şeklinde öngörülmüştür. Şekil 3'te görüldüğü gibi modelin en üstünde bulunan çevresel girdiler, örgütü dışarıdan etkilemektedir. Örgüt içindeki stratejik itici güçler ise liderlik, strateji ve kültürdür. Diğer örgüt içi mekanizmalar, örgütün kapasitesini ve uygulamalarını etkileyen ve diğer faktörlerle birlikte kuruluşun uyarlanabilirliğini, yönetim uygulamalarını, ödülleri ve büyüme olanaklarını içeren faktörlerdir. İç faktörler, örgüt üyelerinin bağlılığını ve performansını doğrudan etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle, bu faktörler çalışan bağlılığının ve örgütsel etkililiğin temel itici güçleri olarak hizmet etmektedir. Çalışanların bağlılığına ek olarak Falletta'nın örgütsel zekâ modeli, örgüt geliştirme, eğitim, öğrenme ve insanları yetiştirme ve örgüte bağlama amacıyla gerçekleştirilen kariyer gelişimi uygulamaları açısından örgütsel büyüme ve gelişmeyi tasvir etmekte ve vurgulamaktadır (Falletta ve Combs, 2018, s. 25).



Şekil 3. Falletta'nın Örgütsel Zekâ Modeli. (Falletta, 2008, s. 54)

Veryard (2018)'a göre, zeki bir örgüt oluşturabilmek için en zeki insanları işe almak, onları son teknoloji ofis binalarına yerleştirmek ve onlara en akıllı bilgisayar araçlarını ve ağlarını sağlamak yeterli değildir. Zeki bireyler, çalışmalarını etkin bir şekilde koordine etmek bir yana, birbirleriyle konuşma ve bilgiyi paylaşma konusunda da genellikle yetersizdir. Örgütler, farklı türden zekalara sahip bireylerin karışımına ihtiyaç duymakta ve bu zekaların her birinin kendine has bir değeri bulunmaktadır. Örgüt, yetenekli bireylere sahip olmasına rağmen eğer etkili bir iletişim ve iş birliği sağlayamazsa, kurumda bir bütün olarak örgütsel zekâ zayıflayacaktır. Bir kurumda, örgütsel zekâ, eksikliğini farklı şekillerde gösterebilmektedir. Bunlardan bazıları şunlardır (Veryard, 2018, s. 1-2).

- Çevresel değişim konusunda farkındalık veya anlayış eksikliği,
- Problemlere yanıt vermede yavaşlık,
- Tutarsız veya etkili olmayan karar ve politikalar,
- Tecrübelerinden öğrenme eksikliği,

- Yenilik için kısıtlı kapasite,
- İletişim ve eyleme odaklanamamak.

Örgütsel aptallık olarak da tanımlanan bu davranışlar, karmaşık ve değişim gösteren bir dünyada, örgütün uzun vadede varlığını koruyamamasına neden olabilmektedir. Örgütsel zekadaki iyileştirmeler, daha uygun maliyetli koordinasyon, iyileştirilmiş karar verme ve yenilik ile iyileştirilmiş iş performansı oluşturmaya yardımcı olmalı ve örgütün uzun vadeli beklentilerini geliştirmelidir (Veryard, 2018, s. 2).

Zeki Örgütler

Örgütler, çevresinden bilgi, materyal ve enerji alan ve bu kaynakları bilgiye, süreçlere ve daha sonra çevrede tüketilen mal veya hizmetleri üreten yapılara dönüştüren açık sistemlerdir. Bundan dolayı örgütler ve çevre arasındaki ilişkiler hem döngüsel hem de kritiktir. Örgütler, ihtiyaç duyduğu kaynaklar ve devam eden varlıklarının gerekçelendirilmesi için çevreye bağılıdır. Çevre, karmaşıklık ve değişkenlik içinde büyüdüğünden, örgütlerin çevrenin mevcut ve gelecekteki olası koşulları hakkında yeterince bilgi sahibi olmasını ve bu bilgiyi kendi davranışlarını zamanında değiştirmek için kullanmasını gerektirmektedir. Zeki örgütler, davranışlarını iç ve dış ortamları hakkındaki bilgilere göre uyarlayarak değişen bir çevrede hedeflerini gerçekleştirmektedirler (Choo, 1995, s. 81-83).

Bu doğrultuda Choo (1995), zeki örgütleri, performanslarını artırmak için farklı bilgi türlerini üreterek, elde ederek, örgütleyerek, paylaşarak, uygulayarak ve öğrenerek işlevselleştirebilen, işlevselleştirdikleri bilgilere dayalı olarak davranış geliştirebilen, geliştirdiği davranışlarla değişen çevrelerinde amaçlarını gerçekleştirebilen sistemler olarak tanımlamıştır (akt. Erçetin, 2001, s. 48). Choo (1995), zeki örgütleri aynı zamanda öğrenen örgütler olarak ifade etmiştir. Öğrenen örgütler, öğrenerek kendini yenileyen ve değişmek için öğrenen örgütlerdir (Töremen, 2001, s. 25). Öğrenen bir örgüt olarak zeki örgütler, sorunlarını sistematik olarak çözebilen, yeni yaklaşımları denemede son derece becerikli, geçmiş deneyimlerden ve başkalarının en iyi uygulamalarından yararlanabilen ve bilgiyi örgüt genelinde hızlı ve etkin bir şekilde aktarabilen örgütlerdir (Garvin, 1993, s. 80). Zeki örgütler, örgüt yapıları ve sahip olduğu temel yetenekleri bakımından

benzerlikler göstermektedir. Schwaninger (2003, s. 54), zeki örgütleri diğerlerinden ayıran temel yetenekleri aşağıdaki gibi sıralamıştır.

- Uyum sağlamak, başka bir ifadeyle dış uyaranların bir işlevi olarak değişmek,
- Çevrelerini etkilemek ve şekillendirmek,
- Gerekirse, yeni bir çevre edinmek veya çevreleriyle birlikte örgütü yeniden düzenlemek,
- İçinde buldukları daha büyük toplulukların yaşayabilirliğine ve gelişimine önemli katkılar sunmak.

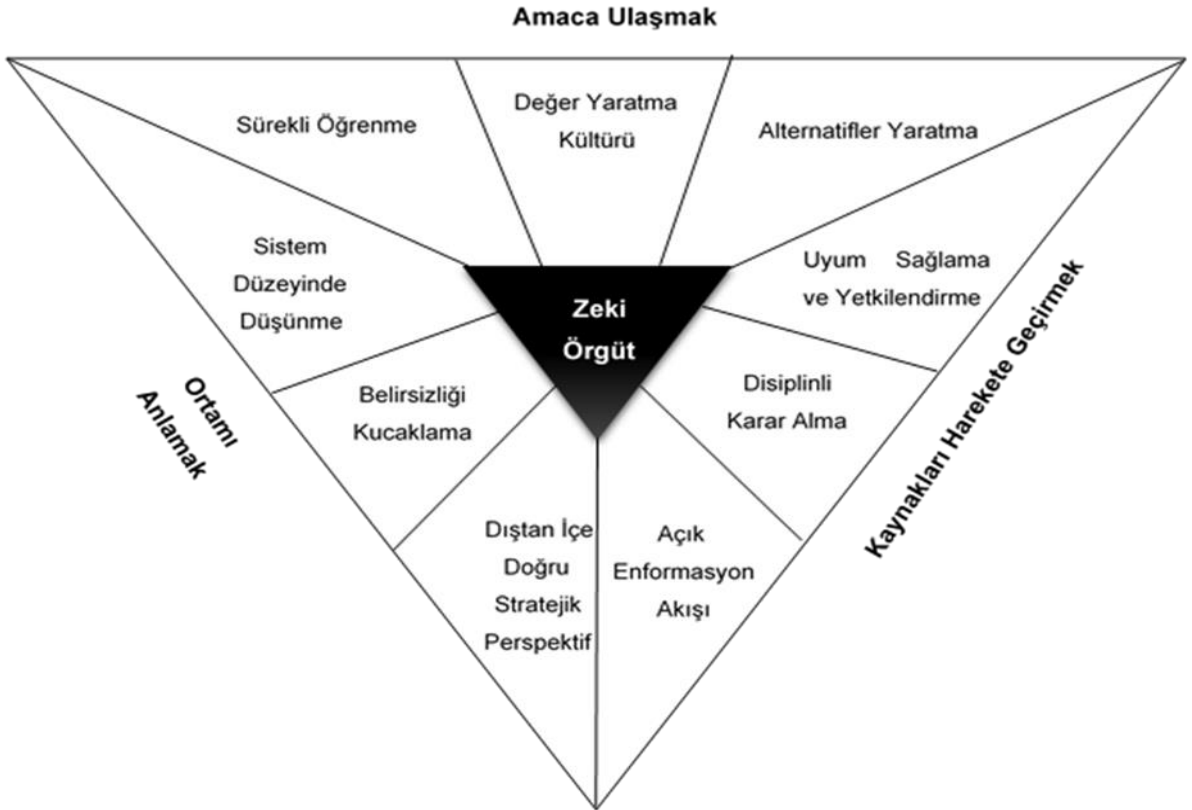
Matheson ve Matheson (1999), zeki olmanın ve zeki eylemlerde bulunmanın rekabetçi ve hızla değişen bir dünyada örgütlerin başarısının garantisi olabileceğini ileri sürerek zeki olmayı, örgütün kaliteli stratejik kararlar alabilmesi şeklinde yorumlamıştır. Zeki davranmak ise bu kararların etkili bir biçimde uygulanmasıdır. Matheson ve Matheson (1999, s. 119-121), yüksek kaliteli kararlar almak isteyen zeki bir örgütün odaklanması gereken ilkeleri Şekil 4'te de görüldüğü şekliyle aşağıdaki gibi açıklamıştır.

- **Değer yaratma kültürü:** Zeki örgüt bir amaç üzerine kuruludur ve örgütün tüm üyeleri bu amaca hakimdir. Örgüt üyeleri, stratejileri ve eylemlerinin örgüt ve müşterilerine yönelik olarak değer üretip üretmediğini ortaya koyan bir çeşit test şeklinde gördüğü bu yaklaşımı benimsemiştir. Değer yaratma kültürü, örgütün değerlerine doğru yönelim içinde olmak ve değer yaratmayı değişimi sağlamak için bir gerekçe şeklinde ele almaktır. Değer yaratma kültürü örgüt açısından geleneklerin, fonksiyonel kısıtların, bireysel arzuların ve hatta tüm bütçe sınırlamalarının da üstündedir.
- **Alternatifler yaratma:** Akılcı bir karar ancak birbiriyle çelişen alternatifler kümesi içerisinde seçim yapılarak alınabilir. Alternatifsiz bir seçim mümkün değildir. Alternatifler yaratma ilkesi ile yüksek değerli alternatiflerin araştırılması arzulanır. Aynı zamanda alternatifler, dürüst ve önyargısız bir şekilde değerlendirilmelidir. Zeki örgütler, alternatifler oluşturur ve çok sayıda alternatif ele alınıp değerlendirilmediği sürece stratejik bir eylem gerçekleştirmez.

- **Sürekli öğrenme:** Zeki olmak, değişimin karşısında daha fazla değer nasıl yaratılabileceğini öğrenmek demektir. Örgüt üyeleri, savunmaya yönelik olmayan bir yaklaşımla tehdit edici enformasyona karşı tepkide bulunurlar. Örgüt için fırsat ve paradigma değişikliklerini tespit eder, değer yaratma yollarını araştırırlar. Sürekli öğrenme, odağı örgüt bünyesinden dış dünyaya doğru kaydırır ve içe odaklanmanın getirdiği dezavantajların üstesinden gelmesine yardımcı olur.
- **Belirsizliği kucaklama:** Zeki bir örgütün üyeleri, belirsiz bir çevrede nasıl çalışacaklarının farkındadır. İlgili riskleri yönetir. Belirsizliği görmezden gelmez ve karar alırken bu durumu göz önünde bulundurur. Zeki örgütlerde belirsizlik doğru anlaşılan, anlatılan ve yönetilen bir olgudur.
- **Dıştan içe doğru stratejik perspektif:** Örgüt, önemli stratejik kararlar alma aşamasında öncelikle çalıştığı alanı doğru bir şekilde anlamalıdır. Zeki bir örgüt öncelikle genel tablodan diğer bir ifadeyle dünyanın yöneliminden, müşterilerin ve sektörün değişim tarzından hareket eder, daha sonra örgütsel sonuçlar elde etmek üzere kendine doğru yönelir.
- **Sistem düzeyinde düşünme:** Önemli stratejik durumlar çoğu kez karmaşık süreçlerden meydana gelir. Yeni bir ürünün, teknolojinin ya da sürecin yaratılması piyasada değişimlere neden olarak rakip örgütlerden gelen tepkiler, ikinci nesil ürünler gibi olaylar şeklinde gerçekleşen bir zincir reaksiyonu başlatır. Zeki bir örgüt, aldığı kararların uzun dönemli sonuçlarını anlamak için sistem düzeyinde düşünür. Sistem düzeyinde düşünme, özünde herşeyin birbiriyle bağlı olduğu ve yapılan şeylerin geniş kapsamlı ve çoğunlukla sezgilere dayanmayan sonuçları olduğu görüşünden yola çıkar. Sistem düzeyinde düşünme, kıvrak bir kafa yapısını ve sistemin farklı parçaları arasındaki dinamik bağlantılara ilişkin keskin bir kavrayışı gerekli kılar.
- **Açık bilgi akışı:** Zeki bir örgüt, kendi içinde açık ve neredeyse sınırsız bir bilgi akışı sağlar. Bilgi akışının kısıtlı olduğu ortamlarda nadiren iyi kararlar alınır. Bir örgüt değer yaratmayı hedeflediğinde, örgütün tüm üyeleri görevini etkili bir şekilde yerine getirebilmek için bilgiye ihtiyaç duyar. Ancak hangi bilginin önemli olacağını ya da görünürde ilgisiz bilgi parçalarının kişinin

yaratıcı içgörüsünü nasıl aktive edeceğini önceden bilmek genellikle mümkün değildir.

- **Uyum sağlama ve yetkilendirme:** Yukarıdan aşağıya hiyerarşiye sahip, emir komuta ilişkilerine dayalı klasik örgüt yapılarının değişime ve agresif bir küresel rekabete tepkisi oldukça yavaştır. Geleneksel örgüt yapılarının standart panzehiri çalışanların yetkilendirilmesidir. Ancak orta vadeli hedefler ve ortak bir anlayış çerçevesinde uyum sağlanmadan gerçekleştirilen yetkilendirme, kaos ile sonuçlanabilmektedir. Zeki bir örgüt, yetkilendirmenin etkinliğini artırmak amacıyla karar alma süreçlerinde katılma sürecini uygular. Değer yaratma stratejilerinde üyelerin ortak yaklaşımı örgütte uyumu ortaya çıkarır.
- **Disiplinli karar alma:** Zeki örgüt, olayların gerçekleşmesinden önce stratejik kararlara duyulan ihtiyacı ortaya çıkaracak süreçleri tasarlar. Ardından doğru sonuçlara varabilmek için gereken aşamaları tanımlayan disiplinli, sistemsel süreçleri uygular ve bu süreçler gerekli üyelerin katılımını ve sonucunda son kararın ortaya çıkmasını sağlar.



Şekil 4. Zeki Örgütün Dokuz İlkesi. (Matheson ve Matheson, 1999, s. 305)

Pinchot ve Pinchot (1996, s. 19-20), zeki örgütlerin, üyelerinin her birinin zeka ve yeteneklerinden yararlanmak için tasarlandığını ileri sürerek, zeki örgüt oluşturmanın yararlarını şu şekilde sıralamıştır.

- Zeki bir örgüt, kendisine, müşterilere ve içinde bulunduğu topluma ilişkin pek çok sorunu aynı anda çözebilir.
- Birçok rakiple aynı anda karşılaşabilir ve hepsiyle etkili bir şekilde ilgilenebilir.
- Yerel birimleri göz ardı etmeden tüm sistem düşüncesini uygulayabilir.
- Örgütün temel sorunlarını daha iyi belirleyebilir ve bunları hızla çözebilir.
- Sadece ne yapılmaması gerektiğini değil, yeni şeylerin nasıl yapılacağını da deneyimlerden öğrenebilir ve öğrenileni daha iyi hatırlayabilir.
- Bir yerde öğrenileni hızla diğerlerine uygulayabilir.
- Öğrenmeyi örgüt genelinde entegre edebilir, yaratıcı ve esnek bir şekilde kullanabilir.
- Uygun maliyetli ve üstün performans sağlayan tüm ayrıntıları ve destekleyici yetkinlikleri beraberinde getirir.

Okullarda Örgütsel Zeka

Okullar, entelektüel ve sosyal sermaye temeline dayalı olarak oluşturulmuş örgütlerdir. Okullar, insan yetiştirme sistemleri olarak mekanik örgüt modellerine uygun bir yapı göstermemektedir. Okulun sahip olduğu sosyal yapı, takım çalışmasını gerekli kılmaktadır. Sosyal sermaye yönünden yeterli olmayan okulların öğretmenleri derslere mekanik bir rutinle girip çıkan, diğer personel, öğretmenler ve okul yöneticileriyle yeterli etkileşime sahip olmayan bireyler haline gelmektedir. Sosyal sermayesi zayıf okullarda okul yöneticisinin rolü, okulun gündelik rutin işlerini ve mekanik varlıklar olan öğretmenleri yönetmekle sınırlıdır (Çelik, 2012, s. 102). Okullarda gerçekleştirilen zekice bir yönetim, okul yöneticilerinin etkililiği ile doğru orantılıdır. Zeki olarak görülen okullar aynı zamanda etkili okullardır ve bu okullar eğitimsel hedeflerine ulaşabilmek için mevcut problemlerini yeniden tanımlamakta ve gerçekçi çözümler üretebilmek amacıyla yeni roller belirlemektedir (İzci, 2017, s. 71).

MacGilchrist, Myers ve Reed (2004, s. 110), zeki bir örgüt olarak okulları, sahip olduğu bilgi ve becerileri sınıflarda ve bir bütün olarak okul genelinde maksimum etki yaratacak şekilde uygulama becerisine sahip olan okullar olarak tanımlamış ve öğrencilerin haklarının, sorumluluklarının ve ihtiyaçlarının örgütün merkezinde olduğu bir topluluk duygusu yaratan bu okulların en az dokuz farklı zekâ türünü birlikte kullandığını ileri sürmüştür. Bu zekâ türleri, okul yöneticilerinin okulun etkinliğini en üst düzeye çıkarmak için geliştirebilecekleri bir dizi kolektif kapasiteyle ilgili olmakla birlikte bilgelik, içgörü, sezgi ve deneyimin yanı sıra bilgi, beceri ve anlayışın kullanımını da içermektedir. Sahip olduğu kavram ilke ve özellikleriyle Tablo 5'te de görülen bu dokuz zekâ türü, aşağıda açıklanmıştır (MacGilchrist, Myers ve Reed, 2004, s. 112-148).

- **Bağlamsal zekâ:** Okulun bir örgüt olarak kendisini yerel kurumlarla, daha geniş bir toplumla ve ait olduğu dünya ile ilişki içinde görme kapasitesidir. Zeki okul, kendi toplumsal bağlamını ne onun tarafından baskılanacak ne de ondan uzaklaşacak şekilde okuma kapasitesine sahiptir. Zeki okul, toplumsal bağlamı ile sağlıklı bir ilişki içindedir ve hem olumlu hem de olumsuz yönlerine proaktif ve duyarlıdır. Zeki okul, çalıştığı bağlamın karmaşıklığını tanır ve bu karmaşıklıkla çalışabilir. İçinde çalıştığı toplumun farklı boyutlarının çelişkili talepleri ve bir dereceye kadar belirsizlik yaratabileceğini dolayısıyla zaman içinde gelişmeye sistematik ve sürdürülebilir bir yaklaşım sağlayan bir çerçeve oluşturmak için esnek, yaratıcı ve uyarlanabilir olma ihtiyacını anlar.
- **İşlevsel zekâ:** Okulun tüm üyeleri tarafından paylaşılan vizyonu işlevsel hale getirme kapasitesidir. Zeki okul, stratejik düşünme ile vizyonunu eyleme geçirmek için farklı seviyelerde aynı anda faaliyet gösterir. Zeki okul, vizyonuna ulaşmak için kısa vadeli, orta vadeli ve uzun vadeli stratejilerin bir kombinasyonunu kullanır. Zeki okul, gelişim planlamasını sadece okul çapında politika ve uygulama üzerinde çalışmak için değil, aynı zamanda sınıfta öğrenme ve öğretme arasında doğrudan bir bağlantı kurmak için de kullanır. Gelişen okullarda, yönetim faaliyetleri güçlü bir şekilde sınıflara ve daha üst kademelerde ise bölümlere yöneliktir. Okulun toplam enerjisi, öğretme ve öğrenmenin kalitesinin iyileştirilmesi ve beklentilerin yükseltilmesi ile ilgili gelişmelere odaklanmıştır.

- **Sistemik zekâ:** Zekalar birbirine bağlıdır, birbiriyle ilişkilidir ve örtüşen özelliklere sahiptir. Sistemik zekâ, bireysel zekaların birbirleriyle açık ve üretken bir ilişki içinde çalışmasını sağlar. Sistemik zekâ, işlevsel bir bütün oluşturan parçalar arasında akış ve bağlantı sağlayan karşılıklı ilişkiler ve kalıplar hakkında bir düşünme yolu olarak değerlendirilir. Zeki okul, sistemik zekâ kapasitesi ile iç ve dış ağlardan tam anlamıyla yararlanma yeteneğini en üst düzeye çıkarır.
- **Yansıtıcı zekâ:** Zeki okul, bilinçli seçimler yapmak ve hem okulun içinden hem de dışarıdan neyi izlemek ve değerlendirmek istediği ve bunun nedeni hakkında bir mantık oluşturmak için yansıtıcı zekayı kullanır. Okulun yansıtıcı zekâsı, öğrencilerin öğrenme, ilerleme ve başarı kalitesinin temel ilgi alanı olduğu döngüsel, ilişkiyel bir dizi uygulama ve beceri kapasitesidir. Yansıtıcı zekâ, öğrenme süreci, öğrenci kazanımları ile okul etkinliğini yönetme süreçleri ile ilgilidir.
- **Pedagojik zekâ:** Pedagojik zekâ, öğrencilerin ilgisini çeken ve onlara meydan okuyan bir ortam yaratmak için bir okulun öğrenme hakkında sahip olduğu bilgi ve birikimi birleştirme kapasitesidir. Zeki okul, uygun bir öğretim programı geliştirmek için öğrenme hakkındaki bilgi ve anlayışa göre hareket eder. Pedagojik zekâ, öğrenme ve öğretme arasındaki ilişkinin düzenli olarak yansıtıldığı, güçlendirildiği ve geliştirildiği yerde ortaya çıkar.
- **Meslektaş zekâsı:** Öğretmenlerin özellikle sınıf içi uygulamalarını geliştirebilmek için birlikte çalışabilme kapasitesidir. Zeki bir okul, ortak bir amaç duygusu, değişim ve iyileştirme taahhüdü sağlamak için meslektaş zekasını kullanır. Ağ oluşturma ve birbirlerinden öğrenme, yalnızca okul içinde değil, aynı zamanda okullar arasında da yerel, bölgesel, ulusal ve hatta küresel olarak teşvik edilmektedir. Meslektaş zekâsı, yansıtıcı ve pedagojik zekâ ile yakından ilgilidir.

- **Duygusal zekâ:** Duygusal zekâ, bir okulun hem öğrencilerinin hem de personelinin duygularının sahiplenilmesine, ifade edilmesine ve saygı duyulmasına izin verme kapasitesiyle ilgilidir. Böyle bir kapasite, ebeveynleri ve bir bütün olarak toplumu kapsamalıdır.
- **Ruhsal zekâ:** Ruhsal zekâ, derin öğrenmenin gerçekleşmesini sağlama kapasitesiyle ilgilidir. Bireysel maneviyat kavramının bir bütün olarak okula uygulanması ile ortaya çıkmıştır. Ruhsal zekâ, çocukları yaratıcı düşünmeye ve hayal güçlerini kullanmaya teşvik eder. Hayal gücü ve deneyimi bir araya getirmeye yardımcı olur. Bu nedenle ruhsal zekâ, empati ve derinlemesine düşünme kapasitesi içerir.
- **Etik zekâ:** Ruhsal zekâ ile birleştirilen etik zekâ, zeki okul tarafından gerçekleştirilen eylemlerin itici gücü olan eğitim vizyonunu oluşturur. Etik zekâ, okulun adalet, kişilere saygı, kapsayıcılık, haklar ve sorumluluklar gibi ilkeleri eyleme geçirmesi ile ilgilidir. Zeki okul, günlük uygulamalarının (örtük müfredat olarak da bilinir) açık politikaları ve öğretilen müfredatıyla birlikte değerden bağımsız olmadığını farkındadır. Resmi bir ahlaki eğitim müfredatı olup olmadığına bakılmaksızın öğretmenler kaçınılmaz olarak ve doğru bir şekilde ahlaki fikir ve ilkeleri aktarırlar. Etik zekâ, öğrenmenin ve öğretmenin merkezinde yer almaktadır.

MacGilchrist, Myers ve Reed (2004, s. 149), okullar için tanımladığı bu dokuz zeka türünün birbirine bağlı olduğunu ve birlikte kullanıldığında maksimum etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Dokuz zekanın her birinin örgüt açısından geliştirilmesi ve iyileştirilmesi potansiyeli bulunmaktadır. Bu nedenle okul yöneticileri, kullanılan zeka türlerine ilişkin kolektif bir anlayış oluşturmalı ve daha da geliştirilmesi gereken hususları belirlemelidir.

Tablo 5

Okulların Dokuz Zekâ Türüne İlişkin Kavram, İlke ve Özellikleri

| | |
|------------------|--|
| Bağlamsal Zekâ | içsel bölgesel ulusal küresel |
| İşlevsel Zekâ | stratejik düşünme gelişim planlaması yönetmel düzenlemeler dağıtılmış liderlik |
| Sistemik Zekâ | zihinsel modeller sistem düşüncesi kendi kendine organizasyon ağ oluşturma |
| Yansıtıcı Zekâ | yansıtma için zaman yaratma öz değerlendirme derinlemesine öğrenme öğrenme için dönüt verme |
| Pedagojik Zekâ | öğrenme için yeni vizyonlar ve hedefler öğrenme için öğretme açık sınıflar aykırı olmak |
| Meslektaş Zekâsı | paylaşılan bir amaca bağlılık bilgi yaratma çok yönlü öğrenme güven ve merak |
| Duygusal Zekâ | öz farkındalık diğerlerinin farkında olma duyguları yönetme duygusal okur yazarlığın geliştirilmesi |
| Ruhsal Zekâ | anlam arayışı aşkınlık topluluk duygusu birbirine bağlılık |
| Etik Zekâ | adalet insanlara saygı kapsayıcılık haklar ve sorumluluklar |

Kaynak: MacGilchrist, B., Myers, K. ve Reed, J. (2004). The Intelligent School. Trowbridge, Wiltshire: SAGE Publications. s. 113.

Terenzini (1993, s. 3-4), yükseköğretim kurumları ve bu kurumlardaki araştırma etkinlikleri bağlamında örgütsel zekayı; teknik/analitik zeka, sorun odaklı zeka ve bağlamsal zeka olarak gruplandırmıştır. Teknik/analitik zeka kategorisi, olgusal bilgi ile analitik ve metodolojik beceriler ve yeterlilikler olarak iki boyuta sahiptir. Olgusal bilgi boyutu, kurumsal araştırmanın temel birimlerini hesaplamaya benzemektedir (öğrenciler, öğretim üyeleri, bölüm gibi). Bu seviyedeki zeka, temel terimlerin tanımları ile standart kategorileri bilmeyi gerektirmektedir (kredi sistemi, personel, iletişim zamanları, maaşlar gibi). Analitik ve metodolojik beceriler ve yeterlilikler boyutu ise bilimsel araştırma modeli hazırlama, ölçek hazırlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapma, örneklem alma, istatistik hesaplama gibi araştırma ve akademik çalışmalara ilişkin yeterliliklerdir.

Sorun odaklı zeka, kurumların ve bunları yöneten kişilerin karşı karşıya olduğu ana konular ya da karar alanlarına ilişkin bilgileri içermektedir. Bu tür konular arasında, öğrenci kaydı için hedef saptama, kaynak tahsisi, fakülte iş yükü analizi, kurumsal planlama, ölçme, bütçe geliştirme gibi yönetsel etkinlikler bulunmaktadır. Bağlamsal zeka, hem genel olarak yükseköğrenimin hem de kurumsal araştırmacının çalıştığı kampüsün kültürünü anlamayı içermekte ve örgütsel anlayış ile bilgeliği yansıtmaktadır. Sorun odaklı zeka, diğer iki zeka kategorisine bağlıdır. Bağlamsal zeka ise genel konuların yerel versiyonlarına teknik/analitik zekanın ihtiyatlı, akıllı ve aydınlatıcı bir şekilde uygulanmasını mümkün kılmaktadır (Terenzini, 1993, s. 4-6).

Erçetin (2001), örgütsel zekaya ilişkin tanımladığı yetenekleri, eğitim kapsamında okullarda örgütsel zekanın eylemsel boyutları olarak açıklamış ve zeki okul örgütlerinde bu boyutların kullanılabileceğini ifade etmiştir. Bu boyutlar aşağıda yer almaktadır (Erçetin, 2004b, s. 5-8).

- **Eylem ve tepkide çabukluk:** Okulda kararları hızlı bir şekilde alma ve uygulama, sistem bütünlüğü içinde çevresel ve içsel uyaranları algılama, anlamlandırma, betimleme ve kısa sürede ne yapılması gerektiğine karar verip gerçekleştirme, okulu etkileyen her durum ve uyarıcıya hızlı ve doğru şekilde tepki verme, eylem geliştirme, okulda tüm durumlara karşı hazır olma, strateji geliştirebilme, olaylara karşı üst düzeyde hazırbulunuşluk, bürokratik iş ve işlemleri kısa süre içinde uygun ve doğru eylem geliştirebilecek şekilde azaltma yeteneğidir.

- **Değişen durumlara uyum sağlama:** Değişen koşullar karşısında okulda yeni dengeleri sağlayabilme, okulun iç ve dış çevresinde meydana gelen farklı sorunların üstesinden gelebilme, uygun stratejik çözüm ve politika geliştirme ve uygulayabilme yeteneğidir.
- **İşleyişte esnek ve rahat olabilme:** Bir örgüt olarak okulun amaçlarını gerçekleştirebilmek amacıyla okul kurallarının değişebilir nitelikte olması, okula ilişkin yapısal düzenlemeler ne olursa olsun, okul içinde sağlıklı bir iletişim ve iş birliği sağlayabilme, okul personeline görevlerine dair seçenekler sunabilme, okuldaki bürokratik iş ve işlemleri kararların hızla alınıp uygulanmasına engel olmayacak şekilde azaltma, öğretmen ve öğrencilere seçenekler sunma, seçimlerinde özgürlük sağlama ve hataları kabullenebilme yeteneğidir.
- **Sezebilme ve öngörülü olabilme:** Olmuş ya da olası durumları fark etme, anlama, hissetme ve yansımalarının neler olabileceğini tahmin edebilme, örgüt seviyesinde duygusal zekayı kullanabilme becerisidir.
- **Açık fikirli olabilme:** Okulda fikirleri açıkça söyleyebilme, tüm öneri ve görüşlere hoşgörü ile karşılık verilen bir ortam yaratılması ve böylece eleştirel düşünebilen, düşündüklerini açıkça ifade edebilen bireyleri yetiştirebilme yeteneğidir.
- **Hayal gücünü kullanabilme:** Bireysel yaratıcılığı birey ve örgüt gerekleri için kullanma, okulda karşılaşılan sorunlara yeni ve denenmemiş çözümler üretebilme ve bu çözümleri hayata geçirebilme, okulda ön yargısız ve ön kabulsüz yeni açılımlar yapabilme becerisidir. Hayal gücünü kullanabilme yeteneği, ilgili diğer yeteneklerle beraber ele alınmalıdır. Örnek olarak, eylem ve tepkide çabukluk, eylem ve tepki geliştirmekle; işleyişte esnek ve rahat olabilme, seçenek oluşturmakla; tümü ise hayal gücünü kullanmakla ilgilidir.
- **Yenilenebilme:** Yeni teknoloji ve bilgileri örgütün gelişimini sağlayacak biçimde transfer etme ve uygulama yeteneğidir. Öğrenmeyi bir varoluş ve yaşayış biçimine dönüştürebilen örgütler kendilerini yenileyebilirler.

Yenilik ve Yenilikçilik

Günümüz örgütlerinin rekabet avantajını sürdürerek var olmaya devam edebilmeleri, küresel değişime uyum sağlamalarına ve sürekli olarak ortaya çıkan yenilikler ile baş edebilecek kapasiteyi geliştirmelerine bağlıdır. Bu amaçla örgütler, gerçekleştirdikleri yenilikler ile gittikçe daha fazla karmaşıklaşan dünyada piyasanın ihtiyaçlarına cevap veren ve diğer örgütlerle rekabeti sürdürebilen yenilikçi ürün ve hizmetleri meydana getirmektedir. Yenilikler, endüstri tarihi boyunca gerçekleştirdiği önemli roller ile endüstri devrimlerini ateşlemiş ve medeniyetin gelişiminde bir mihenk taşı vazifesi görmüştür. 1800'lü yılların başlarında buharlı motorların pamuk fabrikalarında ve demir dökümhanelerinde kullanılması birinci sanayi devrimini; fabrikalarda elektriğin seri üretim bantlarında kullanılmaya başlanması ikinci sanayi devrimini; bilgi teknolojilerinin gelişmesi ile üretimin dijitalleşmesi üçüncü sanayi devrimini; siber-fiziksel sistemlere dayalı üretimin gelişimi ise dördüncü sanayi devrimini ortaya çıkarmış ve uygarlık anlayışını farklı aşamalara taşımıştır.

Türkçede yenileşme, yenileşim, yenilikçilik şeklinde açıklanan inovasyon kavramı, Latince "innovatus" kelimesinden türemiş ve "toplumsal, kültürel ve idari ortamlarda yeni yöntemlerin kullanılmaya başlanması" olarak ifade edilmiştir. Yenilikçiliğin temel dinamiğinde sadece yeni olan değil, sosyal ve ekonomik katma değere dönüşen veya dönüştürülen yenilikler bulunmaktadır (Uzkurt, 2010, s. 37). Ünlü yönetim gurusu Peter Ferdinand Drucker, yenilikçilik ile yeniliğin birbiri ile karıştırılmaması gerektiğini ifade ederek, yenilikçiliğin salt yenilikten farklı olarak değer yarattığını belirtmiştir (Drucker, 2001, s. 86).

Yenilikçilik konusunda ilk bilimsel çalışmalar, Avusturyalı ekonomist ve siyaset bilimci Joseph Alois Schumpeter ve Amerikalı ekonomist Thorstein Bunde Veblen'in eserlerinde görülmektedir. Schumpeter, akademik yaşamı sürecinde yenilikçilik üzerine iki farklı temel yaklaşım getirmiştir. Bu yaklaşımlardan ilki, 1912 yılında kaleme aldığı "Ekonomik Gelişme Teorisi" (The Theory of Economic Development) isimli kitabında ortaya koyduğu "yaratıcı yıkım" kavramıdır. Buna göre, girişimciler, yeni fikir ve yeniliklerle bir sektöre girerek yerleşik firmalara meydan okuyan yeni işletmeler kurmakta ve mevcut üretim, organizasyon ve dağıtım yollarını sürekli olarak bozmaktadırlar. Bunun sonucunda ise önceki yeniliklerle ilişkili getirileri yok etmektedirler. Diğer yaklaşım ise büyük firmalar ve endüstriyel Ar-Ge laboratuvarlarının teknolojik yeniliklerle ilgisi üzerine 1942 yılında

İngilizce kaleme aldığı “Kapitalizm, Sosyalizm ve Demokrasi” (Capitalism, Socialism and Democracy) isimli kitabında ortaya koyduğu ve belirli teknolojik alanlarda biriken bilgi birikimi, Ar-Ge, üretim ve dağıtımdaki yeterlilikleri ve ilgili finansal kaynaklar ile büyük firmaları ekonomik büyümenin temel unsuru olarak merkeze alan “yaratıcı birikim” kavramıdır (Malerba ve Orsenigo, 1997, s. 85-86).

Schumpeter’in yaklaşımında, bir ekonomide yenilik olanaklarının varlığı önemli olmakla birlikte girişimci yani insan faktörü olmadan yeniliklerin meydana gelmesinin mümkün olmadığı belirtilerek girişimciye ekonomik büyüme sürecinde hassas bir rol yüklenmiştir. Schumpeter tarafından teknolojik değişim ve yenilikler, ekonomik gelişimin temel aracı olarak ele alınmış ve ekonomik gelişme, kaynakların çeşitli yollarla üretime aktarılması şeklinde tanımlanmıştır (Araz Takay ve Güler Aydın, 2013; Schumpeter, 1983). Bu doğrultuda ekonomik büyümenin itici bir gücü olarak yenilikçilik, beş aşamada ele alınmıştır. Bunlar; a) yeni bir ürünün veya mevcut bilinen bir ürünün yeni bir türünün piyasaya sürülmesi, b) sektörde henüz kanıtlanmamış yeni üretim veya satış yönteminin uygulanması, c) sektörün bir kolunun henüz temsil edilmediği yeni bir pazarın kurulması, d) yeni hammadde ya da yarı mamul tedarik kaynaklarının temin edilmesi, e) yeni endüstri yapılarının (tekelleşme veya tekelleşmenin önlenmesi) oluşturulmasıdır (Śledzik , 2013, s. 90).

Schumpeter gibi Veblen’de “Teknolojik yeniliği kim yapar?” sorusuna cevabında insan faktörünü öne çıkarmaktadır. Veblen, bireyin yenilik üretme dolayısıyla teknolojik değişim başlatmadaki rolüne dikkat çekmiş ve kişilerin düşünme alışkanlıklarının sonuçta toplumsal bir bilince dönüştüğünü ve insanlığın ustalık içgüdüğü temelinde teknolojinin kolektif bir olay olduğunu ileri sürmüştür (Araz Takay ve Güler Aydın, 2013; Veblen, 2001). Veblen için teknoloji, insan işçiliği ve entelektüel meraktan doğan bir süreçtir. Bu durum, problem çözme aktivitelerinin araç ve beceri bağlantısında somut olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla teknolojik değişimin özü, bilim ve sanat ile ilişkili yaygın düşünce alışkanlıklarındaki değişikliklerdir. Veblen, teknolojik değişimi "birikimli nedensellik" süreci olarak görmüştür. Toplumun problem çözme becerileri yenilikleri meydana getirirken toplumun faaliyet gösterdiği endüstri çevresi de değişmekte ve bu değişen çevre, toplumun işlerini nasıl yürüteceğine dair yaygın düşünce alışkanlıklarında daha fazla değişiklik yaratarak daha ileri yenilikleri beraberinde getirmektedir (Bush, 1987, s. 1087).

İngiliz ekonomist Christopher Freeman ve İsveçli yönetim bilimci ve ekonomist Bengt-Åke Lundvall, yenilikçiliğe sistem perspektifinden yaklaşmışlardır. Buna göre, yenilik, bir firma ile çevresi arasındaki karmaşık etkileşimleri içermektedir. Birinci düzeyde çevre, firma ile müşteri ve tedarikçi ağı arasındaki firmaların etkileşimlerinden oluşmaktadır. İkinci düzeyde ise çevre, firmaların davranışını şekillendiren kurumsal ve örgütsel çerçeve, altyapılar, bilgiyi yaratan ve dağıtan süreçler gibi sosyal ve kültürel bağlamı kapsayan daha geniş faktörleri içermektedir. Sistem yaklaşımı, yenilik ve teknolojik değişimin ekonomik büyümeyi temelde şekillendirdiğini iddia etme eğiliminde olduğundan yenilik teorisini bir büyüme ve gelişme teorisine entegre etmektedir. Bu tür bir entegrasyon ile yenilik süreçlerinin ele alınması, Schumpeter'in ötesinde bir adım olarak değerlendirilmektedir (Smith, 2000, s. 73-75).

Lundvall (2016), yenilikçiliği, rekabetçi ticaret uzmanlığı alanlarında sermaye ve ara malların tedarikçileri ve kullanıcılarına dayanan endüstriler arası teknolojik karşılıklı bağımlılık açısından ele almıştır. Lundvall (2016), yeniliği öğrenme olarak kavramsallaştırmıştır. Bir yenilik sistemi, yeni ve iktisadi olarak faydalı olan bilginin üretimi, yayılması ve kullanılmasında etkileşime giren elemanlar ve ilişkilerden oluşmaktadır. Öte yandan Freeman (1987), Japonların savaş sonrası endüstriyel ve yenilik performansını anlama çabasına dayanan biraz farklı bir yaklaşım geliştirmiştir. Freeman (1987), ulusal düzeydeki politikalara ve firma davranışını şekillendiren sosyal ve kurumsal faktörlere odaklanmıştır. Bunlar, yeniliğin ekonomik kalkınma stratejileri oluşturmadaki, tahminlerdeki ve yurtdışından teknoloji edinimiyle ilgili bir dizi eylemdeki rolünü kapsamaktadır.

Drucker (2017, s. 191), yenilikçiliği, girişimcinin refah sağlayan kaynaklar oluşturmada veya zaten var olan kaynaklardan refah sağlamak için ek potansiyel kazanmada yararlandığı bir araç şeklinde ifade etmiştir. Adair (2007, s. 5-13)'a göre yenilik; yenilik yapmak, yeni bir fikir, yöntem ya da ürün ortaya çıkarmaktır. Yenilik sadece yeni icatlarla ilgili değildir. Mevcut ürün ve hizmetleri ile örgütler de kendilerini geliştirmeye yönelik yenilikler yapabilirler. Yenilikçilik, yeni fikirlere sahip olmaktan daha fazlasıdır; bu, yeni fikirleri başarılı bir şekilde tanıtma ya da yeni bir yolla bir şeyler yapma sürecini içermektedir. Trott (2005), yeniliklerin, fikirlerin ya da icatların ticari ve pratik uygulamasıyla ilgili olduğunu, yeniliklerin icatlara bağlı olduğunu ancak bir örgütün büyümesine katkıda bulunmadan önce icatların ticari

faaliyetler için kullanılması gerektiğini ifade etmiş ve yenilikçiliğin formülünü aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

Yenilikçilik= Kuramsal Düşünce (Fikirler) + Teknik İcat + Ticarileşme

Trott (2005, s. 15), yenilikçiliği, yeni (ya da geliştirilmiş) bir ürün veya üretim sürecine dair fikir üretme, teknoloji geliştirme, üretim ve pazarlanmasını kapsayan tüm faaliyetlerin yönetimi olarak tanımlamıştır. Godin (2008, s. 8), yenilik kavramı hakkında üç varsayım öne sürmüştür. İlk varsayım, etimoloji, sözlükler ve tarihin öne sürdüğü gibi yeniliğin insan yaratıcılığında kaynaklanan yeni fikirler olmasıdır. İkinci varsayım, yeniliğin bir gelişim süreci olmasıdır. Bu gelişim, taklit (imitation) - buluş (invention) - yenilik (innovation) şeklindedir. Buna göre, buluş ve taklit, yeniliğe yol açan süreçte iki ön ve ardışık adımdır. Üçüncü varsayım ise İngilizcede “break with the past” (geçmişten koparak yeni uygulamalar yapmak) kalıbı ile de ifade edilen geçmişten tamamen farklı olan modern uygulamalar ve değerlerle yenilik hizmetleri sunmakla ilgilidir. Senge (2007, s. 14), mühendislerin laboratuvarında çalıştığını kanıtladığı takdirde yeni bir fikrin “buluş” olarak kabul edildiğini ancak fikir uygun maliyetle anlamlı boyutlarda güvenilir olarak çoğaltılabilir duruma gelince “yenilik” olarak değerlendirildiğini ifade etmiştir. Eğer fikir yeterince önemli ise “temel yenilik” olarak adlandırılmakta ve yeni bir sanayi yaratmakta ya da var olan sanayiye dönüştürmektedir.

Yenilikçilik kavramı, Oslo Kılavuzu’nda, “bir yenilik, işletme içi uygulamalarda, işyeri organizasyonunda veya dış ilişkilerde yeni ya da önemli derecede iyileştirilmiş bir ürün (mal veya hizmet) veya süreç, yeni bir pazarlama yöntemi ya da yeni bir organizasyonel yöntemin gerçekleştirilmesi” (OECD, 2005, s. 50) olarak ifade edilmektedir. “Yenilik Ekonomisi” teriminin sahibi olan ünlü ekonomist Christopher Freeman, yenilikçiliği, ekonomide yeni ve geliştirilmiş ürün ve süreçlerin tanımlanması ve yaygınlaştırılması için kullanılan bir kavram olarak ifade etmiştir (Freeman, 1974, s.18’den akt. Godin, 2012, s. 399). Udwadia (1990, s. 66), yenilikçiliği, yeni ürünlerin, süreçlerin veya hizmetlerin başarılı bir şekilde oluşturulması, geliştirilmesi ve sunulması olarak tanımlamıştır. Diğer taraftan yenilikçilik, bilim ve teknolojinin toplumsal ve iktisadi yarara, pazarlanabilir yeni sistem, ürün, üretim yöntemleri ve toplumsal hizmetlere dönüştürebilme yetisi şeklinde değerlendirilmektedir (DPT, 2000, s. 2-3). Özet olarak yenilikçilik, bir fikrin

pazarlanabilir bir ürün ya da hizmete, yeni ya da geliştirilmiş bir üretim ya da dağıtım sürecine veya yeni bir sosyal hizmet yöntemine dönüştürülmesidir. Dolayısıyla yenilik kavramı, bir süreci ifade ederken, diğer yandan piyasada başarılı olan yeni veya geliştirilmiş ürün, ekipman ya da hizmeti ifade etmek için kullanıldığında ise sürecin sonucuna vurgu yapılmaktadır (European Commission, 1995, s. 4).

Lubienski (2009, s. 19), yenilikleri genellikle iki farklı anlamla ilişkilendirerek bir anlamda yeni yaratılan ya da icat edilen bir şeyi veya önceden var olan bir yaratılış ya da icatta yeni ve önemli bir değişiklik olarak açıklarken, diğer anlamında ise bir şeyin belirli bir bölgede yeni görülmesi durumunda daha bağlamsal olarak ortaya çıktığını ifade etmiştir. Buna göre, yenilikler belirli bir derecede yeni olma özelliği taşımaktadır. Yeni olma durumu, yeniliklerin örgüt için, pazar için ve dünya için yeni olması ile açıklanmaktadır. Bir ürün, pazarlama yöntemi, süreç ya da organizasyonel yöntem farklı örgütler tarafından daha önceden meydana getirilmiş olabilir, ancak bu ürün, süreç, pazarlama yöntemi ya da organizasyonel yöntem başka bir örgüt için yeni ise bu durumda o örgüt için bir yeniliktir. Bir örgüt, yeniliği kendi pazarında piyasaya süren ilk örgüt olduğunda pazar için yenidir. Eğer örgüt yeniliği yurtiçi ve uluslararası tüm pazarlar ve endüstrilerde ortaya koyan ilk örgüt ise bu dünya için yenidir (OECD, 2005, s. 61-62).

Yukarıda yer alan açıklamalar doğrultusunda yenilikçiliğin kısaca bilginin ekonomik ve toplumsal faydaya dönüştürülmesi olduğunu ve yeniliklerin ise teknik, ekonomik ve sosyal süreçlerin bütününden meydana geldiğini söylemek mümkündür (Elçi, 2006, s. 2). Başarılı bir yenilik süreci; yeni ürün ve hizmetlerin geliştirilmesi, daha yüksek seviyede verimlilik, daha düşük seviyede maliyet, yükselen kar ve istihdam kapasitesinin sağlanması ile girişimler için büyüme imkanlarının yaratılması ve böylece piyasalara ivme kazandırılması yoluyla ekonomik değer yaratırken; toplumsal bilgi birikiminin artırılması, çevresel ve toplumsal sorunlara çözüm sunulması, uzun vadede refah artışı, daha yüksek düzeyde yaşam standartlarının sağlanması ile de sosyal değer yaratmaktadır (Ulusal İnovasyon Girişimi, 2006, s. 23). Bu nedenlerden dolayı yenilikçilik gerek girişimciler gerekse de ülkeler için hayati bir önem taşımaktadır. Özellikle ekonomilerdeki dalgalanmalar sonucunda oluşan kriz ortamlarındaki artışlara rağmen ülkeler ve işletmeler, yenilikçiliği bir kaldıraç olarak kullanarak üretimlerini ve dolayısıyla gelirlerini artırmaya devam etmektedir. Hükümetler, bu etkinin bilincinde olarak yenilikçiliği destekleyen bir eko-sistem meydana getirmek amacıyla

gereken yasal değişiklikler ile teşvik politikalarını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda 2000'li yıllardan itibaren ölkemiz ekonomi ve sanayi politikalarında yenilikçiliğin ağırlığının belirgin bir şekilde arttığını söylemek mümkündür (MÜSİAD, 2012, s. 24).

Yenilik Türleri

Yenilikler, farklı alanlarda, farklı zaman sürelerinde ve farklı yapısal süreçlerden geçirilerek meydana getirilmektedir. Bu kapsamda yeniliklerin sahip oldukları özellikler de birbirinden farklılaşmaktadır. Bundan dolayı yeniliklerin sınıflandırılmasında da farklı araştırmacılar tarafından farklı yaklaşımlar ortaya konulmuştur. Bu araştırmacılardan Sternberg, Pretz ve Kaufman (2003, s. 159-167), yenilikleri sekiz grupta incelemiştir.

- **Yineleme (replication):** Mevcut bir ürünün fiyat ya da kalitesinde iyileştirmeler yapılarak kopyalanmasıdır. Bu tür ürünler, orijinal ürünlere göre daha kaliteli ya da daha ucuz olduğu takdirde orijinal ürünlerden daha büyük bir pazar payına ulaşabilirler. Kopya ürünler endüstride oldukça yaygındır. Örneğin; IBM kişisel bilgisayarlarının 1980'li yıllardaki başarısı, orijinal IBM'lere çok benzeyen ve "klon" olarak adlandırılan kopyalarının ortaya çıkmasına neden olmuştur.
- **Yeniden tanımlama (redefinition):** Yeni bir ürünün yaratılması veya mevcut bir ürünün farklı yorumlanması ile yeni pazarların açılmasıdır. Örneğin; 1950'li yıllarda televizyonun icadı ile eğlence kavramı yeniden tanımlanmıştır ve 1970'lerde video oyunlarının piyasaya girişi, yeni bir eğlence pazarının doğuşunu sağlamıştır.
- **İleriye yönelik artırım (forward incrementation):** Mevcut bir ürün hattını tüketicilerin hazır oldukları bir sonraki adıma taşıyan yeni bir ürünün üretilmesidir. Akkor lambanın icadı, ileriye yönelik artırımın iyi bir örneğidir. Amerikalılar Thomas Edison'un adını ampulün icadı ile güçlü bir şekilde ilişkilendirmesine rağmen, İngiliz Joseph Swan, geliştirdiği karbon filamanlı elektrik ampulü ile başarılı bir ürün yolunda küçük adımlara katkıda bulunan diğer bilim insanları gibi takdiri hak etmektedir.
- **Yüksek düzeyde ileriye yönelik artırım (advance forward incrementation):** Bu tür artırımlar, zamanlarının ötesinde olan ürünlerde ortaya çıkmaktadır. Charles Babbage isminde bir İngiliz matematikçi, 1834

yılında ilk evrensel bilgisayarı tasarlamıştır. Modern bilgisayarlar oluşturulmadan bir asırdan fazla bir süre önce Babbage, çeşitli karmaşık işlevleri yerine getirme kapasitesine sahip güçlü bir analitik motor için planlar hazırlamıştır. Babbage'ın analitik motoru, bir bellek deposu ve koşullu mantık kullanma yeteneğine sahip mekanik bir bilgisayardı. 19. yüzyılda yaşayan birçok mühendis ve bilim adamı, Babbage'ın çalışmalarından haberdar olsa da onun fikirlerini takip etmemişlerdir. Bunun için henüz hazır değillerdi.

- **Yeniden yönlendirme (redirection):** Mevcut ürünlerin farklı yöntemlerle üretilmesi ile ortaya çıkmaktadır. Özel yapım pek çok ürünün, endüstride seri üretim ve montaj hatlarının geliştirilmesiyle standartlaştırılarak üretilmeye başlanması, yeniden yönlendirmeye bir örnektir.
- **Yeniden yapılandırma (reconstruction):** Mevcut ürünlerin ihtiyaca göre yeniden yapılandırılarak üretilmesidir. Klasik Kodak fotoğraf makinelerinin modern tek kullanımlık kamera olarak yeniden üretilmesi yaratıcı bir yeniden yapılandırma örneğidir.
- **Yeniden başlatma (reinitiation):** Yaratıcı ve tamamen yeni bir şekilde ortaya çıkan buluşlarla temsil edilmektedir. Cherokee kabilesinden Sequoyah'ın 1809 yılında Amerika Alabama'da beyaz yerleşimcilerle verilen savaşta toplumunun sözlü geleneğini korumak adına yeni bir dil icat etmesi, deha ve azmin bir başarısı olarak yeniden başlatmaya bir örnektir.
- **Bütünleştirme (integration):** İki farklı alandan gelen fikirleri birleştirerek yeni ürünlerin ortaya çıkarılmasıdır. Tarihsel bütünleştirmenin bir örneği, Japonca yazı dilinin karmaşık evrimidir. Başlangıçta Japonca kesinlikle bir konuşma diliydi, MS. 500 civarında Japonlar, Japonca kelimeleri temsil etmek için Çince Kanji (Piktogram) dilini kullanmaya başlamışlardır. Bugüne kadar Japon dilinde 2000'e yakın Kanji belirlenmiştir.

Freeman ve Perez (1988, s. 45-47), yenilik kavramını yeniliğin derecesine göre dört kategoride ele almıştır.

- **Artımlı yenilikler:** Sosyo-kültürel faktörler, teknolojik fırsatlar ve talep baskısı ile bağlantılı olarak bir endüstride veya hizmet faaliyetinde devamlı bir şekilde meydana gelen yeniliklerdir. Bu tür yenilikler, herhangi bir kasıtlı araştırma ve geliştirme faaliyetinin sonucu olarak değil, mühendislerin ve üretim sürecine doğrudan dahil olan diğer kişilerin önerdiği gelişmelerin

sonucu olarak veya kullanıcılar tarafından yapılan girişimlerin ve önerilerin bir sonucu olarak ortaya çıkabilmektedir. Üretim verimliliğinin artırılmasında çok etkili olduğu bilinmektedir.

- **Radikal yenilikler:** Genellikle işletmelerde ve/veya üniversite ve kamu araştırma kurumlarında kasıtlı bir araştırma ve geliştirme faaliyetinin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Radikal yenilikler, yeni yatırım alanları ve piyasaları oluşturunca bir etkiye sahiptir. Nükleer enerji ve plastik, radikal yenilik olarak kabul edilmektedir.
- **Teknolojik sistemi değiştiren yenilikler:** Ekonominin çeşitli alanlarını etkileyen ve tamamen yeni sektörlere yol açan teknolojideki geniş kapsamlı değişikliklerdir. Bir veya birkaç firmayı etkileyen organizasyonel ve yönetsel yeniliklerin yanı sıra, radikal ve artımlı yeniliklerin bir kombinasyonunu meydana getirmektedir. Sentetik malzemeler, petro-kimyasal yenilikler, enjeksiyon kalıplama ve ekstrüzyondaki makine yenilikleri teknolojik sistemi değiştiren yeniliklerdir.
- **Tekno-ekonomik paradigmadaki yenilikler (teknolojik devrimler):** Teknoloji sistemlerindeki bazı değişiklikler tüm ekonominin davranış biçimini değiştirmektedir. Bu yenilik türünün hayati özelliği, ekonomide yaygın etkilerinin olması yani sadece kendi başına yeni bir ürün, hizmet, sistem ve sanayi yelpazesinin ortaya çıkmasına yol açmaması aynı zamanda ekonominin hemen hemen tüm diğer kollarını doğrudan veya dolaylı olarak etkilemesi diğer bir ifadeyle bir “meta-paradigma” olmasıdır. Buhar makinesi, elektrik, bilgisayar ve internet teknolojileri, meta-paradigma kapsamında değerlendirilmektedir.

Evan (1966, s. 51), yenilikleri, teknik ve yönetsel yenilikler olarak iki gruba ayırmıştır. Buna göre, teknik yenilikler, bir fikrin; yeni bir ürün, süreç ya da hizmet üretmek amacıyla hayata geçirilmesini ifade ederken; yönetsel yenilikler, personel alımı, kaynakların tahsisi, görevlerin yapılandırılması, yetki ve ödüllerle ilgili yeni politikaların geliştirilmesini kapsamaktadır. Teknik yenilikler genellikle teknolojiyle, yönetsel yenilikler ise örgütün sosyal yapısı ile ilgilidir.

OECD ve EUROSTAT iş birliğinde hazırlanan Oslo Kılavuzunda yenilikler dört grupta incelenmiştir (OECD, 2005, s. 52-55).

- **Ürün yeniliği:** Özellikleri ya da belirlenen kullanım şekillerine göre yeni veya büyük oranda geliştirilmiş bir mal veya hizmetin oluşturulmasıdır. Ürün yeniliği, yeni mal ve hizmetlerin tanıtımı ile mevcut mal ve hizmetlerin fonksiyonel özelliklerinde yapılan önemli geliştirmeleri kapsamaktadır. Dijital kameralar ile ilk mikroişlemciler, yeni teknolojiler vasıtasıyla gerçekleştirilen yenilik örnekleridir. Yine büyük ölçüde geliştirilmiş hız ve kullanım kolaylığına sahip dijital bankacılık hizmetleri de bu tür yeniliklere örnektir.
- **Süreç yeniliği:** Yeni veya büyük ölçüde geliştirilmiş bir üretim ya da teslimat yönteminin ortaya konulmasıdır. Süreç yenilikleri, kaliteyi artırmak, birim üretim ya da teslimat maliyetlerini düşürmek, yeni veya önemli ölçüde geliştirilmiş ürünler elde etmek amacıyla yapılabilmektedir. Üretim yöntemlerinde yapılan yeniliklere örnek olarak bir üretim hattında yeni otomasyon mekanizmasının devreye konulması veya ürün geliştirme amaçlı bilgisayar destekli tasarım yapılması verilebilir.
- **Pazarlama yeniliği:** Ürün tasarımı ya da ambalajlaması, ürün konumlandırması, ürün tanıtımı ya da fiyatlandırmasında dikkate değer farklılaşmaları içeren yeni bir pazarlama yönteminin uygulanmasıdır. Pazarlama yenilikleri, satış ve karlılığı artırmak için müşteri gereksinimlerini etkili bir şekilde karşılamayı, yeni pazarlar oluşturmayı ya da ürünü pazarda yeni bir tarzda konumlandırmayı amaçlamaktadır.
- **Organizasyonel yenilik:** Örgütün ticari nitelikli pratiklerinde, işyeri organizasyonunda ya da dış çevre ile ilişkilerinde yeni bir organizasyonel yöntemin oluşturulmasıdır. Organizasyonel yenilikler ile yönetsel maliyetler ve işlem maliyetlerini azaltma, işyeri memnuniyetini artırma veya araç gereç maliyetlerini düşürme yoluyla işletme performansının artırılması sağlanabilmektedir.

Oslo Kılavuzunda belirtilen yenilik türlerinden ürün ve süreç yenilikleri, teknolojik yenilik; pazarlama ve organizasyonel yenilikler ise teknolojik olmayan yenilikler olarak değerlendirilmektedir. Teknolojik yenilikler, var olan ya da yeni bir teknolojiye bağlı olarak geliştirilen ve büyük oranda teknolojik yoğunluk içeren yeniliklerdir. Teknolojik olmayan yenilikler ise yeni bir organizasyon şekli, yönetim

yaklaşımı, ücretlendirme sistemi veya yeni bir pazarlama tekniği, müşterilerle yeni bir iletişim şekli gibi önemli ölçüde teknolojiye bağlı olmayan yeniliklerdir (Uzkurt, 2012, s. 21).

Tablo 6
Yenilik Türlerine Göre Farklı Yenilik Alanları

| Yeniliğin Doğası | Tanım | Yenilik Türüne Göre Örnekler | | |
|----------------------|--|-----------------------------------|-----------------------------|---|
| | | Ürün Yeniliği | Süreç Yeniliği | Organizasyonel Yenilik |
| Radikal | Yeni bir pazar oluşturan tamamen yeni bir ürün | Bilgisayar | Pastörizasyon | On-line Sigorta |
| Yıkıcı | Başka bir ürünün yerini alan ve diğer ürünleri demode hale getiren yeni bir ürün | Kişisel Bilgisayar | Radyasyon | Düşük Fiyatlı Havayolu Taşımacılığı |
| Yeniden Birleştirici | Yeni bir pazara uygulanan teknolojinin yeniden yapılandırılması | Akıllı Kart | Özel Amaçlı Araç | Yalın Yönetim |
| Destekleyici | Bir endüstrinin verimliliğini desteklemek için geliştirilen teknoloji | Yüksek Çözünürlüklü Televizyonlar | CAD-CAM Tasarım Teknolojisi | Özelleştirme, Tanımlanmış Müşteri Özellikleri |
| Artımlı | Çoğu zaman KOBİ'lerle ilişkili adım adım ilerleyen yenilik süreci | 3G'li Cep Telefonu | Rüzgâr Türbini Enerjisi | Çağrı Merkezleri |

Kaynak: OECD (2008), *OECD Reviews of Regional Innovation. NORTH OF ENGLAND, UK.* s. 51

OECD (2008, s. 52) raporunda, yenilikler; radikal (radical), yıkıcı (disruptive), yeniden birleştirici (recombinant), destekleyici (sustaining) ve artımlı (incremental) olmak üzere beşli sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Yenilik türlerinin diğer yenilik alanları ile çapraz sınıflandırması Tablo 6'da görülmektedir. Farklı yenilik türlerinin farklı ekonomik ve mekânsal etkileri bulunmaktadır. Bununla birlikte yeniliği desteklemeye yönelik farklı yaklaşımları da içermektedir. Yıkıcı veya radikal yenilikler, mevcut teknolojileri ve endüstrileri geçersiz kılabilmekte ve böylece ekonomilerde dramatik bir büyüme gerçekleştirebilirken, yeni beceri ve yetkinliklere talep oluşturabilmekte ve geleneksel becerilerin değerini azaltabilmektedir. Aynı zamanda bu tür yenilikler nadir olarak görülmekte ve uzun vadeli yatırım gerektirebilmektedir. Yeniden birleştirici yenilikler, girişimcilerin mevcut teknolojilere adaptasyonuna yaptığı vurgu ile yenilikçiliğe çevik ve pragmatik bir yaklaşım

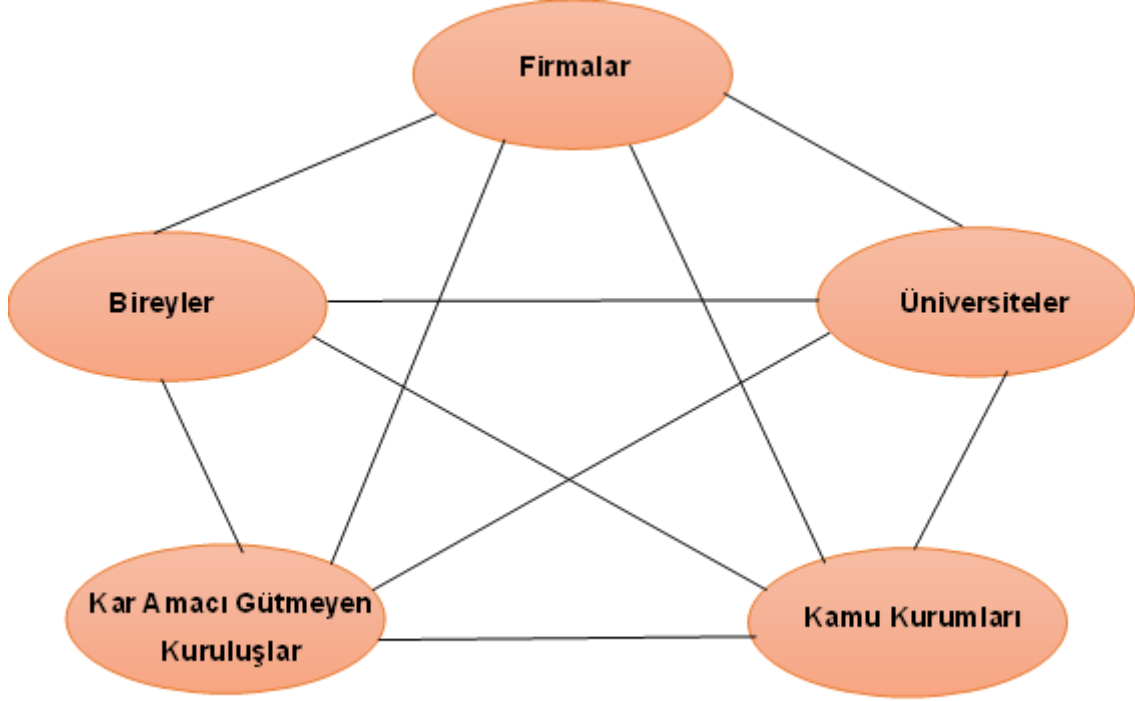
getirmektedir. Destekleyici yenilikler, rekabetten kaçınmak için piyasada bilinçli bir hamle yapmayı içermektedir. Firmalar kısa vadeli pazar avantajı elde etmek için bu yenilik türünü kullanmaktadır. Son olarak artımlı yenilik, önceden var olan bir süreç ya da ürün için daha az maliyetle daha fazla kalite sunma eğilimindedir. Ancak bu yenilik sürecinin, mevcut ürünler ve süreçler etrafında "kilitlemeye" yol açma riski de bulunmaktadır.

Son yıllarda daha sık dile getirilmeye başlanan diğer yenilik türleri ise ekolojik yenilik ve sosyal (toplumsal) yeniliktir. Ekolojik yenilik; ürün, hizmet veya süreçlerin çevreye zarar vermeyecek bir biçimde üretilmesi ya da çevresel zararların en aza indirilmesi için yeni ya da geliştirilmiş ürün, hizmet ve süreçlerin oluşturulmasıdır (Elçi, 2014, s. 8). Ekolojik yeniliklere, üretim süreçlerinde atık ve emisyonun azaltılması, geri dönüşüm ile atıkların geri kazanımının sağlanması, çevreye daha az zarar veren çevreci ürünlerin üretilmesi, örnek olarak verilebilir. Toplumun tüm kesimlerinin yararlanacağı yenilikler, değişiklik ve iyileştirme faaliyetlerinin geliştirilmesi ve uygulanması olarak ifade edilen sosyal (toplumsal) yenilikler (Elçi, 2006, s. 14) ise daha yüksek bir yaşam kalitesi ile ilgili sosyal değişim yaratarak çeşitli sorun gruplarına çözümler ve yaklaşımlar geliştiren bir araç olarak kabul edilmektedir (Michellini, 2012, s. 9). Kamu hizmetlerinin internet üzerinden gerçekleştirilmesi, engelli ve dezavantajlı bireylere sağlanan istihdam destekleri, yoksul ve dezavantajlı bireylere kendi işlerini kurmak üzere verilen mikro krediler, sosyal yeniliklere örnek olarak verilebilir.

Yenilik Kaynakları

Yenilikler, birçok farklı kaynaktan gelebilmektedir. Yenilikler, kendi ihtiyaçlarına yönelik çözümler tasarlayan kullanıcılar gibi bireysel kaynaklı olabilirken; üniversitelerin, kamu kurumlarının destekleri veya kâr amacı gütmeyen kuruluşların araştırmalarından da kaynaklanabilmektedir. Bireylerden daha fazla kaynağa ulaşabilmeleri ve bu kaynakları özel amaçlar doğrultusunda yönlendirebilmeleri nedeniyle firmalar, yeniliklerin en önemli kaynakları olarak görülmektedir. Bununla birlikte yenilikler için en büyük kaynaklardan biri de bahsedilen bu bileşenler arasındaki bağlantılardır. Bilgi ve diğer kaynaklardan yararlanan yenilikçi ağlar, teknolojik ilerlemenin en güçlü etmenlerinden biridir. Dolayısıyla yenilik kaynaklarını, Şekil 5'te görüldüğü gibi herhangi bir yeniliğin,

sistemin bir veya daha fazla bileşeninden ya da bunlar arasındaki bağlantılardan ortaya çıkabileceği karmaşık bir sistem olarak değerlendirmek mümkündür (Schilling, 2017, s. 19).



Şekil 5. Bir Sistem Olarak Yeniliğin Kaynakları. (Schilling, 2017, s. 19)

Hippel (1988), yenilik kaynaklarını; kullanıcı, üretici, tedarikçi ve rakip temelli olmak üzere dört grupta incelemiştir. Bir yenilik kaynağı olarak kullanıcılar, genellikle yeniliğe olan ihtiyacın ortaya konulmasında, araştırma/geliştirme ve prototip yapımında ve bu süreçte elde edilen bilginin yayımında etkili olurken, yeniliğin ticarileştirilmesi ve yayılması ile ilgilenmemektedirler. Üreticiler, yeniliğin ekonomik yönüne odaklanarak yeniliğin ticarileştirilmesinde, yayılmasında ve uygulanmasında rol oynamaktadırlar. Yeni ürünlerin imalatında ya da kullanımında gereken malzemeleri sağlamakla sorumlu firmalar olan tedarikçiler, satmak istedikleri ürüne yönelik talebin artması ile sonuçlanabilen, kullanmayı veya satmayı beklemedikleri bir yenilik geliştirebilmektedirler. Rakip firmalar ise know-how ticareti yolu ile yeniliklere yol açan bilginin kendi örgütlerine aktarılmasını sağlamaktadırlar. Know-how, kişinin bir şeyi sorunsuz ve verimli bir şekilde yapmasına izin veren birikmiş pratik beceri veya uzmanlıktır. Bu uzmanlık genellikle firmanın ürünlerini ve süreçlerini geliştiren ve işleten mühendislerin bilgisi olarak ortaya çıkmaktadır.

Rakipler arasındaki know-how ticareti, yenilikçilerin, yeniliklerle ilgili maliyetleri ve kârları rakiplerle paylaşmak (veya paylaşmaktan kaçınmak) için kullanabileceği genel ve önemli bir mekanizma olarak ortaya çıkmaktadır.

Drucker (2006), yenilik kaynaklarını, içsel ve dışsal kaynaklar olarak iki grupta ele almıştır. İçsel yenilik kaynakları; beklenmeyen olaylar, uyuşmazlıklar, süreç gerekleri, sektör ve pazar yapısındaki değişikliklerdir.

- **Beklenmeyen olaylar:** Örgütlerde meydana gelen beklenmeyen başarılar, firma için benzersiz bir fırsat olabileceği gibi hata ve başarısızlıklarda yenilik için önemli bir kaynak oluşturabilmektedir.
- **Uyuşmazlıklar:** Olması gereken ile mevcut durum arasındaki uyumsuzluklardır. Bunlar, altta yatan hatalar olarak ifade edilmektedir ve küçük bir hamle ile büyük kitleleri harekete geçirebilen, sosyal ve ekonomik yapıyı değiştirebilen istikrarsızlıklara da sebep olabilmektedir. Bu nedenle uyuşmazlıklar, yenilikler için bir davet olarak görülmektedir.
- **Süreç gerekleri:** Bir süreçte ortaya çıkan bir zayıflık yine yeniliklere yol açan bir faktör haline gelebilmektedir. Süreç ihtiyacı örgütte yapılması gereken bir iş ile başlamaktadır. Durum odaklı değil, görev odaklıdır. Mevcut bir süreci mükemmelleştirmekte, zayıf bir bağlantının yerine geçmekte ve yeni bir süreci yeni elde edilen bir bilgi çevresinde yeniden tasarlamaktadır. Süreç gereklerine dayalı yenilikler aslında kuruluştaki kayıp halkalardır, herkes bu kayıp halkanın varlığını diğer bir ifadeyle ihtiyacı bilmekte ve yenilik ortaya çıktığında ise kabul etmektedir.
- **Sektör ve pazar yapısındaki değişiklikler:** Sektör ya da pazar yapılarındaki değişimler de yeniliklerin yaratılması için zemin hazırlayabilmektedir. Endüstri çalışanları her ne kadar sektör ve pazar yapılarının değişmez olduğunu düşünse de sektör ve pazar yapıları aslında oldukça kırılgandır. Basit görülen bir etken bu yapıları hızla parçalayabilmektedir. Böyle bir durumda eski düzende kalmaya ısrar etmek, örgütün sahip olduğu konumunu kaybetmesine neden olabilmektedir. Bundan dolayı sektör ve pazar yapısındaki değişiklikler yenilik için büyük bir fırsattır.

Drucker (2006), dışsal yenilik kaynaklarını ise demografik değişimler, algılamadaki değişimler ve yeni bilgi olarak ifade etmiştir.

- **Demografik değişimler:** Nüfus, yaş, eğitim, istihdam ve gelir durumu gibi demografik yapıda ülke ya da dünya genelinde meydana gelen değişimler, örgütleri üretim ve süreçlerinde yenilik yapmaya yöneltebilmektedir.
- **Algılamadaki değişimler:** Toplumlar da zaman içerisinde bir konuya yönelik görüş ve inançların değişmesi, örgütler için yenilik fırsatları ortaya çıkarabilmektedir. Matematikte bir bardağın yarısının dolu olması ile boş olması arasında bir fark olmamasına rağmen örgüt içerisindeki genel algının, bardağın yarısını dolu olarak görmekten yarısını boş olarak görmeye doğru değişmesi, önemli yenilik fırsatlarını ortaya çıkarabilmektedir.
- **Yeni bilgi:** Bilimsel, teknik ya da toplumsal olarak üretilen yeni bilgiler, çığır açan yeniliklere yol açabilmektedir. Bu tür bilgilerin yeniliğe dönüşmesi için uzun bir tasarım-üretim süreci ve farklı türde bilgilerin birlikte kullanılması gerekse de toplumların asıl kaderini değiştiren yenilik kaynakları bunlardır.

Örgütlerin sahip oldukları bilgi kaynakları; açık bilgi kaynakları, bilgi ve teknoloji edinimi ve yenilik iş birliğidir. Açık bilgi kaynakları, teknoloji ya da entelektüel mülkiyet hakları satın alınmasını veya kaynak ile doğrudan etkileşimi gerektirmeyen bilgilerdir. Açık bilgi kaynaklarına erişim için konferanslara katılım, gazete, dergi abonelikleri gibi çok düşük ücretler söz konusu olabilmesine rağmen bilginin kendisi için ödeme yapmaya gerek olmaksızın bilgiye erişim sağlanmaktadır. Bilgi ve teknoloji edinimi, kaynakla etkileşim kurulmasını gerektirmeyen sermaye malları (makine, teçhizat, yazılım) ve hizmetlerde var olan bilgi ve teknolojinin satın alınmasıdır. Yenilik iş birliği ise yenilik faaliyetleri için diğer teşebbüsler ya da kamu araştırma kurumları ile sağlanan aktif iş birlikleridir (OECD, 2005, s. 82-86). Sonuç olarak söz konusu bilgi kaynakları ve kurumsal iş birlikleri vasıtasıyla örgütler, ihtiyaç duydukları yeni bilgi ve teknoloji transferini sağlamakta, böylece piyasa, toplum ve dünya için yenilik üretimini gerçekleştirebilmektedir.

Yenilikçi Çalışma Davranışı

Yenilikçi çalışma davranışı, alanyazında ilk olarak West ve Farr (1989'dan akt. Janssen, 2000, s. 288) tarafından rol performansına, gruba veya örgüte katkı sunmak için iş rolü, grup veya örgüt içerisinde yeni fikirlerin ortaya çıkarılması,

tanıtılması ve uygulanması olarak tanımlanmıştır. Farr ve Ford (1990, s. 63), yenilikçi çalışma davranışını, yeni ve faydalı fikirlerin, süreçlerin, ürünlerin ya da yöntemlerin çalışanın iş rolüne bilinçli bir şekilde dahil edilmesi olarak tanımlarken; Janssen (2000, s. 288), yenilikçi çalışma davranışını, çalışanların iş sürecinde rol performansına, gruba ya da örgüte yarar sağlamak amacıyla yeni fikirleri üretmesi, tanıtması ve sonuçta uygulanabilecek bir yenilik prototipi ya da modeli geliştirerek fikri gerçekleştirilmesi olarak ifade etmiştir. De Jong (2007, s. 19)'a göre, yenilikçi çalışma davranışı, bir iş rolü, grup veya organizasyonda bireylerin; yeni ve faydalı fikirlerin, süreçlerin, ürünlerin veya prosedürlerin kasıtlı olarak başlatılmasına ve tanıtılmasına yönelik davranışlarıdır. Bundan dolayı yenilikçi çalışma davranışı, yararlı ve yeni sonuçlar sağlamaya yönelik kasıtlı çabalarla sınırlıdır ve yeniliklerin hem başlatılmasını hem de uygulanmasını gerektirmektedir.

Bos-Nehles, Bondarouk ve Nijenhuis (2017, s. 382), örgütsel etkinliği ve başarıyı artırmak amacıyla ürünler, teknolojiler, prosedürler ya da iş süreçleri ile ilgili yeni fikirlerin üretilmesi, işlenmesi ve uygulanmasına yönelik olarak gerçekleştirilen tüm bireysel eylemlerin yenilikçi çalışma davranışı olduğunu belirtmiştir. Yenilikçi çalışma davranışlarına örnek olarak, çalışanların yeni teknolojileri araştıran, hedeflere ulaşmak için yeni stratejiler geliştiren, yeni çalışma yöntemleri uygulayan ve yenilik fikirlerini destekleyen ve bu fikirleri uygulamak için kaynaklar sağlayan davranışlarını göstermek mümkündür (Kheng, Mahmood ve Beris, 2013, s. 93).

Yenilikçi çalışma davranışı, gönüllü ve isteğe bağlı bir çalışan davranışı olarak iş rollerinin gerekliliğinin ötesine geçen bir davranıştır (Sanders, Moorkamp, Torca, Groeneveld ve Groeneveld, 2010, s. 60). Ancak yenilikçi çalışma davranışı, çalışanların işlerini yerine getirirken rol gerekliliklerinin ötesine geçme derecesi olan ekstra rol davranışı (Blader ve Tyler, 2009, s. 445) ile aynı anlama gelmemektedir. Benzer şekilde, Abstein, Heidenreich ve Spieth (2014, s. 94), bunu gönüllü ve isteğe bağlı bir davranış olarak tanımlamaktadır, çünkü her çalışan diğerlerinin yanı sıra gösterdiği seviyeye karar verme yeteneğine sahiptir.

Scott ve Bruce (1994, s. 581-582), yenilikçi çalışma davranışını üç aşamadan oluşan bir süreç şeklinde ifade etmektedir. Yenilikçi çalışma davranışının ilk aşamasında mevcut problem tanımlanarak soruna yönelik yeni fikir veya çözümler üretilmektedir. Bir sonraki aşamada yenilikçi birey, geliştirdiği fikir için destek arayışına girmekte ve fikri destekleyenlerden meydana gelen bir grup oluşturmaya

çalışmaktadır. Son aşamada yenilikçi birey, yenilik fikrini bir model veya prototip haline getirmektedir. Bundan dolayı yenilikçi çalışma davranışı, her aşamasında farklı etkinlik ve davranışları kapsayan bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Messmann ve Mulder (2011), yenilikçi çalışma davranışının, yenilikçi fikirleri dinlemeyi, değerlendirmeyi, kabul etmeyi, eylem stratejisi oluşturmayı ve bu fikirler için destekçiler bulmayı içerdiğini belirtmiştir.

Yenilikçi çalışma davranışı, fikirlerin uygulanmasını da içermesinden dolayı çalışanların yaratıcılığında farklılık göstermektedir (De Jong ve Den Hartog, 2010, s. 24). Yaratıcılık, mevcut fikirlerden yola çıkarak yeni fikirlerin geliştirilmesidir. Yenilik ise bir problemin çözümü için yaratılmış bir fikirden faydalanmaktır. Yaratıcılık sürecinin sonucunda ortaya çıkarılan her fikir, problem çözme yeteneği göstermezken; her yenilik, iktisadi niteliğe sahip olan yaratıcı fikirleri ortaya koymaktadır (Budak, 1998, s. 20). Çoğu zaman yaratıcılık, düşünme, planlama veya gerçekleştirme konusunda yenilikçi olmanın kalitesini ifade ederken; yenilikçilik, bu tür yaratıcı düşünme, planlama veya gerçekleştirmenin sonucunu ifade etmektedir (Chan ve Mann, 2011, s. 5). Yaratıcılığın tersine yenilikçi çalışma davranışı, açıkça bir tür fayda sağlamayı amaçlamaktadır. Daha net uygulanan bir bileşene sahiptir ve yenilikçi çıktılarla sonuçlanması beklenmektedir. Yaratıcılık, yenilikçi çalışma davranışının önemli bir bileşeni olarak görülmektedir (De Jong ve Den Hartog, 2010, s. 24).

Teknolojinin gelişim hızı, dinamik bir çevre ve yoğun rekabet ortamı, örgütleri değişime ayak uydurmaya zorlamaktadır. Örgütler, bu ortam içerisinde varlıklarını sürdürebilmek, gelişebilmek ve rekabet avantajını koruyabilmek amacıyla hem iç hem de dış çevrelerinden kaynaklanan değişim talep ve beklentileri doğrultusunda çalışanlarına yönelik olarak iş süreçleri, teknoloji kullanımı ve çalışma yöntemlerinde yenilik yapmak durumundadır. Günümüzde yaşanmakta olan bu değişim olgusu, örgütler için yenilikçi çalışma davranışlarının önemini eskisine göre daha da fazla artırmıştır. Yenilikçi çalışma davranışı gösteren çalışanlar, fikir ya da fırsatları keşfettikleri durumlarda çalışma ortamlarını iyileştirebilmekte ve meslektaşları ya da örgütün dışındaki diğer kişiler tarafından önerilen iyileştirmeleri benimsemeye istekli olmaktadır (Bos-Nehles, Bondarouk ve Nijenhuis, 2017, s. 382). Yeniliklerin köşe taşı olarak değerlendirilen yenilikçi çalışma davranışları, örgütler ve çalışanlar için hayati bir önem taşımaktadır. Dinamik ortamlarda gelişen yenilikçi davranışlar,

örgütsel süreçlerin etkinliği ve örgütün başarısı ayrıca ortaya çıkan problemlerin çözümü için yardımcı olarak örgütsel rekabet üstünlüğü sağlamaktadır (Çevik Tekin, 2019, s. 36).

Eğitimde Yenilikçilik

Dünyada yaşanan küresel değişim, eğitim olgusunu dikkat çekici bir hale getirmektedir. Eğitim, gelişmiş ülkelerde sürdürülebilir refahın bir yolu olarak görülürken, gelişmekte olan ülkelerde ise gelişimin itici bir gücü olarak algılanmaktadır. Sosyal yapılardaki bozulmalar ve ekonomik rekabet artışı, eğitim sistemlerinden performanslarını geliştirme ve yeni talepleri karşılama beklentisini de artırmaktadır (Bentley, 2008, s. 206). Gelişmiş ekonomik büyümeyi hedefleyen çoğu ülke, ulusal eğitim politikalarını aşağıda yer alan temalar etrafında oluşturmaktadır.

- Sayısal beceriler ve okuryazarlık düzeyini artırmak için standartlar temelinde oluşturulan stratejiler,
- Temel performans göstergelerine dayandırılan raporlama, değerlendirme ve hesap verebilirlik için çerçeveler,
- Okul binalarının modernizasyonu ile bilişim teknolojileri, donanım ve ağırları dahil olmak üzere yeni altyapı,
- Sınıf mevcutlarının azaltılması ve yeni öğretmenlerin eğitimi,
- Yüksek performanslı eğitim liderlerinin belirlenmesi, eğitilmesi ve ödüllendirilmesi,
- Çocuk bakımı ve erken çocukluk eğitimi veren kurumların geliştirilmesi ve çoğaltılması,
- Yükseköğretimi yaygınlaştırmak, yeni okul-iş ağırları ve daha yüksek mesleki nitelikler oluşturmak suretiyle zorunlu eğitim sonrası eğitime devamın artırılması,
- Eğitim iş gücünün esneklik, mesleki gelişim, mesleki uzmanlık ve performans yönetimine önem verilecek şekilde yeniden şekillendirilmesi,
- Gençler arasında sivil katılım ve vatandaşlık bilincinin geliştirilmesi,
- Özel ve dezavantajlı sosyal gruplar ile kentsel ve kırsal alanlarda marjinalleşmiş gruplar arasındaki düşük performansla mücadeledir (Bentley, 2008, s. 213).

Yukarıda yer alan temalar doğrultusunda ülkelerinin ekonomik rekabet avantajını güçlendirmeyi hedefleyen politikacılar, küresel ekonomide başarı sağlayacak eğitimi sunmak ve gerekli becerileri geliştirebilmek için eğitim sistemlerinde yenilikçi uygulamalara daha fazla önem vermektedir (Lubienski, 2009, s. 8). Eğitimde yenilikçilik; eğitim sürecinin tüm elemanlarını göz önünde bulundurarak sistemde yenilikçilik ve yaratıcılığı yönlendiren ve geliştiren, eğitim kurumlarının idare ve denetiminde, öğrenme ve öğretme süreçlerinde yenilik ve uygulamalara yer veren, pratik bilgiyi uygulamaya dönüştüren, çıktıları değerlendirilen bir süreç ve sonuç şeklinde tanımlanmaktadır (Özkan, 2009, s. 5). Bu perspektif içerisinde eğitimde yenilikler; politika hedefleri, öğretim programlarını geliştirme ve uygulama, ölçme ve değerlendirme, idari düzenlemeler ve liderlik, sınıf etkinlikleri, pedagojik teknoloji ve kaynaklar ile öğretmenlerin kapasitesindeki değişiklikler gibi konuları içermektedir (Towndrow, Silver ve Albright, 2010, s. 427). Dolayısıyla eğitimde yenilikler, ana hatlarıyla öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirecekleri bir sistem ile okul ve sınıf düzeyinde yapılan uygulamaları kapsamına almaktadır (Turan ve Cansoy, 2021, s. 1). Mykhailyshyn, Kondur ve Serman (2018, s. 13), eğitimde yenilikleri; pedagojik yenilik, bilimsel ve yöntemsel yenilik ile eğitim ve teknolojik yenilik olarak sınıflandırmakta ve aşağıdaki şekilde açıklamaktadır.

- **Pedagojik yenilik:** Öğretim tarzında değişiklik, eğitim sürecinin organizasyonu, yenilikçi eğitim modellerinin sunumu, öğretmenlerin öğrencilerle etkileşiminin doğası ve öğrenme sürecindeki yeri, özellikle modern bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak eğitim sürecinin etkin bir şekilde organize edilmesi gibi öğretim içerikli yeniliklerdir.
- **Bilimsel ve yöntemsel yenilik:** Yurt içi ve yabancı eğitim aktörlerine uygun olarak eğitim programlarının içeriğinin güncellenmesi, yenilikçi derslerin sunumu, modern öğretim araç ve gereçlerinin (yeni ders kitapları, program, bilimsel ve yöntemsel destek) geliştirilmesi gibi yeniliklerdir.
- **Eğitim ve teknolojik yenilik:** Uzaktan eğitim, sistem-destekli öğrenme, internet teknolojisi gibi yeni ve gelişmiş öğrenme teknolojilerinin kullanımı, öğrencilerin ve öğretmenlerin elektronik kütüphanelere erişiminin sağlanması gibi teknoloji tabanlı yeniliklerdir.

Eğitim örgütlerinde yenilikler; ürün ve hizmet yenilikleri (yeni ders programları, ders kitapları ya da ders araç gereçleri ile yeni pedagojik yaklaşımlar, e-öğrenme hizmetleri gibi), süreç yenilikleri (eğitim faaliyetlerinin organize edilmesinde yeni yolların geliştirilmesi, öğretmenlerin birlikte çalışma şeklinin, öğrencilerin gruplandırılmalarının ve öğrenme deneyimlerinin diğer yönlerinin yönetilmesindeki değişiklikler ya da diğer kuruluşlarla iş birliklerine gidilmesi gibi) ve pazarlama tekniklerindeki yenilikler (lisansüstü derslerin farklı fiyatlandırılması, öğrenciler ve velilerle yeni iletişim biçimleri gibi) şeklinde gerçekleştirilebilmektedir (OECD, 2019, s. 21). Eğitimde yenilik türleriyle birlikte bunların etki dereceleri aşığıda açıklanan üç seviyede incelenmektedir (Serdyukov, 2017, s. 10).

- **Sürecin ayarlanması ya da yükseltilmesi:** Yenilik, öğretmenlerin okul ya da sınıfında günlük performansında ortaya çıkabilir ve işleyişı daha kolay, daha etkili, daha çekici veya daha az stresli hale getirmenin bir yolu olarak değerlendirilebilir. Ancak bu tür yenilikler, yeni bir yöntem ya da araç üretmediği için eğitimsel bir yenilik değil, bir gelişme olarak düşünölmelidir. Eğitimsel genellikle sınıf uygulamalarında tesadüfen ortaya çıkan iyileşmeleri, yenilik olarak değerlendirmekle birlikte bunları gelişme olarak nitelenmek daha doğru olmaktadır.
- **Sürecin değiştirilmesi:** Mevcut bir ürünün sürecini, performansını ya da kalitesini önemli ölçüde değiştiren yeniliklerdir. Örneğin; hızlandırılmış öğrenme (accelerated learning - AL), charter okulları, evde eğitim (home schooling) gibi.
- **Sistemin dönüşümü:** Sistemin tamamen yenilenmesidir. Örneğin; Bologna süreci, bağımsız, kendi kendine öğrenme, çevrim içi, ağa bağlı ve mobil öğrenme gibi.

Birinci seviye yenilikler, eğitim süreçlerinde makul iyileştirmeler gerçekleştirirken, ikinci seviye yenilikler, eğitimde kalite artışını sağlayan yeniliklerdir. Üçüncü seviye yenilikler ise devrimci ve yıkıcı olabilen sistemik değişimlerdir. Eğitimde yenilik, farklı ve karmaşık bir eylem alanı olarak görölmektedir. Eğitimsel yenilikler, pedagoji ve teknolojiye yeni gelişmelerin bir karışımıyla ilgili olmakla birlikte örgütsel düzeyde ve beşerî faaliyetlerde değişiklikleri içermektedir. Kurumsal düzeyde eğitimde yenilik, zorlu bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Her zaman kendi görüş ve tercihleri olan gruplar ve pek çok eğitimsel insanı kapsamaktadır. Yenilik ihtiyacı konusunda toplumda bir mutabakat

olduğunda bile yeniliğe giden yol hakkında kolayca anlaşmazlıklar ortaya çıkabilmektedir (Westera, 2004, s. 502).

Bugün sadece politikacıların ve eğitimcilerin değil, aynı zamanda iş ve ekonomi dünyasının da üzerinde hassasiyetle durduğu eğitimde yenilikçilik, öğrencilere günümüze ve geleceğe ait becerileri kazandırmayı mümkün kılacak şekilde eğitim ortamlarının tasarlanması, öğrenme ve öğretme süreçlerinin toplum ve ekonominin gereksinimleriyle ilişkilendirilmesiyle ilgili bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitimde yenilikçiliğin hedefi, kaliteli bir eğitim sistemi yaratarak, yaratıcı düşünebilen ve güncel hâkim olan bireyler yetiştirmek, eğitim süreçlerini daha etkili ve amaç odaklı bir şekle dönüştürmektir. Yenilikçilik ile eğitimde okulların ve sınıfların öğrencilere salt bilgi aktarılan alanlar değil, çocuklar başta olmak üzere her yaşta bireyin hayal gücünü geliştirebildiği alanlar olarak, düşüncelerin ve beklentilerin gerçekleştirilebilmesi için yeni yolların keşfedildiği bir eğitim anlayışını hayata geçirmek hedeflenmektedir (TED, 2011, s. 11-12). Eğitimde yeniliklerin temel itici güçleri şunlardır (OECD, 2019, s. 32).

- **İnsan kaynakları:** Eğitim sektöründeki aktörlerin özellikle de öğretmenlerin yeniliklere açık olması eğitimde yeniliğin kilit unsurudur.
- **Öğrenen örgütler:** Eğitim örgütlerinde işin nasıl organize edildiği ile bu örgütlerin ve profesyonellerinin gelişmiş bilgi ve uygulamaları benimseme dereceleri, eğitimsel yeniliklerin ortaya çıkışı ve yaygınlaşması ile yakından ilgilidir.
- **Teknoloji:** Genel amaçlı teknolojilerin eğitim sektörüne ve özellikle de dijital teknolojilere uygulanması, eğitim sektörünün yenileştirilmesi için büyük umutlar içermektedir.
- **Düzenleme ve sistem organizasyonu:** Yenilikler, eğitim sektöründe sadece iyi fikirlerin uygulanabildiği ve müfredat, değerlendirme gibi konularda riskten kaçınan düzenlemelerle engellenmediği durumlarda gelişebilmektedir. Aynı zamanda eğitimde yenilikler, eğitim aktörlerinin girişimciliğine ve gerekli fon ve teşviklerin sağlanmasına da bağlıdır.
- **Eğitim araştırmaları:** Araştırma ve değerlendirmeye yapılan yatırım, eğitimde yeniliğin kilit unsurlarından bir diğeridir.

- **Eğitimsel gelişme:** Diğer sektörlerde olduğu gibi eğitim sektöründeki uygulamaları iyileştirmek ve değiştirmek için de yenilikçi araçlar, organizasyonlar ve süreçler geliştirilmelidir.

Eğitimde yenilikler, okul öncesi eğitimden üniversiteyi de kapsayan tüm eğitim sistemini, bununla birlikte sanayide şirketlerin çalışan ve yöneticilerinin daimî eğitimini ve toplumun her kesimi ile alakalı olan yaşam boyu eğitim sistemini içine alan geniş bir kapsama sahiptir (Elçi, 2006, s. 96). Yenilikçiliğin eğitime olan katkılarını birkaç yönden değerlendirmek mümkündür. Eğitimde yenilikçilik ilk olarak öğrenme çıktılarının ve eğitim hizmetinin kalitesini artırmaktadır. Örneğin; eğitim sisteminde yapılan değişiklikler ya da uygulanan öğretim yöntemleri, eğitim süreçlerini kişiselleştirmeye yardımcı olabilmektedir. Kişiselleştirilmiş öğrenmedeki yeni eğilimler, okulların organizasyonunda önemli oranda bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımının yeni yollarına dayalıdır. İkinci olarak, eğitim çoğu ülkede eşitliği sağlamanın ve/veya artırmanın bir yolu olarak görülmektedir. Yenilikçilik, eğitime erişimdeki eşitlikle birlikte öğrenme çıktılarında da eşitliği sağlamada yardımcı olabilmektedir. Üçüncü olarak, kamu kurumları genel olarak verimliliği artırmak, maliyetleri azaltmak ve harcamaların karşılığını en üst seviyeye ulaştırmak için işletmeler gibi baskı altındadır. Maliyetlerin artmasından kaynaklanan gerilim, eğitimi de diğer hizmetler kadar etkilemektedir. Bu durumda yenilikçilik, bu hizmetlerin daha etkin bir şekilde sunulmasına destek olacak bir araç olabilmektedir. Son olarak, eğitim kurumunun toplumsal ve ekonomik değişimler karşısında ilgisiz kalması mümkün değildir. Bu nedenle eğitim, toplumsal gereksinimleri karşılamak için gereken değişiklikleri yerine getirmekle sorumludur (OECD, 2016, s. 13-14). Bu değişikliklerin gerçekleştirilmesinde yenilikçilik önemli bir itici güçtür.

Eğitim sistemi, değişime, gelişime, iş birliğine, iletişime ve yeniliklere açık, bilişim teknolojilerini kullanan, bilim, sanat ve teknoloji üretebilen bireyleri, okullar ve öğretmenler aracılığıyla yetiştirmektedir. Bu nedenle eğitimin temel unsurları olan okullar ve öğretmenlerin de değişime, gelişime ve yeniliklere açık olması diğer bir ifadeyle yenilikçi olması gerekmektedir (Kocasaraç, 2018, s. 28). Bu bağlamda yenilikçilik ile okul ve öğretmenler arasındaki ilişki ve etkileşim aşağıda ele alınmıştır.

Yenilikçi Okul

Yenilikçi okullar, yeniliği kabul edip onu bir vizyon olarak belirlemiş ve yenilikçi bir iklim oluşturmuş örgütlerdir (Tezcan, 1998'den akt. Bodur, 2019, s. 24). Klasik eğitim anlayışına sahip okullarda, bürokratik bir okul örgütü ve sınıf öğretiminin eğitim ortamlarına hâkim olduğu göze çarpmaktadır. Okul müfredatı temel olarak birbirleriyle çok az ilişkisi olan ya da hiç ilişkisi olmayan ayrı konu gruplarının bir toplamıdır. Bu okullar genellikle sadece kendi konu ve sınıflarıyla ilgilenen bölümler ve uzmanlardan oluşmaktadır. Bir öğretmenin sınıfı, temelde diğer öğretmenler için bir sınırdır ve bu sınır her türlü iş birliğini ve geri bildirim sağlanmasını açıkça engellemektedir. Okulların bu bürokratik örgütlenmesi, öğretmen etkileşimini ve iş birliğini de zorlaştırmaktadır (Sleegers, Van den Berg ve Geijsel, 2000, s. 802). Yenilikçilik sayesinde okullar, öğrenme kapasitelerini sürekli genişleten, yeni bilgi, süreç ve uygulamalar yaratan, yetenekli, yaratıcı ve dinamik örgütler haline gelmektedir (Fidan, 2018, s. 22).

Yenilikçi okullar, öğrenen örgütler ve profesyonel öğrenme toplulukları olarak görülmektedir. Bu okullar, günümüz öngörülemeyen ve değişen ortamlarına hızlı ve esnek bir şekilde adapte olabilmeleri için profesyonel kapasitelerini artırmalarını sağlayan yenilikçi yapılar ve süreçler geliştirmektedir. Yenilikçi okullar, öğretmenlerin iş birliğine dayalı çalışma ve bu iş birliği içerisinde öğretme ve öğrenmeye güçlü bir odaklanma ile zaman içerisinde ilerlemeyi görmek amacıyla verilerin toplanması ve değerlendirilmesi vasıtasıyla öğretmenlerine sürekli öğrenme fırsatları sağlayan örgütlerdir (Giles ve Hargreaves, 2006, s. 124-126). Yenilikçi okul örgütlerinin tipik özellikleri şunlardır (Walters, 2002, s. 15-16).

- Yenilikçi uygulamalar, okul müdürü başta olmak üzere tüm okul yöneticileri tarafından desteklenir.
- Okulda değişime yol açan yenilikleri gerçekleştiren öğretmenler, öğrenciler ve diğer tüm paydaşlar ödüllendirilir.
- Okulda yenilikler için kaynak ayrılır.
- Örgütsel sinerji ve iş gücünün çeşitliliği desteklenir.
- Okulda örgütsel merak teşvik edilir.
- Kurumsal bürokratik yapılar birbirine yakın ve iş birliği içerisindedir.
- Öğretmenler, öğrenciler ve okulun diğer paydaşları yeni fikir ve uygulamaları denemeleri için cesaretlendirilir.

Yenilikçi okulların geleneksel okullardan en temel farkı, etkileşim düzeyi ve iletişimin kalitesinde ortaya çıkmaktadır. Geleceğin yenilikçi okullarının aşağıdaki temel özelliklere sahip olması beklenmektedir (Sharan, Shachar ve Levine, 1999; Sleegers, Van den Berg ve Geijsel, 2000).

Okul örgütü ve öğretmenlerin davranışı:

- Öğretmenler, ayrı alt birimler halinde düzenlenebilen çok disiplinli takımlara katılırlar. Takımlar, belirli alt birimler içerisindeki öğrenciler için müfredatın planlanmasından ve uygulanmasından sorumludur.
- Okul personeli, okulun pedagojik müfredat ve politikalarının oluşturulması konusunda iş birliği yapar.
- Her takım, mesleki çatışmaların çözümü için kendi prosedürlerini belirler.
- Öğretmenlerden oluşan ekipler, okulu etkileyen sorunları çözmek için programlar hazırlar.

Müdür, okul liderliği ve topluluk:

- Müdürler, öğretmenlere eğitim ve idari liderlik sağlar.
- Müdürler, tüm alt birimlerin takım liderlerinden ve diğer okul personelinden meydana gelen bir idari ekip oluşturur. Bu ekipler, okul politikasının uygulanması konusunda okul yönetimine destek olur.
- Müdürler, okulu aile ve topluma karşı temsil eder.
- Müdürler, meslektaşları ve diğer okulların temsilcileri ile düzenli olarak toplanarak bilgi, deneyim paylaşımı ve koordinasyon çalışmaları yaparlar.

Öğrenci öğrenmesi ve müfredat:

- Okul öğrenimi, büyük ölçüde öğrencilerin problemlerinin genellikle küçük gruplarla çalışan akranlarıyla iş birliği içinde araştırılmasını kapsar.
- Öğrenciler, zengin bir kaynak havuzuna erişebilir.
- Araştırma çalışmaları aynı anda birden fazla disiplini içerir ve böylece insanların ve toplumların karşı karşıya kaldığı gerçek yaşam sorunlarına yaklaşır.
- Bir öğrencinin eğitim programı, öğretim yılının herhangi bir bölümünde üç veya dört geniş entelektüel alan içerir.
- Öğrenci değerlendirmesi, öğrencilerin verilen bir proje sırasında edinilen bilgileri nasıl kullandığını vurgular.

Mische (2001'den akt. Naktiyok, 2007, s. 215), yenilikçiliğin, okullara yeni fırsatlar sunma, değer yaratma ve ihtiyaç duyulan değişimi getirmesinin yanı sıra okulların verimliliği ve başarısı için sağladığı diğer faydaları aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

- Yenilik, yüksek performanslı bir okul örgütü oluşturulmasını ve dış çevrenin yeniden tanımlanmasını sağlar.
- Yenilik, öğretmenlerin ve diğer işgörenlerin becerilerini geliştirirken motivasyonlarını da artırır.
- Yenilik, okulda öğrenme ve bilgi paylaşımını destekler. Yenilikçi okul örgütleri, yeni fikir ve bilgileri üyeleriyle paylaşır.
- Yenilikçi okul örgütleri, mesleki gelişim için öğretmenlere ve diğer işgörelere özgürlük sağlar ve keşif, öğrenme, kişisel gelişim ve stratejik değişim ile ilgili olarak deneyimi, iş birliğini ve başarısızlığa karşı hoşgörüyü destekler.

Okulda yenilikçilik, okulun kritik değişikliklere ve gelişmelere yol açan yeni fikirler geliştirme ve uygulama kapasitesini yansıtmaktadır. Bu kapasite ile okulun mevcut durumunun ötesine gidilerek ve okul gelişimi için yeni fırsatlar yakalanarak okullarda ihtiyaç duyulan dramatik değişiklikler ve yenilikler yaratılabilmektedir. Okul örgütlerinde yenilikçilik, belirli bir süre boyunca okulda uygulanan yeniliklerin algılanan düzeyi olarak görülmektedir ve gerçekleştirilen yenilikler, okuldaki mevcut uygulamalardan farklılaşan yeni uygulama ve yöntemlerdir. Okuldaki yeniliklerin başarısı diğer okullarla karşılaştırma yapılarak değil, yenilikten önce okulun var olan durumuna bakılarak ölçülmektedir. Bu bağlamda okul örgütlerinde yenilikçilik, yeni eğitim fırsatlarını keşfetme kapasitesi, harekete geçme ve eğitimsel fırsatları kullanma eğilimi ile okul performansında yeniliklerin yarattığı değişiklikler olmak üzere üç bileşene sahiptir. (Eyal ve Inbar, 2003, s. 231; Pihie, Asimiran ve Bagheri, 2014, s. 4).

Watt (2002'den akt. Pollock, 2008, s. 4) ise yeniliğin okullarda gerçekleşebilmesi için dört temel bileşen belirlemiştir. Şekil 6'da da görüldüğü gibi okullarda yenilikçilik; yenilikçi liderler, yenilikçi çalışanlar, yenilikçi okul kültürü ve iklimi ile yenilikçi yapı ve süreçlerin kombinasyonu sonucunda ortaya çıkmaktadır. Yeniliğin okullarda başarılı olması için gerekli ilk bileşen insan faktörüdür. İnsan unsuru, öğretmenler ve diğer okul personelinin "bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını" içeren insan kaynakları kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Yaratıcı bir okuldaki personelin özellikleri arasında yaratıcılık, sürekli gelişim becerileri, risk alma

kapasitesi ve iletişim kurma becerileri yer almaktadır. Okulda yeniliğin bir diğer bileşeni kültür ve iklimdir. Yenilikçi okullar, okulda yeniliğin gelişmesine izin veren bir kültüre sahiptir. Okulda girişimcilik ve risk alma ruhu ile iş birliğine verilen önem yenilikçiliğin oluşmasına olanak sağlamaktadır. Yenilikçi okulda öğretmenler, yeni fikirler oluşturmak, yeni beceriler edinmek ve programlar geliştirmek amacıyla birlikte çalışmaktadır. Kültür ve iklim ile birlikte yenilikçi düşünce ve eylemleri destekleyen yapı ve süreçler, yenilikçiliğin diğer bir bileşenini oluşturmaktadır. Yenilikçi okullarda bulunan esnek yapı ve süreçler, örgüt içinde bilginin paylaşılmasına ve iş birliğine olanak tanımaktadır. Okullarda yenilikçiliğin son bileşeni ise liderliktir. Okullarda başarılı bir yenilik süreci, okullarını nereye götürmek istediklerine dair net bir vizyona sahip, değişime tutkuyla bağlı, risk almayı destekleyen liderleri gerektirmektedir.



Şekil 6. Yenilikçi Okul Bileşenleri. (Pollock, 2008, s. 5)

Yenilikçi okulların yöneticileri; öğrenmede liderlik eden ve öğrendiklerini uygulayan, kararları personeli ile ortak olarak alan, yenileşme ihtiyacını gören ve bu durumu okula yansıtarak paylaşan, personeline güvenen ve içten bir iş ortamı sağlayan, okuluna yönelik yeni vizyonlar geliştirmeye çalışan, teknolojik yenilikleri

okulun tamamının hizmetine sunan, karar ve uygulamalarında gerekli esnekliği sağlayan, okulu bir bütün olarak gören ve yenileşme girişimlerini hayata geçirmeye çalışan liderlerdir (Beycioğlu ve Aslan, 2010, s. 169). Yenilikçi okul liderleri; öğretmenler, okul personeli ve okulun diğer paydaşları ile birlikte örgütsel yapı ve süreçler üzerinde çalışarak yeniliklerin ortaya çıkmasına elverişli bir okul kültürü ve ikliminin yaratılmasını sağlar. Okul toplumunda ortaya çıkan bu iş birliği ve inanç duygusu sinerji yaratarak okulu bir yenilik ekosistemine dönüştürür. Okullarda etkili bir yenilik ekosistemi yaratabilmek için yönetici ve öğretmenlerin göz önünde bulundurması gereken hususlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Aybat, 2018, s. 7-8).

- Bir lider olarak okul yöneticilerinin, iş birliğini içselleştirmiş öğretmenlerin ve sürece destek olmaya hazır ailelerin varlığı yenilik ekosisteminin başarısı için bir gerekliliktir.
- Okulda yönetici, öğretmen ve diğer tüm paydaşların yeniliklere açık, iyi birer öğrenen olması yenilik ekosisteminin temel unsurudur.
- Bir okulda yenilik ekosistemi, müfredat yetiştirmektense öğrenci yetiştirmeyi tercih eden ve sürekli kendini geliştiren öğretmen bakış açısı ile mümkündür.
- Yenilikçi okulun en kıymetli varlığı öğrencilerin, bilgi alıcısı değil, hayal güçlerini bilgi ile besleyen bireyler olmalarına fırsat verilmelidir.
- Öğrencilere davranışlarında inisiyatif kullanma ve kararlarının sorumluluğunu alma olanağı sağlanarak öğrencilerin yenilikçiliğine imkân tanınmalıdır.

Yukarıda yer alan hususlardan da anlaşılacağı üzere öğretmenler, okulda yenilik süreçlerinin her aşamasında yer almaktadır. Bu nedenle öğretmenler, yeniliğin hem yaratıcısı hem de uygulayıcısı olarak okullarda yenilik girişimlerinin temel bir unsuru haline gelmektedir.

Yenilikçi Öğretmen

Öğretmenler, yeniliklerin uygulanmasında okul düzeyinde önemli bir role sahiptir. Okulda yenilikleri yaratma ve uygulama kapasitesi büyük ölçüde öğretmenlere bağlıdır. Etkili öğretmenler, yenilikçi okullarda birer katalizör görevi görmektedir (Turan ve Cansoy, 2021, s. 47). Öğretmenler, eğitim politikalarının en alt düzeyindeki uygulayıcıları olarak öğretim süreci içerisinde politikaları yeniden tanımlamakta ve belirlemektedir (Karip ve Köksal, 1996, s. 250). Bu nedenle okulda yapılacak başarılı bir yenilik için önemli bir belirleyici, öğretmenin yenilikçi çalışma

davranışdır. Öğretmenlerin yenilikçi davranışları, hızla değişen topluma yanıt verme gereği, genel olarak toplum için bir rol modeli sağlanması ve ayrıca yeni bilgi ve teknolojilerin yenilikçi çalışma davranışı gerektirmesinden dolayı okul örgütleri için bir gerekliliktir (Gkorezis, 2016, s. 1030; Thurlings, Evers ve Vermeulen, 2015, s. 431).

Yenilikçi çalışma davranışları ile okulda yeni fikir ve pedagojik uygulamalara yol açan yenilikçi öğretmenlerin sahip oldukları özellikler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “Yenilikçi Öğretmenler Programı” çerçevesinde aşağıdaki gibi tasvir edilmiştir (Altıntaş Yüksel, 2019, s. 28).

- Yeni fikirlere açıktırlar.
- İnisiyatif alırlar ve risk almaktan korkmazlar.
- Öğretme ve öğrenme konusunda tutkuludurlar.
- Öğrencilerini geleceğe hazırlamak için gerek duyulan öğrenimleri kapsayan bir vizyona sahiptirler.
- Risk almaya, değişimi kabul etmeye ve zorlukların üstesinden gelmeye hazırdırlar.
- Bilgi ve düşünme yoğunluğuna sahiptirler, analiz becerilerinden etkili bir şekilde ve sürekli olarak faydalanırlar.
- Bilişim teknolojilerini eğitim ortamları ile bütünleştirirler.
- Yeni ve eski yöntemleri harmanlayarak eğitimde daha etkili tutum gösterirler.
- Öğrenci merkezli etkinlikler gerçekleştirirler ve öğrencilerin işin ucundan tutmasına izin verirler.
- Diğer öğretmenlerin yapıcı eleştirilerine açık olmakla birlikte onlara yapıcı eleştirilerde de bulunabilirler.

Yenilikçi öğretmenler, aynı zamanda yaratıcı öğretmenlerdir. Yüksek motivasyona sahip, beklentileri sıradanın ötesinde, etkili iletişim kurabilen, etkili dinlemeyi bilen, ilham veren, öğrencilerine yeni ilgi alanları ve merak havuzları oluşturabilen öğretmenlerdir. Yenilikçi öğretmenler, alanına hâkim olduğu kadar mesleki gelişime de açıktırlar. Öğrencileri için bağımsız öğrenme ortamları kurgular, onlara mentorluk eder, bireysel olarak öğrencilerini takip eder, farklılıklarını görür, kabul eder ve öğrencilerini her fırsatta takdir ederler (Aybat, 2018, s. 88). Yenilikçi öğretmenler, yenilikçi kafa yapısına sahip bireylerdir. Couros (2020), yenilikçi zihniyete sahip öğretmenlerin özelliklerini aşağıdaki gibi açıklamıştır.

- **Empati:** Bir şeyler yapmanın yeni ve daha iyi yollarını yaratmak için, önce bunların kimler için yaratıldığını anlamak gereklidir. Eğitimciler olarak yenilikçilik, “Bu çocuk için en iyisi nedir?” sorusuyla başlamaktadır. Bir öğretmen, sınıfında öğrencileri için yenilikler yaratmadan önce onların deneyimlerini anlamalı ve bir öğrencinin perspektifinden bakabilmelidir. Bundan dolayı öğretmenler, öğretmede etkili olabilmek için öncelikle derin bir öğrenme anlayışına sahip olmalıdır.
- **Problemi bulmak:** Öğrencilere sorulara cevap vermeyi değil, iyi soruların nasıl sorulacağına öğretilmesi gerekir, çünkü yenilikçilik cevaplardan değil, sorulardan başlamaktadır.
- **Risk almak:** Sınıfta daha önceden denenmiş ve kabul görmüş geleneksel yöntemler hala bazı öğrenciler üzerinde işe yaramakla birlikte diğer öğrenciler için artık yeni yöntem ve uygulamaların denenmesi gereklidir. Yenilikler risk içerir ve öğretmenler de başarılı olmak için bu riski göze almalıdır.
- **Ağ içinde olmak:** Yeni ve kaliteli fikirler, çoğu kez insanlar arasında paylaşılan fikirler arasından ortaya çıkar. Bu nedenle yenilikler tek başına gerçekleşmez. En iyi eğitimciler, başkalarından öğrenmek, yeni ve güçlü fikirler oluşturmak için çeşitli ağlar oluşturmuşlardır. Günümüzde pek çok kişi, yeni fikirleri paylaşmak ve geliştirmek için sosyal medyayı kullanarak ağları tamamen farklı bir seviyeye taşıma fırsatını yakalamıştır. İzolasyon yeniliğin düşmanıdır ve yenilik için sosyal ağlar önemlidir.
- **Gözlem yapmak:** Yenilikçi öğretmenler, çevresini gözlemler ve sürekli olarak etraflarındaki iyi fikir ve düşünceleri kaydederler. Yenilik yaratmak için dünya üzerindeki farklı birey ya da kurumların paylaştıkları uygulama ve uzmanlıklarından yararlanma fırsatları kaçırılmamalıdır. Aramayı bilen bir öğretmen için bilgi aslında her yerdedir.
- **Yaratıcılık:** Yenilik, yaratıcılığın ve sıkı çalışmanın bir bileşimidir. Eyleme geçmediği sürece fikirler ölmeye mahkumdur. Bu nedenle öğretmenler, yaratıcı fikirlerini ortaya koymalı ve bunları hayata geçirmenin yollarını bulmalıdır.

- **Esneklik:** Öğretmenler yeni uygulama denemelerinde her zaman başarılı olmayabilirler. Ancak bu yenilikçilikten vazgeçmek anlamına gelmemelidir. Yenilikler, derslerinde iyi fikirleri harika fikirlere dönüştüren öğretmenlerin zaten günlük olarak yaptıkları bir aktivitedir.
- **Yansıtma:** Öğretmenler, yeni fikir ve uygulamalarını değerlendirmek için zaman ayırmalıdır. Ne işe yaradı? Ne yaramadı? Bir dahaki sefere ne yapabiliriz? Tekrar başlasaydık farklı olarak ne yapardık? Bu türden sorular ile yapılan yansıtıcı değerlendirmeler, öğrenmenin derinleştirildiği ve yeniliğin başarısının sağlandığı anlardır.

Kocasaraç (2018, s. 39), yenilikçi öğretmenlerin özelliklerini yeniliklere açık, öğrenmeye açık, bilişim teknolojilerine açık, gelişim ve iş birliğine açık olmak üzere dört gruba ayırmıştır. Zhu, Wang, Cai ve Engels (2013, s. 10-13), yenilikçi öğretmenler için öğrenme yetkinliği, eğitsel yetkinlik, sosyal yetkinlik ve teknolojik yetkinlik olarak dört temel yetkinlik alanı belirlemiştir. Öğrenme yetkinliği, öğretmenlerin yenilikçi eğitim ve öğretim etkinliğini artırma konusundaki istekliliğini ifade etmektedir. Mesleki ihtiyaçlarını karşılayabilme, alanındaki yenilikleri öğrenebilme ve öğretim problemlerini etkili bir şekilde çözebilme becerileri de öğrenme yetkinliği içerisinde yer almaktadır. Eğitsel yetkinlik, öğretmenlerin yenilikçi eğitim kavramlarının farkında olarak öğrencilerin yenilikçi öğretme ve öğrenme ilkelerine dayalı öğrenmelerine rehberlik edebilme kabiliyetidir. Eğitsel yetkinliğe sahip öğretmenler, pedagoji ve öğrenme psikolojisi hakkında zengin bir bilgi birikimine ve bunları öğretim uygulamalarına etkin bir şekilde uygulama ve öğrenci gelişimini destekleme becerisine sahiptir. Sosyal yetkinlik, yenilikçi bir öğretmenin farklı özelliklere ve geçmişlere sahip öğrencilerle iletişim kurma yeteneğine sahip olması anlamına gelmektedir. Ayrıca meslektaşları ile etkili iletişim ve iş birliği yapabilme becerileri de sosyal yetkinlik kapsamında değerlendirilmektedir. Teknolojik yetkinlik, öğretmenlerin modern teknolojiyi öğrencilerin akıl yürütme, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve öğrenmelerini derinleştirmek için kullanmasıdır. Bu yetkinliğe sahip öğretmenler, dijital dünyadaki çok sayıda bilgi arasında gerekli bilgileri bulabilir, birden fazla kaynaktan gelen bilgileri birbiri ile bütünleştirebilir ve bu bilgileri öğretim problemlerini çözmek için etkili bir şekilde kullanabilir.

Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (International Society for Technology in Education - ISTE), dijital dünyada dijital nesilleri yetiştirecek olan öğretmenlerin, öğrenme deneyimlerini tasarlar, uygularken ve değerlendirirken yerine getirmeleri gereken becerileri aşağıdaki gibi açıklamıştır (ISTE, 2020b).

- **Öğrencilerin öğrenmelerini ve yaratıcılıklarını kolaylaştırmak ve onlara ilham vermek:** Öğretmenler yüz yüze ve aynı zamanda dijital ortamlarda öğrenci öğrenmesini, yaratıcılığı ve yeniliği geliştiren deneyimleri sağlamak için konu, öğretme, öğrenme ve teknoloji bilgilerini kullanmalıdır.
- **Dijital çağ öğrenme deneyimleri ve değerlendirme araçları tasarlama ve geliştirme:** Öğretmenler, öğrenimi en üst düzeye çıkarmak için modern kaynak ve araçları içeren özgün öğrenme deneyimleri ve değerlendirme araçları tasarlamalı, geliştirmeli ve değerlendirmelidir.
- **Dijital çağ çalışma ve öğrenme modeli oluşturma:** Küresel ve dijital bir toplumda öğretmenler, yenilikçi profesyoneller olarak bilgi, beceri ve çalışma süreçleri sergilemelidir.
- **Dijital vatandaşlık ve sorumluluk modeli oluşturma ve teşvik etme:** Öğretmenler, gelişmekte olan dijital kültürde yerel ve küresel meselelerin ve sorumlulukların farkında olmalı ve mesleki uygulamalarında yasal ve etik davranışlar göstermelidir.
- **Profesyonel büyüme ve liderliğe sahip olma:** Öğretmenler, dijital araçların ve kaynakların etkin kullanımını teşvik etmeli, mesleki uygulamalarını sürekli olarak geliştirmeli, yaşam boyu öğrenmeyi modellemeli ve okullarında ve profesyonel çevrelerinde liderlik yapmalıdır.

Yenilikçi öğretmenler, eğitim süreçlerinde yenilikçi öğretme ve öğrenme yaklaşımlarını kullanmaktadır. Yenilikçi olarak kabul edilen öğretme ve öğrenme yaklaşımları ise genellikle “öğrenci merkezli” veya “yapılandırmacı” olarak nitelendirilmektedir. Bu bağlamda, düşünme ve akıl yürütme becerilerinin (öğrenmeyi öğrenme becerileri) geliştirilmesi ve bilgiyi sentezleme yeteneği ön plana çıkmaktadır. Bu süreçte, öğretmenler öğrencinin karşısında konu anlatımından öğrenme sürecine, öğrencilerle birlikte aktif katılım göstererek farklı roller üstlenmektedir. Öğretmen, öğrencilerin kendi araştırmalarını yapmalarını ve çözüm geliştirmelerini desteklemekte ve öğrencileri ile birlikte programları öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uyarlayabilmektedir (Looney,

2009, s. 6). Öğretmenlerin, öğretme ve öğrenme süreçlerinde yenilikçi bir yaklaşım ortaya koyabilmeleri için dikkate almaları gereken hususlar şunlardır (Aybat, 2018, s. 9).

- Öğrencilere doğrudan cevapları vermek yerine kendilerinin cevaba ulaşmalarına fırsat tanınmalıdır. Hatta zaman zaman soruları da öğrenciler oluşturmalarıdır.
- Öğretme sürecinde öğrencinin kendi kendisine öğrenmesine fırsat verilmelidir.
- İletişimi besleyen bir sınıf düzeni oluşturulmalıdır. Öğrencileri düşünmeye, tartışmaya ve öğrenmenin sorumluluğunu birlikte almaya yönelten eğitim ortamları sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin öğretim süreçlerinde anlamlı ve gerçek bir amacı olan projeler üzerinde çalışmaları desteklenmelidir.
- Ölçme ve değerlendirmede çoklu yaklaşımlar tercih edilmelidir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, ilgili alanyazında örgütsel zekâ ve yenilikçi çalışma davranışına ilişkin yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalardan, bu araştırmancının amaçları ve kapsamı ile ilgili olanları sunulmuştur. Alanyazın incelendiğinde ulaşılan araştırmalarda, örgütsel zekâ ve yenilikçi çalışma davranışı konularının nitel ve nicel yöntemler kullanılarak çözümlendiği belirlenmiştir.

Örgütsel Zekâ ile İlgili Araştırmalar

Amerikalı Profesör Harold Wilensky tarafından ortaya atılan örgütsel zekâ kavramına ilişkin ilk bilimsel araştırmalar, 1990'lı yıllarda örgütsel öğrenme ve bilgi yönetimi teorileri üzerine inşa edilerek gerçekleştirilmiş ve zaman içerisinde konu farklı alanlarda farklı açılardan ele alınarak alanyazın çok yönlü olarak zenginleşmeye başlamıştır. Eğitim örgütleri açısından örgütsel zekâ, 2000'li yılların başından itibaren inceleme konusu olmuş ve aynı şekilde Türkiye'de örgütsel zekâ, 2000'li yılların başından itibaren Erçetin (2000, 2001, 2004a, 2004b) çalışmaları ile Türk alanyazınına girmiştir.

Örgütsel zekâ ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar. Eğitim bilimleri alanında örgütsel zekaya ilişkin yurt içinde gerçekleştirilen araştırmalar, genel olarak

okullarda örgütsel zekâ düzeylerinin belirlenmesi ve demografik değişkenler yönünden incelenmesi üzerinde yoğunlaşmıştır.

Erçetin (2000), çalışmasında, örgütsel zekâ kavramını zekâ kuramları açısından tartışarak örgütsel zekâyı temellendirdiği psikolojik, sosyolojik ve biyolojik kavramların açıklanmasını gerçekleştirmiştir. Bu amaçla çalışmada, "sembiyonomik evrim" düşüncesi incelenmiş ve ardından zekâ kuramları bütünleştirilerek; "örgütsel zekanın açıklanması için bir araç takımı oluşturulmuştur.

Erçetin (2004b), araştırmasında, örgütsel zekaya ilişkin yetenekleri okullar için tanımlamak ve örgütsel zekanın eylemsel boyutlarını ortaya koymak amacıyla Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim dalında lisans üstü eğitim görmekte olan 48 öğrenci ile odak grup çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, örgütsel zekaya ilişkin yeteneklerin okullar için de tanımlanabileceği ve her bir yeteneğin birbiri ile etkileşen, birbirinin oluşumunu sağlayan 7 eylemsel boyuta sahip olduğu belirlenmiştir. Söz konusu eylemsel boyutlar; değişen durumlara uyum sağlama, açık fikirli olabilme, işleyişte esnek ve rahat olabilme, eylem ve tepkide çabukluk, yenilenebilme, sezebilme ve öngörülü olabilme ve hayal gücünü kullanabilme olarak tanımlanmıştır.

Yörük (2006), ilköğretim okullarının örgütsel zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla Elâzığ ilindeki 62 ilköğretim okulunda görevli 81 yönetici ve 1096 öğretmen ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve sekiz boyuttan meydana gelen bir anket kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, örgütsel zekanın değişim boyutuyla ilgili olarak araştırmanın katılımcıları tarafından okulda neyin nasıl değişeceği konusunda bilgi sahibi olmadıkları belirtilmiştir. Stratejik vizyon boyutunda, okulların bir vizyonunun bulunmadığı, geleceğe yönelik olarak etkili bir insan kaynakları planlamasının yapılmadığı, okulda geleceğe dair tartışmaların gerçekleştirilmediği ve okulun gelecek planlamalarına öğretmenler ve çevrenin katılım göstermediği saptanmıştır. Okulun karar süreçlerinde kadın öğretmenlerin pek fazla yer almadığı, alınan kararların sonuçlarının pek değerlendirilmediği, karar süreçlerinde kararı etkilemesi muhtemel olan tüm etkenlerin dikkate alınmadığı, kararlarda öğrenci temsilcilerinin, ailelerin ve çevrenin görüşlerinin göz ardı edildiği görülmüştür. Sürekli öğrenme boyutunda, evli ve kadın deneklerin eleştirilere kapalı olduğu ve okulda etkili bir

öğrenme kültürünün gelişmediği saptanmıştır. Takım çalışması boyutunda, okulda takım çalışmalarına yönelik bir eğilim olduğu ancak takım çalışması uygulamalarında çeşitli sorunlar yaşandığı görülmüştür. Bilgiye ulaşma konusunda ise internetten istenildiği kadar faydalanılmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Ekici (2007), resmi ve özel ilköğretim okullarında örgütsel zekanın gerçekleşme düzeylerini saptamak için bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın katılımcıları, Sakarya ilinde resmi ilköğretim okullarında görevli 380 öğretmen ile özel ilköğretim okullarında görevli 119 öğretmendir. Araştırmanın verileri, Albrecht (2002)'in "Örgütsel Zekanın Boyutları Ölçeği"nden uyarlaması yapılan, "İlköğretim Okullarının Örgütsel Zekâ Düzeyleri Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, özel okullarda resmi okullara oranla örgütsel zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Demografik değişkenler açısından bakıldığında araştırmada, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin örgütsel zekâ algısı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı ve eğitim seviyesi arttıkça katılımcıların örgütsel zekaya ilişkin görüşlerinin olumsuz bir yönelim gösterdiği belirlenmiştir. Görev yaptıkları okulların demokratik bir yönetime sahip olduğunu ifade eden öğretmenlerin, yönetimin otoriter ve serbestçi olduğunu ifade eden öğretmenlere göre ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre örgütsel zekanın tüm boyutlarını olumlu olarak algılamaları ise araştırma ile elde edilen diğer sonuçlardır.

Çakır (2008), araştırmasında, örgütsel zekanın geliştirilmesi için tasarladığı bir hizmet içi eğitim programının ilköğretim okullarının örgütsel zekâsı üzerine olan etkisini belirlemeye çalışmıştır. Hizmet içi eğitim programı, Giresun ilinde bir ilköğretim okulunda görev yapan 2 okul yöneticisi ve 40 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın problemine yönelik olarak durumun belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından öğretmenler ve yöneticilerin katıldığı atölye çalışmaları düzenlenmiştir. Araştırma verileri, Erçetin ve diğerleri (2007)'nin "Çok boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, örgütsel zekanın, paydaşlarla etkili iletişim boyutu dışındaki tüm boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuç, gerçekleştirilen eğitimin okulda örgütsel zekâ düzeyini artırdığı şeklinde yorumlanmıştır.

Altunbaş (2008), yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okullarının örgütsel zekâ düzeylerini tespit etmek amacıyla İstanbul ili Bağcılar,

Bayrampaşa, Fatih ve Zeytinburnu ilçelerinde görev yapan 60 okul yöneticisi ve 230 öğretmen ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri, Yörük (2006) tarafından geliştirilen “Örgütsel Zekâ Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ özelliklerini yansıtmaya düzeylerinin uygulamada yeterli olmadığı ve okulların örgütsel zekâ kapasitelerini gereğince kullanamadığı belirlenmiştir.

Düzer (2008), yükseköğretim kurumlarında örgütsel zekâ ölçeğinin kurumsal bir öz değerlendirme aracı olarak kullanılabilme durumunu incelemek amacıyla bir yükseköğretim kurumundan 79 öğretim görevlisi ve 360 öğrenci ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri, Erçetin ve diğerleri (2007)’nin “Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma ile örgütsel zekâ ölçeğinin mevcut öz değerlendirme araçlarının eksik yönlerini tamamladığı ve bir öz değerlendirme aracı olarak kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır.

Potas, Erçetin ve Bayrakçı (2009) tarafından bir yükseköğretim kurumunda görevli 207 akademisyen, 2 idari personel ve 695 öğrenci olmak üzere toplam 904 katılımcının, örgütsel zekâ düzeyine ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, Erçetin, Çetin ve Potas (2007) tarafından geliştirilen “Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği” yükseköğretim kurumları için yeniden düzenlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların fakültede örgütsel zekâ düzeyini orta düzeyde algıladıkları görülmüştür. Araştırma ile ayrıca erkek katılımcıların kadın katılımcılardan, diğer katılımcıların profesör ve doçentlerden, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümünün diğer bölümlerden örgütsel zekâ düzeyini daha yüksek olarak algıladıkları saptanmıştır.

Potas, Erçetin ve Koçak (2010), araştırmasında, Diyarbakır, Konya ve Şanlıurfa illerinde MEB Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü’ne bağlı okulların örgütsel ve yönetsel kapasitelerini tanımlayan örgütsel zekâ düzeylerine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri, Erçetin (2001, 2004) tarafından geliştirilen “Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği”nin Erçetin ve Potas (2009) tarafından MEB Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü’ne bağlı okullar bağlamında yeniden uyarlanması kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Diyarbakır, Konya ve Şanlıurfa illerinde MEB Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü’ne bağlı okullarda görevli 18 yönetici ve 33 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, Diyarbakır, Konya ve Şanlıurfa illerinde görevli

yönetici ve öğretmenlerin okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin algıları orta düzeyde yoğunlaşmıştır. Bununla birlikte örgütsel zekâ ile ilgili algı durumu, genel olarak il ve bölgelere göre farklılık göstermemiştir.

Erçetin, Potas, Hamedoğlu ve Kısa (2011), MEB Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı okulların kurumsal ve yönetsel kapasitelerini tanımlamak ve bu okulların örgütsel zekâ düzeylerini ölçmek amacıyla Türkiye İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması içerisinde yer alan 12 bölgeden seçilen Adana, Ankara, Balıkesir, Bursa, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Kayseri, Malatya, Samsun ve Trabzon illerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma verileri, Erçetin (2001, 2004) tarafından geliştirilen “Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği”nin Erçetin ve Potas (2009) tarafından MEB Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı okullar bağlamında yeniden uyarlaması kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya 177 yönetici ve 535 öğretmen katılmıştır. Araştırmada, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekanın değişen durumlara uyum sağlayabilme boyutuna ilişkin algıları, orta seviyede iken diğer tüm boyutlarda düşük seviyede yoğunlaşmıştır. Araştırma ile öğretmenlerin örgütsel zekaya ilişkin algılarının yöneticilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiş ancak il ve bölgelere göre örgütsel zekâ algılarında bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tanrıkulu (2014), okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel zekâ algılarının belirlenmesi amacıyla Çanakkale ilindeki ortaöğretim okullarında görevli 47 okul yöneticisi ve 416 öğretmen ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri, Albrecht (2002)'in “Örgütsel Zekânın Boyutları” ölçeğinden Ekici (2007) tarafından uyarlanan “Örgütsel Zekâ Düzeyleri” ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, yönetici ve öğretmen görüşleri arasında örgütsel zekanın tüm boyutlarında yöneticiler lehine anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçları demografik açıdan değerlendirildiğinde ise cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha olumlu görüş sundukları belirlenmiştir. Okul türü değişkenine göre örgütsel zekanın tüm boyutlarında endüstri meslek liseleri ve fen liselerinin diğer liselere nazaran daha olumlu ve ticaret meslek lisesi ile imam hatip liselerinin daha olumsuz görüş belirttikleri saptanmıştır. Kıdem değişkeninin örgütsel zekâ algısı üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Örgütsel zekânın tüm boyutlarında, okulların yönetim tarzının demokratik olduğunu düşünenlerin, yönetim tarzının serbestçi ve otoriter olduğunu

düşünen yönetici ve öğretmenlere oranla daha olumlu bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Neyişi (2015), örgütsel zekânın sosyal ağ faktörüyle olan ilişkisini saptamak ve sosyal ağların örgütsel zekâ üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu doğrultuda Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunan bir ilkokulda görevli 29 öğretmen ve 3 yöneticiden sağlanan veriler, okulun örgütsel zekâ düzeyinin belirlenmesi için analiz edilmiştir. Ayrıca okuldaki sosyal ağların analizi kapsamında okul personelinin tamamını oluşturan 48 kişi de araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın verileri, Erçetin, Potas ve Açıklık (2001, 2004, 2007, 2009, 2010) tarafından geliştirilen ve 2015 yılında yeniden uyarlanması yapılan “Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği” ve araştırmacı tarafından tasarlanan “Sosyal Ağ Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin okulun örgütsel zekâsına ilişkin algılarının çok yüksek ve yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Yine örgütsel zekânın alt boyutlarında da aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Örgütsel zekânın alt boyutlarında katılımcıların cinsiyetleri, yaş grupları, öğrenim düzeyleri ve görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Örgütsel zekânın tüm boyutlarında en düşük algıya branş öğretmenleri sahipken (orta düzey örgütsel zekâ), değişen durumlara uyum sağlama I ve işleyişte esnek ve rahat olabilme boyutları dışında sınıf öğretmenleri arasında en olumlu algının 4. sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan yöneticilerin örgütsel zekaya ilişkin görüşleri, öğretmenlerin görüşlerine göre hem toplam örgütsel zekada hem de alt boyutlarda daha olumlu olarak ortaya çıkarken, okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerin görüşleri ise birbirine yakın olarak belirlenmiştir. Araştırmada, okul yöneticisi ve öğretmenler, ağ konumu bakımından yakınlıkları ve düğüm sayıları ile yoğun ve etkileşim düzeyi yüksek bir ağ görünümü göstermiştir. Ağ dışında kalan ve etkileşimi bulunmayan herhangi bir düğüm gözlenmemiştir.

İzci (2017), araştırmasında, okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda örgütsel zekâ ve performans değerlendirme arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Karma yöntem ile desenlenen araştırmanın nicel verileri, Erzincan il merkezindeki 265 okul yöneticisinden toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise 10 okul yöneticisiyle gerçekleştirilen görüşmelerden sağlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yörük (2006)'ün “İlköğretim Okullarının Örgütsel Zekâ Özelliklerini Yansıtan Düzeyleri Ölçeği”, Uyanıktürk (2009)'ün “İlköğretim Okulları

Yöneticilerinin Performans Değerlendirme ile İlgili Olarak Algıları Ölçeği” ve araştırmacı tarafından oluşturulan bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi değişkenlerinin araştırmanın alt boyutları üzerinde bir etkisinin bulunmadığı, unvan değişkeninin örgütsel zekânın alt boyutlarından değişim, stratejik vizyon ve okul kültürü boyutları açısından anlamlı olarak farklılaştığı, okul türü değişkeninin ise değişim, stratejik vizyon, duygusal zekâ, okul kültürü ve bilgi yönetimi boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak örgütsel zekâ alt boyutlarının tümünün performans değerlendirme üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Turan (2017), okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının örgütsel zekâ düzeyine olan etkisini ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri, Zonguldak ili ve bu ile bağlı Alaplı, Çaycuma, Devrek, Ereğli, Gökçebey, Kilimli, Kozlu ve Merkez ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 600 öğretmenden sağlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Erçetin, Potas, Açıkalin, Turan ve Bisaso (2016)’nın “Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği” ile Erçetin, Potas ve Açıkalin (2001, 2004, 2007, 2009, 2010) tarafından geliştirilen ve 2015 yılında kendileri tarafından yeniden düzenlenen “Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel zekâyâ ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte araştırmada, cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin örgütsel zekâ algılarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırma ile okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının örgütsel zekâyı yüksek düzeyde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Göktaş (2017) tarafından örgütsel zekanın bilgi yönetimi ile ilişkisini ortaya koymak amacıyla bir yükseköğretim kurumunda görevli 406 akademik ve idari personel ile gerçekleştirilen araştırmanın verileri, Lee, Chang ve Kang (2004) tarafından geliştirilen ve Çetinkaya (2012) tarafından yeniden düzenlenerek uyarlaması yapılan “Bilgi Yönetimi Performansı Ölçeği” ile Albrecht (2002) tarafından geliştirilen ve Ekici ve diğerleri (2007) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Örgütsel Zeka Düzeyi Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, örgütsel zekâ ile bilgi yönetimi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca hem örgütsel zekâ hem de bilgi yönetimi düzeyinin ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Demografik faktörlere göre

bulgular incelendiğinde, akademik personelin idari personele göre hem örgütsel zekâ hem de bilgi yönetimi açısından algılarının daha yüksek olduğu, ayrıca bilginin toplanması ve depolanması süreçlerinde akademik personelin aynı şekilde idari personele göre algılarının yüksek olarak değerlendirildiği görülmüştür.

Neyişci, Potas ve Erçetin (2018), ilkokulların örgütsel zekâ seviyesini belirlemek amacıyla Ankara ilinde bir ilkokulda görevli 48 öğretmen ve okul yöneticisi ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Erçetin, Potas ve Açıkalın (2001, 2004, 2007, 2009, 2010) tarafından geliştirilen ve 2015 yılında yeniden uyarlaması yapılan “Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği” kullanılarak toplanan verilerin değerlendirilmesi sonucunda, katılımcıların, okullarının örgütsel zekâsına dair algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte örgütsel zekanın eylemde ve tepkide çabukluk boyutunda ise katılımcıların yüksek düzeyde bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

İmamoğlu Akman ve Akman (2019), araştırmasında, Ankara ili Altındağ ilçesinde resmi okullarda görevli öğretmenlerin örgütsel zekâ algıları ve demografik değişkenlerin öğretmenlerin örgütsel zekâ algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın verileri, Erçetin, Potas ve Açıkalın (2001, 2004, 2007, 2009, 2010) tarafından geliştirilen ve 2015 yılında güncellenen “Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği” kullanılarak 226 öğretmenin katılımıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin okullarının örgütsel zekâsını yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin örgütsel zekâ algılarının, öğretmenlerin cinsiyetine ve okulların sosyoekonomik durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği, öğretmenlerin hizmet yılı, eğitim düzeyi ve okulun öğrenci sayısı değişkenlerine göre ise anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır.

İncelenen araştırmalarda, okullarda örgütsel zekâ düzeylerinin genellikle orta ve yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Demografik değişkenlerin örgütsel zekâ üzerindeki etkisi araştırmalara göre farklılık göstermekle birlikte okul yöneticilerinin liderlik becerileri ve bilgi yönetimi süreçleri, örgütsel zekâ üzerinde etkili faktörler olarak belirlenmiştir. Ayrıca örgütsel zekanın performans değerlendirme üzerindeki etkisi diğer bir önemli faktör olarak görülmüştür. Yükseköğretime ilişkin olarak örgütsel zekânın, üniversitelerde kullanılan mevcut öz değerlendirme yöntemlerinin birçok eksik yönünü tamamladığı görüşü ortaya çıkmıştır.

Örgütsel zekâ ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar. Eğitim bilimleri alanında örgütsel zekaya ilişkin yurt dışında yapılan araştırmalar, daha çok yükseköğretim ve ortaöğretim kurumları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmalarda, eğitim kurumlarının genel olarak örgütsel zeka seviyelerinin tespit edilmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi üzerinde yoğunlaşılmıştır.

Stařkeviutė, Neverauskas ve iutienė (2006), üniversitelerde yeni yönetim paradigmasını kullanma olasılığını değerlendirmek amacıyla örgütsel zeka ilkelerinin üniversitelerin etkinlik stratejilerinde uygulanabilirliğini incelemeye yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Alanyazın taraması ve doküman analizi yöntemlerinden yararlanılarak yapılan araştırmada, Avrupa Birliği ve Litvanya özelinden hareketle üniversitelerde, sadece faaliyet alanlarının genişletilerek değil, aynı zamanda çalışmaların kalitesinin de artırılarak üniversitelerde değişikliklerin başlatıldığı belirlenmiştir. Bu tür değişimlerin itici güçlerinden birinin yeni yönetim paradigmasının uygulanması olabileceği ancak üniversitelerin hukuk sistemi ve hukuki statüsünün yeni yönetim süreçleri için elverişli koşullar yaratmadığı görölmüştür. Dış çevredeki değişikliklerin üniversiteleri çok daha esnek tepki vermeye zorladığı gerçeği, üniversiteler için en iyi olasılıklardan birinin örgütsel zeka olabileceğini ortaya çıkarmıştır. Araştırma kapsamında ilgili alanyazın ve diğer ölkelerin deneyimlerinin incelenmesinden elde edilen sonuçlara göre, zeki bir örgüt olarak üniversitelerin, her çalışanının rolünü bir roller sistemi ve tanımlanmış sonuçlar bağlamında gördüğü bir sistem olarak karakterize edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Üniversitelerin zeki örgütler olma olasılıkları tahmin edilirken, bunun tüm yükseköğretim sistemindeki önemli değişiklikler anlamına geleceği, bazı üniversitelerin rekabet üstünlüğünü garanti eden örgütsel zeka özelliklerine sahip olduğunun kabul edilebileceği ancak bu amaçla daha ileri araştırmaların yapılması gerektiği araştırma ile ortaya konulmuştur.

Prejmerean ve Vasilache (2007) tarafından üniversitelerin örgütsel zekasını teşhis etmek için tartışma yolları geliştirmek ve örgütsel zekayı ölçmenin bazı yollarını ortaya çıkarmak amacıyla Romanya'da bir üniversitenin 5-10 yıl arasında görev sürelerine sahip 20 kişilik bir akademisyen grubu ile pilot uygulaması yapılan bir anketin uyarlamasına dayanarak gerçekleştirilen araştırmada, üniversitelerin örgütsel zeka stratejilerinin uygulanmasını belirli şekillerde düzenleyen, örgütsel zeka standartlarını üniversitelere uygulayan ve akademik piyasanın özelliklerini

inceleyen örgütsel özelliklerin tanımlanmasına ve açıklanmasına çalışılmıştır. Araştırma ile zeki bir şekilde hareket eden üniversitelerin öncelikli olarak yapmak zorunda olduğu şeyler, verimli araştırmacılarının öğretim görevlerini azaltmak ve zaman içerisinde sonlandırmak ve uygulamalı araştırmayı teşvik etmek olarak belirlenmiştir. Diğer taraftan örgütsel zeka, gelişen mobil bir özellik olarak görüldüğünden, ölçümlerinin statik olmasının beklenemeyeceği ve bu nedenle üniversitelerin değişkenleri çevreye duyarlı olan gerekli işlevleri tasarlama ve bu işlevleri optimize ederek, gelecekteki gelişim için bir temel olarak kabul edilebilir bir örgütsel zeka düzeyine ulaştıklarından emin olmalarının gerekliliği ifade edilmiştir.

Conway (2008), öğretmenlerin pedagojik bilgi oluşum sürecine katılımında kolektif zekanın varlığını ortaya koymayı ve okullarda kolektif zeka yapısını kavramsallaştırmayı amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Avustralya'da Queensland Eyaletinde kolektif ve bağımsız olarak okulun yeniden canlandırılmasında yaygın olarak kullanılan bir süreç olan IDEAS- Innovative Designs for Enhancing Achievement in Schools (Okullarda Başarıyı Artırmak İçin Yenilikçi Tasarımlar) sürecine dahil olan iki okulda yapılan araştırmanın verileri, bu okullardaki öğretmenlerin gözlemlenmesi ve yapılan görüşmeler vasıtasıyla toplanmıştır. Her iki okul topluluğunun bilgi üretme deneyimlerinden sağlanan veriler, yapılan durum çalışması ile birleştirilerek değerlendirilmiştir. Araştırmanın odak noktası, okullarda karmaşık bir bilgi yaratım sisteminin nasıl meydana geldiğini ve kolektif zeka kaynaklarının (araştırmanın katılımcılarının), okullarda kolektif zeka hakkında teori oluşturma olasılıkları ile birlikte nasıl görülebileceğini keşfetmektir. Araştırma ile başarılı bir gelişim sürecine dahil olan öğretmenlerin nasıl yeni bilgiler ve anlamlar yarattığına dair dinamikler hakkında içgörü oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmada, söz konusu süreçlere atfedilen anlamların ideolojik meselelerden etkilenebileceği varsayılarak profesyonel öğrenme toplulukları, dağıtılmış liderlik ve kolektif zeka kavramları ile ilgili alanyazına yoğun bir şekilde değinmenin yanı sıra, çalışmanın çok yönlü bir boyut içermesi de sağlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenler, öğrenci başarısını desteklemek için yeni düşünme ve hareket etme yöntemlerini kullanarak kolektif ve yansıtıcı uygulamalara katılma kapasitesini fark eden profesyoneller olarak tanımlanmış ve okullarda kolektif zeka için bir model önerisi geliştirilmiştir.

Bakhshian, Hamidi ve Ezati (2011), örgütsel zeka ile girişimcilik arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Mazandaran Üniversitesi'nde görevli 202 yönetici ile araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri, Albrecht (2003)'in "Örgütsel Zeka Ölçeği" ve Robbins (1889)'in "Girişimcilik Anketi" kullanılarak toplanmıştır. Veriler, Pearson Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiş, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla aşamalı regresyon analizi ve yapısal eşitlik modeli uygulanmıştır. Regresyon analizi sonuçları, örgütsel zekanın iş birliği ve uyum boyutunun girişimcilik üzerinde en doğrudan etkiye sahip olduğunu ve ardından gönüllülük ve değişim arzusu boyutlarının geldiğini göstermiştir. Değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki en dolaylı etkisi, performans baskısı ile ilgili olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonucunda, örgütsel zeka ile girişimcilik arasında yüksek bir korelasyon tespit edilmiştir.

Azma, Mostafapour ve Rezaei (2012), İran'ın Golestan ilindeki üniversitelerin çalışanlarının bilgi teknolojisi uygulamalarının örgütsel zeka ile ilişkisini incelemek amacıyla üniversite diplomasına sahip 331 çalışan ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Bilişim Teknolojileri Ölçeği" ve Albrecht (2003)'in "Örgütsel Zekâ Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, bilgi teknolojisinin uygulanmasında; değişiklik eğilimi, bilgiyi uygulama ve ortak bakış açısı arasında önemli bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmada, bilgi teknolojileri uygulamaları ile örgütsel zeka arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Boudlaie, Golabdoust ve Golabdoust (2014), örgütsel zeka ve örgütsel çeviklik düzeylerini belirlemek amacıyla Tahran Üniversitesi'nin 164 çalışanı ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanabilmesi amacıyla 68 maddeden ve 2 bölümden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin birinci bölümü 7 boyut ve 36 maddeden oluşan ve Albrecht (2003) modeline göre tasarlanan örgütsel zekâyâ dair kısım ve ikinci bölümü ise 9 boyut ve 32 maddeden meydana gelen ve Yusef ve diğerleri (1999)'nin çalışmasına dayalı olarak tasarlanan örgütsel çevikliğe dair kısmı kapsamaktadır. Araştırmanın sonucunda, örgütsel zekanın bazı boyutları dışında düşük düzeyde olduğu ve örgütsel çevikliğin ise iki boyutu dışında orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Dagiene, Juskeviciene, Carneiro, Child ve Cullen (2015) tarafından Portekiz ve Litvanya okullarında uygulanan IGUANA1 projesi kapsamında geliştirilen Duygusal Zeka (EI) ve Örgütsel Zeka (OI) yeterlilikleri öz değerlendirme araçlarının

değerlendirmesinin sonuçlarını incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma ile ayrıca okullarda yenilik desteğinin IGUANA Projesindeki “Değişim Teorisi” yaklaşımıyla nasıl bağlantılı olduğunun ve Portekiz ve Litvanya okulları tarafından geliştirilen yenileşme planlarını desteklemek için nasıl uygulandığının incelenmesi de amaçlanmıştır. IGUANA Öğrenme Projesi, yenilik yapmak isteyen ancak değişime direnen iç güçleri tarafından engellenen okulları desteklemektedir. Ayrıca okulların mevcut değişim programlarını iyileştirmelerine ve yeni programlar geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu yaklaşım, okulların; öğrencilerin, personelin ve yönetimin fikirlerini paylaşmalarını, birbirlerinden öğrenmek ve gelişmek için kendilerini güvende hissettikleri açık ve yaratıcı ortamları oluşturmalarını sağlamaktadır. IGUANA Projesi ile oluşturulan öğrenme ortamlarının odak noktası, okulların ve üyelerinin duygusal zeka ve örgütsel zekasını geliştirmektir. Portekiz ve Litvanya’da seçilen ortaokullarda üst düzey liderlik sergileyebilen yedişer katılımcı okuldan toplam 14 okul personeli ile gerçekleştirilen örgütsel zeka testinin sonuçları, Portekiz’deki katılımcı okullarda, okulun eleştirel inceleme ve düşünme kapasitesini ve eleştirel düşünceden nasıl öğrendiğini gösteren “öğrenen örgüt”ün en gelişmiş yetkinlik alanı olduğunu ortaya koymuştur. En az gelişmiş örgütsel zeka yetkinlik unsuru ise çalışma gruplarının bilinçsiz modda nasıl çalıştığını, liderlik ve otorite rollerinin nasıl uygulandığını değerlendiren “gruplaşma”dır. Litvanya’daki katılımcı okullarda, Portekiz sonuçlarına benzer şekilde en gelişmiş yetkinlik alanının “öğrenen örgüt” olduğu görülürken, en zayıf yetkinlik alanı ise Portekiz araştırmasından farklı olarak okulların, üyelerinin okulun vizyonuna, normlarına ve kurallarına uymasını nasıl sağladığıyla ilgili olan “normalleştirme” olarak ortaya çıkmıştır.

Garcia-Alsina, Cobarsi-Morales ve Ortoll (2015), İspanyol üniversiteleri tarafından geliştirilen yarışmacı zeka uygulamalarını incelemek ve Avrupa Yüksek Öğretim Alanına uyarlanması sürecinde geliştirilen olağan uygulamaları, zorlukları ile birlikte karşılaştırmak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, iki aşamada geliştirilen karma yöntem yaklaşımı (yarı yapılandırılmış görüşmeler ve anketler) kullanılmıştır. İlk aşamada, üniversitelerdeki yarışmacı zeka uygulamaları nitel olarak araştırılmıştır. Bu amaçla 14 üniversiteden 47 yönetici ile görüşmeler yapılmıştır. İkinci aşamada, ilk aşamada elde edilen veriler değerlendirilerek daha geniş bir örneklem seçilmiştir. Bu amaçla 14 üniversitenin dekan ve koordinatörlerine yönelik açık ve kapalı sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış

anketler kullanılmış ve % 38,75'lik bir cevap oranına ulaşana kadar anket uygulama süreci devam etmiştir. Araştırma sonucunda, üniversitelerdeki yarışmacı zeka uygulamalarının düzensiz, taktiksel, tepkisel ve resmileşme yönünden eksik olduğu saptanmıştır. Araştırmanın sonuçları, başlangıç aşamasındaki ve taktik seviyeye yönelik tepkisel yarışmacı zeka uygulamalarının baskın olduğunu göstermiştir. Uyum sürecinde yarışmacı zeka uygulamaları, taktiksel ve tepkisel olmasına rağmen, bazı stratejik yönelimlerle birlikte gelişmiş ve güçlenmiştir.

Kahkha, Pourghaz ve Marziyeh (2015), örgütsel zeka ile yenilik yönetimi ve kariyer gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla İran'ın Zahedan kentindeki liselerde görev yapan 103 okul müdürü ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri, Albrecht (2003)'in "Örgütsel Zeka Ölçeği", Vivienne (1990)'in "İnovasyon Yönetimi Envanteri" ve Moghimi (2002)'nin "Kariyer İlerleme Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada, lise müdürlerinin örgütsel zeka ve kariyer gelişimine ilişkin algılarının yüksek ve yenilik yönetimi durumunun ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırma ile örgütsel zeka düzeyi ile yenilik yönetimi ve örgütsel zeka düzeyi ile kariyer gelişimi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet değişkeni bakımından kadın ve erkek müdürlerin örgütsel zeka, yenilik yönetimi ve kariyer gelişimine ilişkin görüşleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Shabbir, Khalid ve Ali (2016) tarafından dağıtım adaletinin, örgütsel zeka ile çalışan performansı arasındaki ilişkide aracılık etkisini belirlemek amacıyla Pakistan Azad Keşmir ve Punjab eyaletlerindeki eğitim kurumlarında görevli 113 çalışan ile bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, örgütsel zeka, dağıtım adaleti ve çalışan performansı olmak üzere üç yapı tasarlanmıştır. Tüm yapılara dair veriler, Glatzeder, Goel ve Von Müller (2010), Niehoff ve Moorman (1993) ve Wallace ve De Chernatony (2009) tarafından daha önce tasarlanmış olan ölçme araçlarından uyarlanan maddelerden oluşturulan bir anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, örgütsel zekanın dağıtım adaleti üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, örgütsel zekanın çalışan performansı üzerindeki etkilerinin dağıtım adaleti aracılığıyla gerçekleştiğini göstermiştir.

Ordooi (2016), lise müdürlerinin örgütsel zekaya ilişkin algıları ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri, İran'ın İsfahan kentinin 6 farklı bölgesinde görev yapan 121 okul müdüründen, araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek kullanılarak

toplanmıştır. Ölçeğin ilk bölümü örgütsel zeka ile ilgili maddeleri, ikinci bölümü ise yaratıcılığa ilişkin maddeleri kapsamaktadır. Araştırmanın sonucunda, İsfahan'da görev yapan lise müdürlerinin örgütsel zekaya ilişkin algı düzeyleri ile yaratıcılıkları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Rafajac ve Pupavac (2017) tarafından örgütsel zeka ve rekabet gücü arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Hırvatistan Cumhuriyeti'nde özel ve kamu kurumlarında çalışan 151 kişi ile bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, Albrecht (2002)'in "Örgütsel Zeka Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, örgütsel zeka ve rekabet gücü arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma ile ayrıca örgütsel zekanın alt boyutlarında, küçük ve orta ölçekli kuruluşların, büyük kuruluşlardan daha iyi sonuçlar elde ettiği ve özel sektör kuruluşlarının, kamu kuruluşlarından önemli ölçüde daha yüksek düzeyde örgütsel zeka düzeyine sahip oldukları ortaya konulmuştur.

İncelenen araştırmalarda, yükseköğretim kurumlarında ihtiyaç duyulan değişimin itici gücü olarak örgütsel zekadan faydalanılması görüşü ortaya çıkmış ve üniversitelerde örgütsel zekanın ölçülmesi için teorik yaklaşımlar sunulmuştur. Yükseköğretim kurumlarında girişimcilik, örgütsel çeviklik ve bilgi teknolojileri uygulamaları, örgütsel zeka ile ilişkili faktörler olarak belirlenmiştir. Örgütsel zeka ile ilişkili bir kavram olan yarışmacı zekanın ise yükseköğretim kurumlarında düzensiz ve tepkisel olarak ortaya çıktığı görülmüştür. İncelenen araştırmalarda ele alınan ortaöğretim okullarında ise örgütsel zeka uygulamalarında en gelişmiş yetkinlik alanı olarak örgütsel öğrenme becerileri görülmüştür. Ortaöğretim okullarında kolektif zekanın önemine yapılan vurgunun yanı sıra örgütsel zeka; yenilik yönetimi, yaratıcılık, kariyer gelişimi, dağıtım adaleti, çalışan performansı ve iş yaşamı kalitesi ile ilişkili olarak değerlendirilmiştir.

Yenilikçi Çalışma Davranışı İle İlgili Araştırmalar

İnsanlık tarihi kadar kadim bir geçmişe sahip olan yenilikçilik kavramı, Truva atı ile Truva (Çanakkale) kentinin Yunanlılar tarafından yakılması, Fatih Sultan Mehmet'in gemileri karadan yürütmesi ile İstanbul'un fethedilmesi, Alman kimyager Fritz Haber'in yapay gübre ile insanlığa hayat verirken, klor gazı ile de ölüm getirmesi gibi örneklerle medeniyet tarihini değiştiren dönüm noktaları yaratmıştır.

Günümüzde ise yenilikçilik, ülkelerin rekabetçi yapısını koruyabilmesine ve yeni çağda hayatımıza giren pek çok yeni soruna yönelik bir çözüm yolu olarak değerlendirilmektedir. Eğitim örgütleri açısından yenilikçilik araştırmaları 1970'li yıllara dayanırken, yenilikçi çalışma davranışlarının eğitim örgütleri ve öğretmen bağlamında ele alınması ise 2000'li yıllardan itibaren başlamıştır.

Yenilikçi çalışma davranışı ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar.

Eğitim bilimleri alanında öğretmenlerin yenilikçilik ve yenilikçi çalışma davranışlarına ilişkin yurt içinde gerçekleştirilen araştırmalar, genel olarak öğretmenlerin yenilikçiliğe yönelik algıları ve okullarda yenilikçi çalışma davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi üzerinde yoğunlaşmıştır.

Aslaner (2010) tarafından öğretmenlerin değişim ve yenilikçilik kavramlarına ve bu kavramların okuldaki uygulamalarına yönelik algılarını tespit edebilmek amacıyla Ankara ilinde bulunan özel bir okulda görev yapmakta olan 403 öğretmenle araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılarak bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yenilikçiliğe karşı olumlu bir tutum içerisinde oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, okuldaki çalışma sistemlerinde yenilik yapılmasını istediklerini ve okulda görevlerini gerçekleştirme tarzlarına katkı sağlayacak yenilikler konusunda iş arkadaşları ile paylaşımda bulduklarını aynı şekilde iş arkadaşlarının da onlarla paylaşımda bulunmalarını beklediklerini ifade etmişlerdir.

Yılmaz ve Kocasaraç (2010), MEB ve Microsoft işbirliği ile yürütülen "Yenilikçi Öğretmenler Programı"nın öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Program, çağın gerektirdiği bir yaklaşım ve yöntemle öğretmenlerin derslerinde teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmalarını temel alan ve hem öğretmenlerin hem de genel olarak eğitim sisteminin değişimini ve gelişimini sağlamayı amaçlayan bir eğitim programıdır. Araştırmanın verileri, eğitim programına katılan 122 öğretmene elektronik posta yoluyla gönderilen anketler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin programın hedeflediği kazanımlar ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Program çerçevesinde kullanılan yöntem, sunum ve uygulamalı etkinlikler bakımından program, öğretmenler tarafından başarılı bulunmuştur.

Kurtuluş (2012), öğretmenlerin yenilikçilik kavramına bakışının, yenilikçiliği sürükleyen ve engelleyen faktörlerin, bireysel olarak yenilikçi düşüncenin

sorgulanması ve paylaşım kanallarının ortaya çıkarılması amacıyla 31 öğretmen ile görüşme yöntemi kullanarak gerçekleştirdiği araştırmasında, katılımcıların tamamına yakınının öğretmenlerin sınıfta yenilik yapma fırsatı olduğunu, katılımcıların tamamının ise sınıfta yenilikçiliğin, ders anlatımı ve bunun bir parçası olarak sunum yöntemlerini kapsadığını düşündükleri belirlenmiştir. Bununla birlikte rehberlik faaliyetleri, materyal geliştirme ve özgüveni artırıcı projeler de sınıfta yenilikçiliği kapsayan konular arasında gösterilmiştir. Katılımcılar, okulda bazı bölüm ya da branşların daha yenilikçi olarak değerlendirildiğini ve buna katkı sağlayan faktörlerin başında öğretmenlerin bireysel özelliklerinin geldiğini söylerken, diğer etkili faktörlerin ise bazı branşların yeniliğe daha yakın olması ve okul yönetiminin desteği olduğunu açıklamışlardır. Katılımcılar tarafından okulda yenilikçi olmanın önündeki engeller ise müfredatın kısıtlayıcı olması, maddi imkanların yetersizliği, ulusal eğitim politikaları ve katı mevzuat uygulamaları olarak ifade edilmiştir.

Sağnak (2012), ilkokullarda liderlik güçlendirme ile öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışı ve yenilikçi iklim arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, Niğde merkez ve ilçelerindeki 55 ilköğretim okulundan rastgele seçilen 710 öğretmen ve 55 okul müdürü ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak müdürlerin liderliği güçlendirme davranışlarının belirlenmesi için Ahearne ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen “Liderliği Güçlendirme Davranışı Ölçeği”, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarının belirlenmesi için Scott ve Bruce (1994) tarafından geliştirilen “Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği” ve okullarda yenilikçi iklimin tespiti için ise Bryk ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen “Yenilikçi İklim Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, müdürlerin liderliği güçlendirme davranışının, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarının ve yenilikçi iklimin önemli bir göstergesi olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada ayrıca yenilikçi iklim ile öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ve yenilikçi iklimin, müdürlerin liderliği güçlendirme davranışı ve öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları arasındaki ilişkiye kısmi olarak aracılık ettiği saptanmıştır.

Balkar (2015), araştırmasında, destek, uyum, adalet ve baskı ile karakterize edilen örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş performansı ve yenilikçi çalışma davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verileri, Adana ilinde görev yapan 398 ilkokul ve ortaokul öğretmeninden sağlanmıştır. Araştırmanın verileri,

Kirkman ve Rosen (1999)'in "Çalışan Performansı Ölçeği", Koys ve DeCotiis (1991) tarafından geliştirilen ve Montes, Moreno ve Fernandez (2004) tarafından yeniden düzenlenen "Örgütsel İklim Ölçeği" ile Scott ve Bruce (1994)'un "Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, destek ve baskı ile karakterize edilen pozitif örgütsel iklimin öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Uyum ve adaletle karakterize edilen pozitif örgütsel iklimin ise öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları üzerinde etkisi bulunamamıştır. Araştırma ile ayrıca öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarının iş performansı üzerinde olumlu yönde, orta ve yüksek arasında önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Çıtak (2017), öğretmenlerin duygusal zekâları ile yenilikçi çalışma davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla Mersin ili Toroslar ilçesindeki ilköğretim okullarında görevli 594 öğretmen ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, Sutarso (1998)'nin "Duygusal Zekâ Ölçeği" ile Janssen (2000)'in "Yenilikçi Çalışma Davranışları Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme göre, yenilikçi çalışma davranışlarının ise yaşa ve mesleki kıdeme göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca araştırmada, duygusal zekâ ve yenilikçi çalışma davranışı arasında bir ilişki bulunduğu ve duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışına yönelik algılarının da yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Uzunbacak, Akçakanat ve Çarıkçı (2018) tarafından lider-üye etkileşimi ve yenilikçi çalışma davranışı arasındaki ilişkiyi etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla Isparta ilindeki resmi liselerde görevli 263 öğretmen ile bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın verileri, lider-üye etkileşimi için Liden ve Maslyn (1998), yenilikçi çalışma davranışı için De Jong ve Den Hartog (2010), işe adanmışlık için Schaufeli ve Bakker (2003) ile algılanan örgütsel destek için Eisenberger ve diğerleri (1986) tarafından geliştirilen ölçeğin, Stassen ve Ursel (2009) tarafından düzenlenmiş versiyonu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada, lider-üye etkileşimi ile yenilikçi çalışma davranışı ilişkisinde algılanan örgütsel desteğin düzenleyici, işe adanmışlığın ise kısmi aracı rolünün bulunduğu görülmüştür.

Töre (2019) tarafından öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışı düzeylerinin tespit edilmesi ve çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi amacıyla İstanbul İli

Küçükçekmece ilçesinde bulunan özel ve resmi okullarda çalışan 222 öğretmen ile bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, Janssen (2000) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türk diline uyarlanan “Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışı düzeylerinin çok yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte özel okul öğretmenlerinin fikir üretme ve uygulama puanının, resmi okul öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğu ayrıca yenilik, yenilikçi davranış ve yaratıcı düşünme konularında eğitim alan öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışı puanlarının, eğitim almayanlara oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışı düzeylerinin çalışma yılına ve almış oldukları hizmet içi eğitim sayısına göre farklılık göstermemesi ise araştırma ile ulaşılan bir diğer sonuç olarak ortaya çıkmıştır.

Tüysüz (2019), İstanbul ilinde il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinde görevli personelin örgütsel destek, örgütsel hafıza ve yenilikçi çalışma davranışı algılarının incelenmesi amacıyla 245 müdür yardımcısı ve şube müdürü ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, Nayır (2013)’in “Örgütsel Destek Ölçeği”, Dunham (2010)’ın “Örgütsel Hafıza Ölçeği” ve Janssen (2000)’in “Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği”dir. Araştırma sonucunda, yöneticilerin örgütsel destek ve örgütsel hafıza algılarının orta düzeyde olduğu ve yenilikçi çalışma davranışı algılarının ise yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmada, yenilikçi çalışma davranışı ile yöneticilerin demografik durumu (yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, yöneticilikteki pozisyonu ve kıdemi ile medeni durumu) arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca yöneticilerin örgütsel destek ve örgütsel hafıza puanları ile birlikte yenilikçi çalışma davranışı puanları arasında da anlamlı bir ilişki kurulamamıştır. Araştırma kapsamında yapılan regresyon analizi sonucunda yordayıcı değişkenlerin yenilikçi çalışma davranışı üzerindeki görece önem sırası ilk olarak örgütsel hafıza, ikinci olarak algılanan örgütsel destek olarak ortaya çıkmıştır. Katsayılar, her iki değişkeninde yenilikçi çalışma davranışı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir.

Altıntaş Yüksel (2019) tarafından sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, Ankara ili Çankaya, Mamak, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan ilkokullarda görevli 644

öğretmenden toplanmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği” ile Çetin (2001) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri puanlarının cinsiyete, kıdeme ve eğitim durumuna göre farklılık göstermediği, görev yaptığı ilçeye göre ise anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuş ve sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının mesleki yenilikçilik eğilimlerinin bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal (2019), yenilikçi çalışma davranışlarının ortaya çıkmasında etkili olan liderlik tiplerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, 31 Mart 2019 tarihine kadar yayınlanan akademik makaleleri incelemiştir. Bu kapsamda elektronik veri tabanlarında “innovative work behaviors” ve “leadership” anahtar kelimeleri taranmış ve tespit edilen makaleler arasında iki kavramın ilişkisini araştıran 68 akademik makale seçilmiştir. Değerlendirmeye alınan makaleler arasında 59 makalede liderlik tipi ve yenilikçi çalışma davranışı arasındaki ilişkinin araştırıldığı görülmüştür. Söz konusu 59 makale içerisinde yer alan 29 makalede dönüşümcü liderliğin yenilikçi çalışma davranışı ile ilişkisi araştırılmıştır. Bu 29 makalenin 27’sinde dönüşümcü liderlik ve yenilikçi çalışma davranışı arasında ilişki saptanmıştır. Etkileşimci liderlik ve yenilikçi çalışma davranışı arasındaki ilişkiyi araştıran 5 makalenin 4’ünde ise pozitif ilişki bulunmuştur. Lider üye etkileşimini içeren 12 makalenin 11’inde liderlik ve yenilikçi çalışma davranışı arasında pozitif bir ilişki belirlenmiştir.

Töre (2020), değişim ve yenilik süreçleri ile ilgili olarak öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla ilk ve ortaokullarda görev yapan 6 farklı branştan 8 öğretmen ile nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yararlı, kullanılabilir ve amaca hizmet eden yeniliklere değer verdikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenler, meslektaşları, web sayfaları, eğitime ilişkin siteler ve sosyal medya araçları kanalıyla yenilikler hakkında bilgi sahibi olduklarını ve aynı şekilde bireysel öğrenmelerini desteklediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, bireysel öğrenmelerini destekleyen araçları; yenilikleri destekleyen genel sistem,

yenilikleri uygulayacak öğretmen ve yeniliklerin uygulanabileceği öğrenme ortamları ve bununla birlikte etkili hizmetiçi eğitimler olarak açıklamıştır.

Erat (2020), bilgi paylaşımı ve örgütsel güvenin çalışanların yenilikçi çalışma davranışı ve bireysel performansları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla meslek liselerinde görev yapan 333 öğretmen ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, Chennamaneni ve diğerleri (2012)'nin "Bilgi Paylaşımı Ölçeği", Nyhan ve Marlow (1997)'un "Örgütsel Güven Ölçeği", Scott ve Bruce (1994)'un "Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği" ve Kirkman ve Rosen (1999)'in "Bireysel İş Performansı Ölçeği"dir. Araştırma bulguları, bilgi paylaşımı ile yenilikçi çalışma davranışı ve bireysel performans arasında ayrıca örgütsel güven boyutları ile yenilikçi çalışma davranışı ve bireysel performans arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Gündüz (2020), öğretmenlerin yenilikçilik ve dijital yerlilik düzeylerinin belirlenerek aralarındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amacıyla Türkiye'de resmi ortaokullarda görevli 815 öğretmen ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, dijital yerlilik ve yenilikçilik arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırma ile ayrıca yenilikçiliğin, dijital yerliliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve yenilikçiliğe ait boyutların dijital yerliliğin % 26'sını açıkladığı tespit edilmiştir.

Çobanoğlu (2020a), öğretmenlerin görüşlerine göre ilkokullardaki yenilikçilik ve örgütsel güven düzeylerinin tespit edilmesi ve yenilikçilik ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Malatya ilinde görev yapan 503 öğretmen ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri, Yılmaz (2006)'ın "Örgütsel Güven Ölçeği" ve Janssen (2000)'in "Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilkokullarda örgütsel güvenin 4,32 puan (Daima Güvenirim), yenilikçi çalışma davranışının ise 4,07 puan (Çoğunlukla Yeni Yöntemler Ararım) düzeyinde olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca örgütsel güven ile öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ve gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda ise örgütsel güvenin yenilikçiliği yordadığı belirlenmiştir.

Çobanoğlu (2020b), ilkokul öğretmenlerinin iş doyumu ve yenilikçi davranış gösterme düzeyini tespit etmek, çeşitli değişkenler açısından incelemek ve ayrıca iş doyumu ile yenilikçi çalışma davranışı ilişkisi ve iş doyumunun yenilikçi çalışma

davranışını yordama durumunu ortaya koymak amacıyla Malatya ilinde devlet ilkokullarında görev yapan 483 öğretmen ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada Hackman ve Oldham (1975) tarafından geliştirilen, Silah (2002) tarafından Türk diline uyarlaması yapılan ve Taşdan (2008) tarafından öğretmenlere uygulanabilir şekle dönüştürülen “İş Doyumu Ölçeği” ile Janssen (2000) tarafından geliştirilen ve Töre (2017) tarafından Türk diline uyarlaması yapılan “Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilkokullarda iş doyumunun ortalaması 3,97 (Genellikle paylaşılmaktadır), yenilikçi çalışma davranışı ise 4,02 (Beni oldukça tatmin eder) olarak saptanmıştır. Bununla birlikte iş doyumunu ile yenilikçi çalışma davranışı arasında korelasyon tespit edilmiş ve gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda ise iş doyumunun yenilikçiliği yordadığı belirlenmiştir.

İpek ve Canbek (2020) tarafından öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının işle bütünleşmeleri ve yenilikçi çalışma davranışları göstermeleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla Türkiye genelinde MEB’e bağlı eğitim kurumlarında görev yapan 412 öğretmenin katılımıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının yenilikçi çalışma davranışlarını pozitif yönde etkilediği ve işle bütünleşmenin bu etki üzerinde aracı etkiye sahip olduğu görülmüştür. Araştırmada, psikolojik güçlendirme algısının yenilikçi çalışma davranışı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmasından hareketle öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları göstermeleri konusunda okul yönetiminin sağlayacağı psikolojik desteğin önemine işaret edilmiştir.

İncelenen araştırmalarda, öğretmenlerin yenilikçiliğe ilişkin olumlu bir tutum içerisinde oldukları ve yenilik yapma konusunda iş arkadaşlarının görüş ve desteklerine önem verdikleri görülmüştür. Ulaşılan araştırmalarda, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranış düzeyleri genellikle yüksek olarak değerlendirilirken, yenilikçi çalışma davranışları üzerinde etkili olan faktörler; liderlik, lider-üye etkileşimi, performans, yenilikçi örgüt iklimi, örgütsel güven, örgütsel destek, örgütsel hafıza, işe adanmışlık, bilgi paylaşımı, duygusal zeka, yaratıcı düşünce ve psikolojik güçlendirme olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin demografik özelliklerinin yenilikçi çalışma davranışları üzerindeki etkisi ise araştırmalara göre farklılık göstermiştir. Araştırmalarda, yeniliğin engelleri öğretmenler tarafından katı mevzuat uygulamaları, eğitim politikaları, kısıtlayıcı müfredat ve okulun maddi imkan yetersizlikleri olarak belirtilmiştir.

Yenilikçi çalışma davranışı ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar.

Eğitim bilimleri alanında öğretmenlerin yenilikçilik ve yenilikçi çalışma davranışlarına ilişkin yurt dışında gerçekteştirilen araştırmalar, genel olarak öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi üzerinde yoğunlaşmıştır.

Hsiao, Chang, Tu ve Chen (2011), öz yeterliğin öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan araştırmasını, Tayvan'ın kuzey bölgesindeki 20 resmi ve özel okuldan 546 ortaokul öğretmeni ile gerçekteştirmiştir. Araştırmanın verileri, Evers, Brouwers ve Tomic (2002)'in “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeiği” ile Janssen (2000)'in “Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeiği” kullanılarak toplanmıştır. Öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarının orta düzey olarak tespit edildiği araştırmanın sonucunda, öz-yeterlik ile yenilikçi çalışma davranışları arasında pozitif yönde ve güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, öz-yeterliği daha yüksek olan öğretmenlerin daha fazla yenilikçi çalışma davranışı sergiledikleri görölmüştür. Bu doğrultuda araştırma ile öz yeterlik, yenilikçi çalışma davranışlarını etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmiştir.

Singh ve Sarkar (2012), araştırmasında, yenilikçi çalışma davranışlarını teşvik etmede psikolojik güçlendirmenin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ile ayrıca yenilikçi çalışma davranışları ve psikolojik güçlendirme ilişkisinde işe katılımın aracı rolü de incelenmiştir. Araştırmanın verileri, Hindistan Batı Bengal'deki 54 okulda çalışan 401 ilkokul öğretmeninden, Scott ve Bruce (1994)'un “Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeiği”, Spreitzer (1995)'in “Psikolojik Güçlendirme Ölçeiği” ve Saleh ve Hosek (1976) ile Lodahl ve Kejner (1965)'in “İşe Katılım Ölçeiği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, psikolojik güçlendirmenin boyutları arasında yer alan işe düzeyinde ve örgüt düzeyinde kendi kaderini tayin etmenin ve işe yerinde bir anlam algılayabilmenin yenilikçi çalışma davranışı üzerinde önemli ve olumlu bir etkisinin bulunduğu görölmüştür. Araştırmanın bulguları, anlam boyutunda işe katılımın kısmi bir aracılık etkisinin bulunduğunu ancak işe düzeyinde ve örgüt düzeyinde kendi kaderini tayin etme boyutlarında işe katılımın aracı etkisinin bulunmadığını göstermiştir. Araştırmada ayrıca psikolojik güçlendirmenin işe dışı etki alanı kontrolü ile yetkinlik ve etki boyutlarının yenilikçi çalışma davranışı üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı saptanmıştır.

Binnewies ve Grome (2012), fikir üretme, fikir geliştirme ve fikir uygulama olarak boyutlandırılan öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları için sahip oldukları iş özelliklerinin (yaratıcı gereksinim, iş kontrolü, iş arkadaşı ve denetçi desteği) ve kişisel inisiyatifin rolünü belirlemek amacıyla Almanya'da 89 öğretmen ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yaratıcı gereksinim için Shalley ve diğerleri (2000), iş kontrolü için Semmer, Zapf ve Greif (1996), yaratıcılığa dair iş arkadaşı ve gözetmen desteği için Madjar ve diğerleri (2002), kişisel inisiyatif için Frese, Fay, Hilburger, Leng ve Tag (1997) ile yenilikçi çalışma davranışı için Holman, Totterdell, Axtell, Stride ve Port (2005) tarafından geliştirilen ölçekler kullanılmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizleri, yaratıcı gereksinim ve iş kontrolünün yenilikçi çalışma davranışının fikir üretme aşamasını etkilediğini, iş arkadaşlarından ve denetçiden gelen desteğin ise fikir geliştirme aşamasını etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırmada, ayrıca iş arkadaşı ve denetçi desteği ile öğretmenlerin kişisel inisiyatifinin fikir uygulaması aşamasını etkilediği görülmüştür.

Ng ve Feldman (2013), çalışanların yaş ve görev süresinin yenilikçi çalışma davranışları ile olan ilişkisini ortaya koymak amacıyla bir meta analiz çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmada, çeşitli veri tabanları incelenerek 2012 yılı ve öncesinde yayınlanan 98 araştırma analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, çalışanların yaş ve görev süresinin yenilikçi çalışma davranışları ile olumsuz bir ilişkisinin olmadığı, diğer bir ifadeyle daha yaşlı ve daha uzun süre çalışanların daha genç ve daha kısa süre çalışmış olanlara göre daha az yenilikçi davranışta bulunmadığı saptanmıştır. Araştırmanın bulguları, bu durumun yaş ve görev süresi dağılımında en üstte yer alan çalışanlar için de geçerli olduğunu ve bu grubun görevlerinde özellikle kötü performans göstermediklerini ortaya koymuştur. Bu nedenle araştırmada, yaşlı çalışanların yenilikçi davranışlar talep eden görevlerden dışlanmasının verimsizliğe neden olacağı ifade edilmiştir.

Rashid ve Halim (2014), dönüşümsel liderliğin dört yerleşik boyutu (entelektüel teşvik, idealleştirilmiş etki, ilham verici motivasyon ve bireyselleştirilmiş düşünme) ile öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında liderlik tarzı ile yenilikçi çalışma davranışı arasındaki ilişkiyi daha iyi anlayabilmek için ekip çalışmasına yönelik tutum, arabulucu değişken olarak alınmıştır. Araştırmanın verileri, Malezya Kedah Eyaletinde çalışan 140 lise öğretmeninden sağlanmıştır.

Araştırma verileri, Bass (1999)'ın "Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği", Kleysen ve Street (2001)'in "Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği" ve Beigi ve Shirmohammadi (2012)'nin "Ekip Çalışmasına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada gerçekleştirilen regresyon analizi, dönüşümcü liderlik boyutlarının öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarını anlamlı ve olumlu bir şekilde etkilediğini göstermiştir. Bununla birlikte araştırmada, ekip çalışmasına yönelik tutum ile yenilikçi çalışma davranışı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Thurlings, Evers ve Vermeulen (2015), öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarını etkileyen faktörleri ortaya koymak ve yenilikçi çalışma davranışlarının hangi etkileri ortaya çıkarabileceğini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği meta analiz çalışmasında, konu ile ilgili 1990 ve 2013 yılları arasında yayınlanmış makale ve tezlerden oluşan 396 yayını incelemiş ve eğitim örgütlerinde yenilikçi davranışı artıran bir kavramsal model geliştirmiştir. Modelde yenilikçi çalışma davranışını etkileyen faktörler; demografik, bireysel ve örgütsel olarak üç grupta incelenmiştir. Demografik faktörler; gelir, yetişme tarzı, eğitim düzeyi, beş yıldan az öğretim deneyimi, genel mesleki deneyim, öğretim yıllarının deneyimi ve öğretmenlik mesleği içerisindeki görevler olarak tespit edilmiştir. Bireysel faktörler; kişilik (açıklık, merak), karakter (tutum ve inançlar, motivasyon, öğrenme hedefi yönelimi, öz-yeterlik, istikrar, mizah, iş tatmini vb.) ve beceri (öz yeterliklerin geliştirilmesi, fırsatları tanıma ve değerlendirme, problem çözme, içerik öğretimi bilgisi) olarak tanımlanırken, örgütsel faktörler ise diğer bireylerle ilişkiler (etkileşimler, destek, rehberlik ve geri bildirim vb.), imkanlar ve kaynaklar (öğrenme fırsatları, ekipman ve teknoloji, genel kaynaklar vb.), kültür (yenilik iklimi, şeffaflık, öğrenme kültürü, kurumsal kısıtlamalar vb.), görevsel etkenler (görev kontrolü, zaman baskısı, göreve bağlılık, yaratıcılık, eleştirel yansıtma), örgütün fiziksel özellikleri (sınıfların organizasyonu, öğrencilerin özellikleri, okulun eylem odağı) ve dışsal faktörler (kurallar, yönetmelikler, politika) olarak ifade edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarında etkili olan çeşitli bireysel ve çevresel faktörlerin yanı sıra öz yeterliklerin de önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır.

Gkorezis (2016), araştırmasında, okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ile öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi ayrıca keşif ve rol çatışmasının aracı etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri, Yunanistan'da resmi ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan 201

öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; güçlendirici liderlik için Vecchio ve diğerleri (2010), yenilikçi çalışma davranışı için Welbourne ve diğerleri (1998), keşif için Kashdan ve diğerleri (2004) ve rol çatışması için Rizzo ve diğerleri (1970) tarafından geliştirilen ölçeklerdir. Araştırmanın sonucunda, güçlendirici liderlik ile yenilikçi çalışma davranışı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmen keşfinin, güçlendirici liderlik ve yenilikçi çalışma davranışı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği ve bu dolaylı etkinin rol çatışmasına bağlı olduğu saptanmıştır.

Avadhanam ve Chand (2016), öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları ile ilişkili faktörleri belirlemek amacıyla Hindistan'ın Gujarat eyaletinde 347 ilkokul ve ortaokul öğretmeni ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları ile içsel motivasyonları arasında yüksek düzeyde, proaktif kişilik, öğrenme yönelimi, deneyime açıklık ve algılanan iş karmaşıklığı ile orta düzeyde ve yaratıcı öz-yeterlik ile düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, iş deneyimi, yaş ve eğitim nitelikleri) ile yenilikçi çalışma davranışları arasında ise herhangi bir ilişki kurulamamıştır.

Khaola ve Coldwell (2016) tarafından liderlik, örgütsel bağlılık, örgütsel adalet ile öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, Güney Afrika Lesotho'da çalışan 110 öğretmenden sağlanmıştır. Araştırma verileri, Bass ve Avolio (1995)'nin "Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği", Cook ve Wall (1980)'un "Örgütsel Bağlılık Ölçeği", Niehoff ve Moorman (1993)'in "Örgütsel Adalet Ölçeği", Janssen (2000) ile De Jong ve Den Hartog (2010)'un "Yenilikçi Çalışma Davranışı" ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, liderlik ve örgütsel adaletin öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarıyla ilişkili olduğunu ancak örgütsel bağlılığın öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarıyla ilişkili olmadığını ortaya koymuştur.

Kundu ve Roy (2016), öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları üzerinde inanç ve kişiliğin etkisini belirlemek amacıyla Kolkata'da (Batı Bengal, Hindistan) 28 ortaokulda 400 öğretmen ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri, Janssen (2000) tarafından geliştirilen "Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği", Costa ve McCrae (1992) tarafından geliştirilen "Neo Beş Faktör Envanteri" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "İnovasyona İnanç Değerlendirme Ölçeği"

kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yenilik, açıklık, dışadönüklük ve vicdanlılığa olan inancının, yenilikçi çalışma davranışının üç alanıyla (fikir üretme, fikir geliştirme ve fikir gerçekleştirme) pozitif olarak ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırma, öğretmenlerin yeniliğe yönelik inançları ile yeni ya da farklı fikirlere açıklık derecesinin yenilikçi çalışma davranışı üzerinde potansiyel olarak önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Messmann, Stoffers, Van der Heijden ve Mulder (2017), yenilikçi çalışma davranışının kolaylaştırılmasında iş talepleri ve iş kaynaklarının etkileşimlerini incelediği araştırmasında, özellikle psikolojik güçlendirme ve katılımcı güvenliğin etkileşimli etkilerini ve iş taleplerinin olumsuz etkilerini giderme potansiyellerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Almanya, Bavyera'da çalışan 239 meslek öğretmenidir. Araştırmanın verileri, yenilikçi çalışma davranışları için Messmann ve Mulder (2012), iş talepleri için Janssen (2000), psikolojik güçlendirme için Spreitzer (1995) ve katılımcı güvenlik için De Jong (2007) tarafından geliştirilen ölçekler vasıtasıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin, yenilikçi çalışma davranışını kapsayan boyutların her biri ile ilgilendiği belirlenmiştir. Benzer bir şekilde öğretmenler, kendilerini güçlendirilmiş hissettiklerini ve çalışma ortamlarına katılmanın güvenli olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun aksine öğretmenler, iş taleplerini orta olarak değerlendirmişlerdir. Araştırma ile ayrıca psikolojik güçlendirme ve katılımcı güvenliğin, yenilikçi çalışma davranışının bireysel ve etkileşimli belirleyicileri olduğu saptanmıştır.

Klaeijnsen, Vermeulen ve Martens (2018), öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarına katkıda bulunan motivasyon süreçlerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında içsel motivasyon, temel psikolojik ihtiyaç tatmini ve mesleki öz-yeterliğin öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları ile ilişkisi ele alınmıştır. Araştırma verileri, Hollanda'da çalışan 2385 ilk, orta ve mesleki eğitim öğretmeninden sağlanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; De Jong ve Hartog (2005)'un "Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği", Deci ve Ryan (n.d.)'in "İçsel Motivasyon Envanteri", Kasser, Davey ve Ryan (1992)'in "İş Yerinde İhtiyaç Tatmini Ölçeği" ve Schyns ve Von Collani (2002)'nin "Mesleki Öz Yeterlik Ölçeği"dir. Araştırmanın sonucunda, yenilikçi çalışma davranışı ve mesleki öz yeterlik arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunurken, yenilikçi çalışma davranışı ve içsel motivasyon arasında düşük düzeyde bir ilişki

saptanmıştır. Araştırma modelinde, mesleki öz yeterlik yoluyla temel psikolojik ihtiyaç tatmininden yenilikçi çalışma davranışına giden yolun en güçlü yol olduğu görülmüştür. Buna göre, temel psikolojik ihtiyaç tatmini ile öğretmenlerin öğretim işlerinde meydana gelebilecek değişiklikler ya da öngörülemeyen durumlarla yüzleşmede kendilerine güven duymaları desteklenmekte ve bu da öğretmenlerin işyerindeki yenilikçi çalışma davranışlarını ortaya çıkarmaktadır.

Messmann, Mulder ve Palonen (2018), öğretmenlerin işyerindeki kişisel ağlarının özelliklerinin, yenilikle ilgili taleplerle başa çıkmalarını sağlayan kaynakları belirlemedeki rolünü ortaya koymak amacıyla Almanya’da 48 meslek öğretmeni ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri, yazarlar tarafından geliştirilen “Yenilikçi Çalışma Davranışı” ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin sınıf dışındaki yenilikçi çalışma davranışlarının, sınıf içerisindeki yenilikçi çalışma davranışlarından daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca sınıf içerisinde yenilik geliştiren öğretmenlerin, sınıf dışında da yenilik geliştirme eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin işyerindeki kişisel ağlarının özellikleri, sınıf dışındaki yenilikçi çalışma davranışıyla olumlu bir şekilde ilişkili görülürken, sınıftaki yenilikçi çalışma davranışları ile kişisel ağlarının özellikleri arasında bir ilişki kurulamamıştır.

Izzati (2018), öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları ve örgütsel iklim arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla Endonezya, Surabaya’da meslek liselerinde çalışan 70 öğretmen ile gerçekleştirdiği araştırmada, okulun örgütsel iklimi ve öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Ismail ve Mydin (2019), Malezya’da ortaokul öğretmenlerinin yenilikçi çalışma davranış düzeyini belirlemek ayrıca dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları üzerindeki etkisini ve öğretmenlerin bağlılığının arabulucu rolünü tanımlamak amacıyla 961 öğretmen ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri, Bass ve Avolio (1990)’nun “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği”, Meyer ve Allen (1997)’in “Öğretmen Bağlılığı Ölçeği” ve Janssen (2000)’in “Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiş ve öğretmenlerin bağlılığının dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışı arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği tespit edilmiştir.

Annida ve Harsanti (2019), iş yerinde mutluluk ve öz yeterliğin öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları ile olan ilişkisini belirlemek için Endonezya, Bahasa'da çalışan 106 öğretmen ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; Janssen (2000)'in "Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği", Lutterbie ve Pryce-Jones (2013)'un "İşyerinde Mutluluk Ölçeği" ve Schwarzer ve Jerusalem (1995)'in "Öz Yeterlik Ölçeği"dir. Araştırmanın sonucunda, hem iş yerinde mutluluk hem de öz yeterlik ile öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma ile öğretmenlerin işyerinde ne kadar mutlu olurlarsa ve öz-yeterlik düzeyleri ne kadar yüksek olursa o kadar yenilikçi çalışma davranışı gösterecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Karavasilis (2019), öğretmenlerin iş tatmini, işe bağlılık, tükenmişlik ve yenilikçi çalışma davranışlarını incelemek amacıyla Yunan ilkokul ve ortaokullarında görevli 324 öğretmen ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, "Oldenburg Tükenmişlik Envanteri" ve Kleysen ve Street (2001)'in "Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcı öğretmenlerde çok düşük bir tükenmişlik oranı ve yüksek oranda işe bağlılık ve yenilikçi çalışma davranışı düzeyi tespit edilmiştir. Araştırma ile ayrıca öğretmenlerin lisansüstü çalışma yapmalarının yenilikçi çalışma davranışlarını artırdığı saptanmıştır. Bununla birlikte işe bağlılığın yenilikçi çalışma davranışı ile pozitif yönde ilişkili olduğu ve birinin diğerini beslediği erdemli bir döngü yarattığı belirlenmiştir.

Rahmawati ve Permana (2019), araştırmasında, Endonezya, Bogor Regency'de bulunan yatılı bir lisede, küresel liderlik ve bilgi yönetimi uygulaması yoluyla öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarını yaratma çabalarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Nitel bir yaklaşımla gerçekleştirilen araştırmanın verileri, görüşme, gözlem ve dokümantasyon çalışması yolu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, yenilikçi çalışma davranışını yaratırken zamana uyum sağlayan, kültürler arası ve ülkeler arası yetenek ve teknolojiyi yönetme becerilerine sahip liderlere ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir. Araştırmada, söz konusu becerilere sahip küresel liderlerin, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarını yaratma çabasında, bilgi yönetimini uygulayabilecekleri ifade edilmiştir.

Zainal ve Matore (2019), araştırmasında, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla 2010-2019 yılları arasında yayınlanan makalelere yönelik sistematik alanyazın taraması gerçekleştirmiştir.

Konu ile ilgili 42 makalenin incelendiği araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarını etkileyen faktörler; demografik faktörler (cinsiyet, öğretmenin yaşı, okul demografisi, öğretim deneyimi, öğretmen uygunluğu, öğrenci seviyesi), bireysel faktörler (kişilik kategorileri; merak, açıklık, risk alma, sebat etme, sosyal sermaye ve öğrenme stilleri, tutum kategorileri; vizyon, bağlılık, profesyonellik, heyecan veya mutluluk, öğretimde kullanılan öğretim ve öğrenme stratejisi eğilimi, fırsat, motivasyon, psikolojik güçlendirme, iş doyumu, öz yeterlik, öğretim ve öğrenmeye yönelik tutum, proaktiflik ve yenilik ve bilgi iletişim teknolojilerinin kabulü, beceriler kategorisi; karar verme becerileri, problem çözme becerileri ve bilgi iletişim teknolojileri-BİT becerileri) ve örgütsel faktörler (liderlik, çevre, öğretmen özerkliği ve kaynakları, politika faktörleri ve iş arkadaşları ile ilişkiler, vizyon, ağ oluşturma, iletişim, şeffaflık, sınıf düzeni, öğrenci başarısı, mesleki gelişim, kısıtlamalar, sınavlar, fırsatlar, hedefler ve örgütsel talepler) olarak üç grupta sınıflandırılmıştır.

İncelenen araştırmalarda, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarını etkileyen faktörler; örgütsel iklim, liderlik, ekip çalışması, iş kontrolü, örgütsel güven, içsel motivasyon, yaratıcı gereksinim, örgütsel bağlılık, örgütsel adalet, inanç, kişilik, öz yeterlik, psikolojik güçlendirme, kişisel ağlar, işe bağlılık, iş yerinde mutluluk ve bilgi yönetimi olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin demografik özelliklerinin yenilikçi çalışma davranışları üzerindeki etkisi ise araştırmalara göre değişiklik göstermiştir. Alanyazında yenilikçi çalışma davranışları konusunda ortaya çıkan birikim, araştırmacıları meta analiz yapmaya yöneltmiş ve öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarını etkileyen faktörler; demografik, bireysel ve örgütsel faktörler şeklinde temel bir gruplandırmaya tabi tutulmuştur.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırmalar, inceleme konusu olan durumu mümkün olduğu kadar dikkatli bir şekilde ve tam olarak ortaya koyar. En yaygın betimsel araştırmalar, tarama araştırmalarıdır (Balıcı, 2018; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2019; Karasar, 2016). Neuman (2016, s. 395)'a göre, taramalar, insanların inanç, düşünce ve özellikleri ile şimdiki ya da geçmişteki davranışlarını meydana çıkarmaya çalışmaktadır. Bu nedenle tarama çalışmaları, kişilerin ifade ettiği inançları ya da davranışlarına ilişkin araştırma soruları için uygundur. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte var olan değişimi ve/veya bu değişimin düzeyini tespit etmek için kullanılan bir araştırma türüdür. İlişkisel tarama modelinde, aralarında ilişki aranacak değişkenler, değerler verme ve ölçme yolu ile ayrı ayrı sembolleştirilmekte ve ilişkisel bir çözümlenmeye imkân sağlayacak veri çiftleri haline getirilmektedir (Karasar, 2016, s. 114). Öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyinin öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları üzerindeki etkisinin belirlenmesi açısından araştırma, ilişkisel tarama modeline uygundur.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni, Ankara ili Sincan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görevli 2094 öğretmenden oluşmaktadır. (Ankara İl Mem Arge, 2020). Araştırmanın evreninde yer alan okullar ve öğretmen sayıları EK-E'de sunulmuştur. Araştırmanın gerçekleştirildiği Sincan ilçesi, Ankara il merkezine 20 km uzaklıkta, 2 dış semt (Temelli ve Yenikent) ve 57 mahalleden oluşan bir anakent ilçedir. Ankara'nın en kalabalık altıncı ilçesi olan Sincan, Ankara'da göçle gelen nüfusun yoğun olarak yerleştiği bölgelerden biridir. Sincan ilçe nüfusu 2012 yılında 479.454 iken 2016 yılında 517.316'ya, 2019 yılında ise 535.637'ye yükselmiştir. İlçenin en kalabalık mahallesi 2019 nüfus sayımına göre 44.944 nüfusu olan Pınarbaşı Mahallesi'dir. Mareşal Çakmak, Malazgirt, Tandoğan, Selçuklu, Plevne, Mustafa Kemal mahalleleri 30.000'den fazla nüfuslarıyla Sincan'ın en kalabalık mahallelerini oluşturmaktadır. Sincan, 2017

yılında aldığı göç sayısı 16.408, net göç miktarı (aldığı-verdiği) 3.023 ve net göç hızı binde 5.86 olarak gerçekleşmiş ve Ankara ilinde en yüksek pozitif net göç oranına sahip ilçelerden biri olmuştur (Ankara Kalkınma Ajansı, 2018; Vikipedi, 2021).

Araştırmanın örnekleme, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örneklem ile tespit edilmiştir. Uygun örneklem, maliyet ve zaman açısından kolaylık sağlayan ve araştırmacının kolayca ulaşabileceği tanıdık çevresinden örneklem alma olanağı sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019, s. 95). Araştırmada örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için %95 güven düzeyinde aşağıda yer alan formül kullanılmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s. 48).

$$n = \frac{NZ^2_{\alpha}pq}{d^2(N-1) + Z^2_{\alpha}pq}$$

N = Evrende yer alan birey sayısı

n = Örnekleme girecek birey sayısı

p = İncelenen olayın görülüş sıklığı – gerçekleşme olasılığı

q = İncelenen olayın görülmeme sıklığı – gerçekleşmeme olasılığı

$Z_{\alpha} = \alpha$ – anlamlılık düzeyinde, standart normal dağılım tablo değeri

d = Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen \pm örneklem hatası

$$n = \frac{2094 \times (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}{(0,05)^2 \times (2094-1) + (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}$$

Yukarıda yer alan formül uygulandığında, örneklem büyüklüğü %95 güven aralığında 325 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde karşılaşılabilecek güçlükler dikkate alınarak örneklem büyüklüğünün altına düşmemek için 368 öğretmene ulaşılmıştır. Uç değerler z standart dağılımına göre

incelenmiş, tüm uç, kayıp ve geçersiz değerler örneklemden çıkarılarak 328 kişi ile analizler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere dair kişisel bilgiler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7
Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

| Değişken | Grup | Sayı(n) | Yüzde(%) |
|-----------------------|------------------------------|----------------|-----------------|
| Cinsiyet | Kadın | 208 | 63.4 |
| | Erkek | 120 | 36.6 |
| Yaş | 20-30 | 31 | 9.5 |
| | 31-40 | 158 | 48.2 |
| | 41-50 | 122 | 37.2 |
| | 51 yıl ve üzeri | 17 | 5.2 |
| Öğrenim Durumu | Lisans | 265 | 80.8 |
| | Lisansüstü | 63 | 19.2 |
| Branş | Türkçe | 31 | 9.5 |
| | Sosyal Bilgiler | 26 | 7.9 |
| | Fen ve Teknoloji | 34 | 10.4 |
| | Matematik | 38 | 11.6 |
| | İngilizce | 30 | 9.1 |
| | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | 26 | 7.9 |
| | Teknoloji ve Tasarım | 49 | 14.9 |
| | Bilişim Teknolojileri | 14 | 4.3 |
| | Görsel Sanatlar | 13 | 4.0 |
| | Müzik | 17 | 5.2 |
| | Beden Eğitimi | 30 | 9.1 |
| | Rehberlik | 20 | 6.1 |
| Mesleki Kıdem | 0-10 yıl | 84 | 25.6 |
| | 11-15 yıl | 94 | 28.7 |
| | 16-20 yıl | 77 | 23.5 |
| | 21 yıl ve üzeri | 73 | 22.3 |
| Okuldaki Görev Süresi | 0-3 yıl | 109 | 33.2 |
| | 4-6 yıl | 97 | 29.6 |
| | 7 yıl ve üzeri | 122 | 37.2 |
| Okul Türü | Ortaokul | 263 | 80.2 |
| | İmam Hatip Ortaokulu | 65 | 19.8 |
| Toplam | | 328 | 100 |

Tablo 7 incelendiğinde, cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların %63.4'ünün kadın (n=208), %36.6'sının erkek (n=120) öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Bu bulgu, incelenen pek çok araştırmacının cinsiyet değişkeni istatistikleri ile tutarlılık göstermektedir. Yaş değişkeni açısından öğretmenlerin %48.2'si 31-40 yaş (n=158) ve %37.2'si ise 41-50 yaş (n=122) aralığındadır. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına bakıldığında, büyük bir çoğunluğunun (%80.8) lisans mezunu (n=265) olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitime sahip olanların oranı ise %19.2 (n=63) olarak gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin %14.9'u (n=49) teknoloji ve tasarım, %11.6'sı (n=38) matematik ve %10.4'ü (n=34) fen ve teknoloji branşına sahiptir. Bununla birlikte %4'lük bir oranla görsel sanatlar (n=13) ile %4.3'lük bir oranla bilişim teknolojileri (n=14) branşındaki öğretmenler en düşük katılım sayılarına sahip olarak araştırmada yer almışlardır.

2766-EK sayılı Tebliğler Dergisinde atamaya esas olan din kültürü ve ahlak bilgisi branşına sahip öğretmenlerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri ile imam hatip ortaokullarında okutulan "Kur'an-ı Kerim", "Peygamberimizin Hayatı" ve "Temel Dinî Bilgiler" derslerini okutmaya yetkili oldukları belirtilmiştir. Aynı şekilde atamaya esas olan imam- hatip lisesi meslek dersleri branşına sahip öğretmenlerin de din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri ile imam hatip ortaokullarında okutulan "Kur'an-ı Kerim", "Peygamberimizin Hayatı" ve "Temel Dinî Bilgiler" derslerini okutmaya yetkili oldukları belirtilmiştir. Araştırmaya katılan bu branşlara sahip öğretmenler ise kişisel bilgi formunda kendilerini din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olarak tanımlamışlardır. Bu nedenle araştırmada din kültürü ve ahlak bilgisi ve imam hatip ortaokulu meslek dersleri öğretmenleri ayırımına gidilememiş ve ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğretmenleri bu branşlarda din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olarak yer almışlardır. Bu doğrultuda araştırmaya katılan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin oranı %7.9'dur (n=26). Bu oran içerisinde imam hatip ortaokulunda görev yapan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin oranı %4.9 (n=16) ve ortaokullarda görev yapan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin oranı ise %3 (n=10) olarak gerçekleşmiştir.

Mesleki kıdem açısından öğretmenlerin %28.7'si (n=94) 11-15 yıl ve %25.6'sı (n=84) 0-10 yıl arasında mesleki deneyime sahiptir. Okuldaki görev süresi incelendiğinde, öğretmenlerin %37.2'sinin (n=122) 7 yıl ve üzeri, %33.2'sinin (n=109) ise 0-3 yıl görev süresine sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin

görev yaptıkları okulun türü açısından ise öğretmenlerin çoğunluğu (%80.2) ortaokulda (n=263) görev yaparken, %19.8'i (n=65) imam hatip ortaokulunda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında “Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği” için kullanım izni alınmıştır (EK-A). Ardından “Innovative Work Behaviour Scale” (Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği)’nin Türkçeye uyarlamasının yapılması için gerekli izin alınmıştır (EK-B). Öğretmenlerin kişisel bilgilerinin sağlanması amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” (EK-C) oluşturulmuştur. Veri toplama araçlarının kullanımına ilişkin gerekli izinlerin sağlanmasının ardından, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonundan araştırmaya dair uygunluk kararını içeren Etik Komisyonu Onay Bildirimi Belgesi (EK-G) alınmıştır. Daha sonra Ankara Milli Eğitim Müdürlüğünden ölçek uygulama (veri toplama) izni alınmıştır (EK-H). İzin işlemlerinin tamamlanmasından sonra veri toplama işlemi yapılmıştır. Bu doğrultuda veri toplama süreci iki şekilde gerçekleştirilmiştir. İlk olarak okullarda öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmış, ardından çevrim-içi veri toplama araçları kullanılarak süreç tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu”, “Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği” ve “Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği” (Innovative Work Behavior Scale - IWB) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Kişisel bilgi formu. Araştırmada yer alan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve görev yaptıkları okulun türüne ilişkin bilgilerin yer aldığı ve toplamda yedi sorudan meydana gelen bir formdur. Formda yer alan değişkenler kullanılarak diğer ölçekler üzerinde karşılaştırmalı analizler yapılması sağlanmıştır.

Çok boyutlu örgütsel zekâ ölçeği. Erçetin, Potas ve Açıkalin (2001, 2004, 2007, 2009, 2010, 2015, 2017, 2019) tarafından farklı proje ve araştırmalarda geliştirilmiş ve yeniden güncellenmiştir.

“Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği”, 7 boyut ve toplam 67 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin boyutları ve bu boyutlara ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

- **Değişen durumlara uyum sağlama I:** Boyut 6 maddeden meydana gelmiştir. Boyuta ilişkin örnek ifadeler; “Yeni durumlara uyum için heyecan ve coşku yaratabilme” ve “Kriz durumlarında rehberlik yapabilme” şeklindedir.
- **Paydaşlarla etkili iletişim:** Boyut 12 maddeden meydana gelmiştir. Boyuta ilişkin örnek ifadeler; “Okul içi ve okul dışı iletişimin hızlı ve etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi” ve “Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yönetim ve öğretim etkinliklerine yansıtılması” şeklindedir.
- **Eylemde ve tepkide çabukluk:** Boyut 5 maddeden meydana gelmiştir. Boyuta ilişkin örnek ifadeler; “Derslerin boş geçmemesinin sağlanması” ve “Okulda işlerin yürütülmesinde ortaya çıkan hataların zamanında düzeltilmesi” şeklindedir.
- **Sezebilme ve öngörebilme:** Boyut 10 maddeden meydana gelmiştir. Boyuta ilişkin örnek ifadeler; “Okulda çıkması olası çatışmaları önceden kestirebilme ve yönetebilme” ve “Fiziksel ortamların esnek bir biçimde kurgulanması” şeklindedir.
- **Hayal gücünü kullanabilme ve yaratıcılık:** Boyut 8 maddeden meydana gelmiştir. Boyuta ilişkin örnek ifadeler; “Öğrencilerin hayal gücünü geliştirici ders içi ve dışı etkinlikler düzenleme” ve “Öğrencilerin ve okul personelinin hayal gücünü geliştirmeye engel olan kural ve yönergelerin değiştirilmesi” şeklindedir.
- **İşleyişte esnek ve rahat olabilme:** Boyut 5 maddeden meydana gelmiştir. Boyuta ilişkin örnek ifadeler; “Öğrenci işleri, alım-satım, çevre ile ilişkiler, sosyal etkinlikler, program vb. süreçlerde bürokratik işlemlerin azaltılması” ve “Eğitim ve öğretime ilişkin politikaların okul yönetimi tarafından öğretim üyeleri ve öğrencilerin de katılımı sağlanarak belirlenmesi” şeklindedir.
- **Değişen durumlara uyum sağlama II:** Boyut 21 maddeden meydana gelmiştir. Boyuta ilişkin örnek ifadeler; “Okul performans ölçütlerinin, sapmaların belirlenmesini kolaylaştıracak biçimde tanımlanması ve sürekli

performans değerlendirilmesi” ve “Okulun çevredeki örgütlerle iş birliği yapabilmesi” şeklindedir.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak, Erçetin, Potas ve Açıkalın (2001, 2004, 2007, 2009, 2010, 2015, 2017, 2019) tarafından Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, ölçeğin bütünü için .99 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin boyutlarına ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları; “Değişen Durumlara Uyum Sağlama I” boyutu için .91, “Paydaşlarla Etkili İletişim” boyutu için .95, “Eylemde ve Tepkide Çabukluk” boyutu için .93, “Sezebilme ve Öngörebilme” boyutu için .96, “Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık” boyutu için .93, “İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme” boyutu için .91 ve “Değişen Durumlara Uyum Sağlama II” boyutu için ise .95 olarak hesaplanmıştır. Cohen, Manion ve Morrison (2007), Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının .80 - .90 arasında olmasının ölçeğin oldukça güvenilir ve .90’ın üzerinde olmasının ise ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu gösterdiğini ifade etmiştir. Buna göre, ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Beşli likert tipinde düzenlenen “Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği” maddelerine verilen cevap seçenekleri; “5: Her zaman yapılmak için tüm sınırlar zorlanmaktadır, 4: Çoğu zaman imkânlar elverdiğince yapılmaya çalışılmaktadır, 3: Bazen yapılmasına çaba gösterilmektedir, bazen de olanla yetinilmektedir, 2: Yapılması için çaba gösterildiği zamanlar da olmaktadır, 1: Hiçbir zaman yapılması için çaba gösterilmemektedir” şeklinde 1’den 5’e kadar puanlanmıştır. Ölçeğin değerlendirilmesinde, her bir boyutun maddeleri için verilen cevapların toplamı alınarak bölüm puanları ve bölümlerin puanlarının toplamları alınarak da genel puan hesaplanmıştır. Toplam puanların madde sayısına göre ortalaması alınmış ve ölçek beş üzerinden değerlendirilmiştir (Potas, Erçetin ve Koçak, 2010).

Yenilikçi çalışma davranışı ölçeği (YÇD) - Innovative work behavior scale (IWB). Dorenbosch, Engen ve Verhagen (2005) tarafından geliştirilmiştir. “Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği”, 4 boyut ve 21 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin boyutları ve her bir boyuta ait madde sayıları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8
Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği Boyutları ve Madde Sayıları

| Boyutlar | Madde Sayısı |
|--|--------------|
| Yaratıcılık Odaklı Çalışma Davranışı | 10 |
| Uygulama Odaklı Çalışma Davranışı | 6 |
| Bilgisayar Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Yenilikçi Davranış | 3 |
| Finansal Kaynakların Kullanımına Yönelik Yenilikçi Davranış | 2 |
| Tüm Boyutlar | 21 |

Kaynak: Dorenbosch, L., Engen, M. ve Verhagen, M. (2005). *On-The-Job Innovation: The Impact of Job Design and Human Resource Management through Production Ownership. Creativity and Innovation Management*, 14(2), 129-141.

Dorenbosch, Engen ve Verhagen (2005), gerçekleştirdikleri faktör analizi sonucunda dört boyutlu olarak geliştirdikleri ölçeğe ilişkin olarak, araştırmalarında veri topladıkları çalışma grubunun niteliğinden dolayı (büyük bir Hollanda yerel yönetim kuruluşunun yönetici olmayan 450 personeli) sadece iki boyutu değerlendirmeye almış ve Cronbach alfa güvenirlik katsayılarını “Yaratıcılık Odaklı Çalışma Davranışı” boyutu için .90 ve “Uygulama Odaklı Çalışma Davranışı” boyutu için .88 olarak hesaplamıştır. İki boyutun toplam Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise .92 olarak ortaya çıkmıştır.

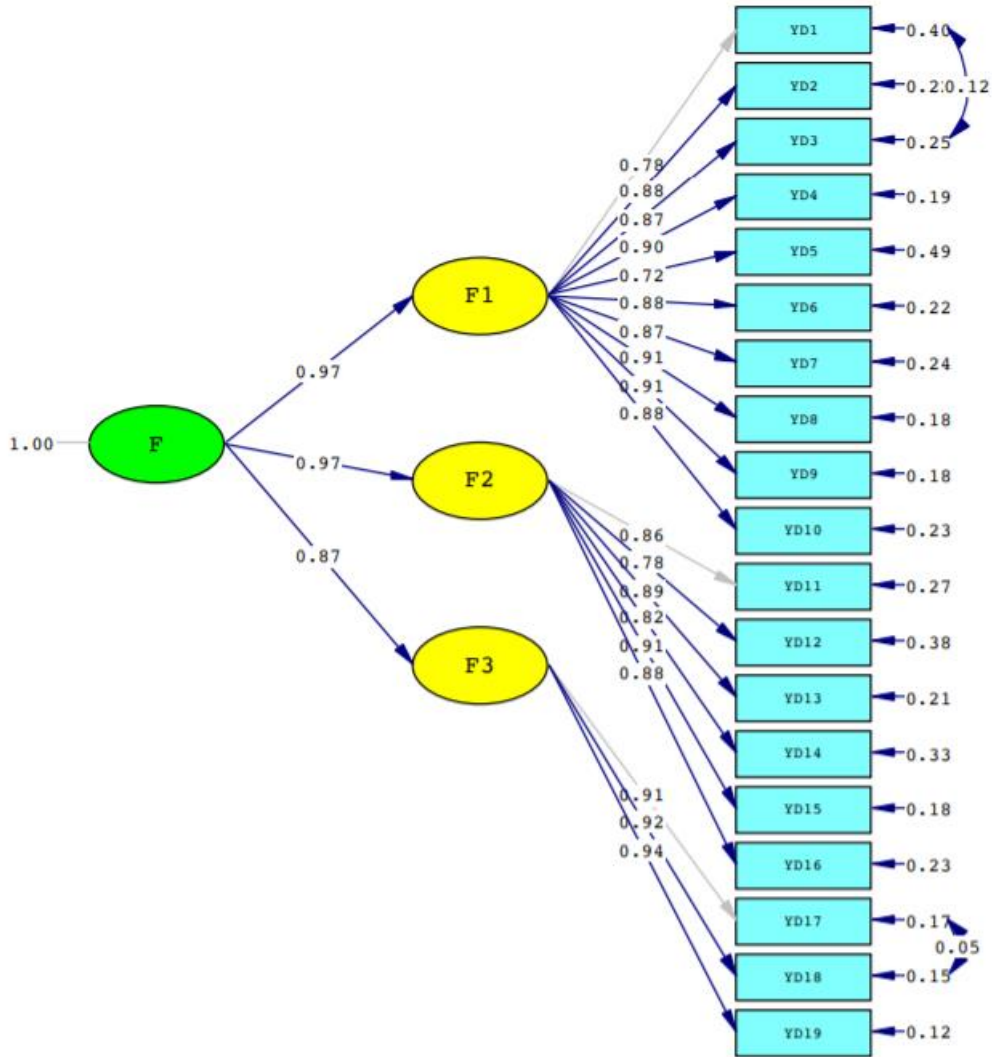
“Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği”nin cevap seçenekleri “her zaman, genellikle, bazen, nadiren, hiçbir zaman” şeklinde beşli likert tipinde hazırlanmış ve 1 – 5 aralığında (hiçbir zaman: 1 - her zaman: 5) puanlama yapılmıştır. Ölçeğin değerlendirilmesinde, her bir boyutun maddelerine verilen cevapların toplamı alınarak boyutların puanları hesaplanmış ve bütün boyutların puanlarının toplamları alınarak da genel puan belirlenmiştir. Her bir boyut için toplam puanların madde sayısına göre ortalaması alınmış ve beş üzerinden değerlendirilmiştir.

Türkçeye uyarlama sürecinde, ölçeğin “Finansal Kaynakların Kullanımına Yönelik Yenilikçi Davranış” boyutu, Türkiye’de resmi okullarda öğretmenlerin, okullarının finansal edinim ve yönetiminde karar yetkisinin bulunmaması nedeniyle kapsam dışı bırakılmış ve ölçek 3 boyut ve 19 madde olarak Türk diline uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama sürecinde ilk olarak dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Bu süreçte, ölçme aracı her iki dili de iyi bilen uzmanlar tarafından kaynak dilden hedef dile çevrilmekte ve aracın çeviri formu gözden geçirilmektedir. Orijinal formda yer alan maddelerin çeviri formunda yer alan maddeler ile eşdeğer olup olmadığının sınanmasında ise yargısal ve istatistiksel

desenler kullanılmaktadır (Hambleton, 2005). İstatistiksel desenlerden tek grup uygulamasında, iki dil bilen bireylerin her iki dilde de yeterliklerinin eşit varsayılması, bu yöntemin en önemli eksikliği olmakla birlikte yorgunluk, motivasyon eksikliği ve maddelere aşinalık gibi birçok sınırlılığa da sahiptir (Sireci, 2005). Bu çalışmada, yargısal desenler kullanılmıştır. Uyarılama süreci için ilk olarak her iki dili de iyi bilen uzmanlar tarafından çeviri işlemlerinin yapılması gerekmektedir. Bu amaçla iki dil uzmanı, iki Türkçe öğretmeni ve araştırmacıdan oluşan bir çeviri grubu oluşturulmuştur. Orijinal formda yer alan maddelerin çeviri formunda yer alan maddeler ile eşdeğer (equivalent) olma durumunun değerlendirilmesinde niteliksel yöntemler içerisinde yaygın olarak tercih edilen geri çevirme yöntemi kullanılmıştır. Geri çeviride ölçme aracının kaynak dilden hedef dile uyarlanan formu, uyarılama sürecinin önceki aşamalarında yer almayan bağımsız bir çevirmen tarafından kaynak dile geri çevrilir. Geri çevrilen form ile orijinal formun eşdeğerliği dil çevirmenleri tarafından değerlendirilir (Şeker ve Gençdoğan, 2014). Bu çalışmada, orijinali İngilizce olan ölçek, oluşturulan çeviri grubundaki bireyler tarafından birbirlerinden bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir. Bu çevirilerin her biri karşılaştırılarak tutarsız ifadeler belirlenmiş, çeviri yapan kişilerle görüşülerek tekrar düzenlenmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda oluşturulan ölçeğin Türkçe formu, daha önce çalışmaya katılan çevirmenlerden ayrı olarak dört kişi tarafından yeniden İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin son hali ile orijinal formu Hacettepe Üniversitesinde görevli ve çalışmaya katılmamış iki akademisyen tarafından incelenmiş ve iki ölçek arasında herhangi bir farklılığın bulunmadığı şeklinde ortak görüşe ulaşılmıştır. Çeviri-geri çeviri işlemi tamamlandıktan sonra, ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarının birbiri ile tutarlı olduğu görülmüştür. Uzmanlar tarafından formların dil eşdeğerliğinin uygun bulunduğu belirtilmiştir.

Dilsel eşdeğerlik çalışması tamamlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Analizler, araştırma örneklemini de meydana getiren 328 öğretmenin verileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Büyüköztürk (2002), örneklem büyüklüğünün gözlenen değişken sayısının en az beş katı olması gerektiğini vurgularken; Kline (1994), geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında 200 kişilik örneklem hacminin kâfi olduğunu fakat ölçeğin faktör yapısının açık ve az sayıda olduğu takdirde örneklemin 100'e kadar düşürülebileceğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda geçerlik ve güvenirlik analizleri için belirlenen örneklem büyüklüğünün yeterli

olduğunu söylemek mümkündür. “Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği”nin geçerliğini doğrulamak üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, kuramsal veya ampirik bir temele dayalı, önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulamasının sağlandığı bir analizdir. Doğrulayıcı faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkilere ait yapısal hipotezlerin test edilmesi ve doğrulanması amacıyla yapılmaktadır. Aynı zamanda, geçerlik ve güvenilirliği test edilmiş özgün araçların uyarlama çalışmalarında önceden keşfedilmiş olan kuramsal yapıyı tanımlayan modelin, uyarlanacak kültürde toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiği yani modelin geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenebilmektedir. Bu nedenle doğrulayıcı faktör analizi, kültürler arası ölçek uyarlama çalışmaları için uygun bir yöntem olarak görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). “Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği”nin Türk kültürüne uyarlama sürecinde, kuramsal olarak test edilmiş ve geçerliği kanıtlanmış olan özgün bir ölçeğe ait maddelerin, faktörlerle ve faktörlerin birbirleriyle olan ilişkilerinin tanımlandığı hipotezler göz önünde bulundurulduğundan, doğrulayıcı faktör analizinin yapılması uygun bulunmuştur (Büyüköztürk, 2002). Bu çalışmada kullanılan “Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği” bir uyarlama çalışması olduğundan araştırmacının temel amacı yapıyı doğrulamaktır. Bu amaçla yenilikçi çalışma davranışının üç gizil değişkeni (Y1, Y2, Y3) ne ölçüde açıkladığına dair ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda, “Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği”ne yönelik gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda ulaşılan diyagram Şekil 7’de yer almaktadır.



Şekil 7. YÇDÖ'nde Maddelere Uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Şekil 7'de görüldüğü gibi faktör yük değerleri, ölçeğin yaratıcılık odaklı çalışma davranışı boyutunda .78 ile .91; uygulama odaklı çalışma davranışı boyutunda .78 ile .91 ve bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış boyutunda .91 ile .94 arasında yer almaktadır. Faktör yük değerinin, .45 ya da daha yüksek olması, seçim için iyi bir ölçü olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2017, s. 134). Ölçek maddelerine dair hata (artık) varyanslarının ise .12 ile .49 arasında ve beklendiği gibi düşük olarak gerçekleştiği görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016, s. 261).

Doğrulayıcı faktör analizi ile model-veri uyumuna dair en sık kullanılan istatistikler; X^2 /sd, RMSEA, SRMR, CFI, NNFI, NFI ve GFI'dir. Örneklem sayısı arttıkça X^2 değerinin manidar çıkması ve dolayısıyla testte yanlış yorumlamalara

neden olabilmesinden dolayı X^2/sd istatistiği yeterlilik için alternatif bir ölçüt olarak tercih edilebilmekte ve X^2/sd oranının 5'ten küçük olması yeterli uyum olarak değerlendirilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2020, s.268). Bu durumda X^2 istatistiksel olarak anlamlı çıksa da modelin veriye uyum sağladığını söylemek mümkündür. GFI, X^2 değerine alternatif olarak geliştirilmiş olup model uyumunun örneklemden bağımsız olarak değerlendirilmesini sağlamakta ve .95'den büyük çıkması model veri uyumuna işaret etmektedir (Schumacker ve Lomax, 2004). CFI değeri önerilen model ile yokluk modelini karşılaştırmakta ve bu değer 0'a yaklaşması uyumsuzluğa, 1'e yaklaşması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2007). NFI ve NNFI değerleri bağımsız model ile önerilen modelin X^2 değerlerini karşılaştırmakta olup CFI'ya benzer olarak bu değer 0'a yaklaşması uyumsuzluğa, 1'e yaklaşması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2007). Yaklaşık hataların ortalama karekökü olan RMSEA değerinin .10'dan düşük çıkması, model veri uyumu için kabul edilebilir alt sınırlar olarak kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988). SRMR değeri ise evrene ve örnekleme ait kovaryanslar arasındaki artık kovaryans matrisini vermekte olup 0 ile 1 arasında değişmektedir; bu değer 0'a yakın olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Kline, 2005).

Doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilirken modeli iyileştirmek amacıyla LISREL programı, modifikasyon önerisinde bulunabilmektedir. Modifikasyonlar, göstergeler veya potansiyel değişkenler arasında önerilen yeni bağlantılardan, bu değişkenler arasında eklenmesi önerilen hata kovaryanslarına kadar pek çok değişkeni içermektedir. Modifikasyonlar, kuramsal bir nedene veya kabul gören bir kavramsal mantığa dayanmalıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016, s. 273). Bu kapsamda, yaratıcılık odaklı çalışma davranışı boyutunda bir ve üçüncü maddeler arasında, bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış boyutunda ise onyedinci ve onsekizinci maddeler arasında modifikasyon önerileri dikkate alınmıştır. Yapılan modifikasyonlar sonucunda ki-kare ve RMSEA uyum indekslerinde iyileşme sağlanmıştır. Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9
YÇD-Ö DFA Uyum İyiliği Değerleri

| İndeks | Mükemmel Uyum Ölçütü | İyi Uyum/Kabul Edilebilir Ölçütü | Araştırma Bulgusu | Sonuç |
|--------------------|----------------------|----------------------------------|-------------------|---------------|
| X ² /sd | 0-3 | 3-5 | 4.1 | İyi Uyum |
| CFI | .95≤CFI≤1.00 | .90≤CFI<.95 | .98 | Mükemmel Uyum |
| GFI | .95≤CFI≤1.00 | .90≤CFI<.95 | 1.00 | Mükemmel Uyum |
| NFI | .95≤CFI≤1.00 | .90≤CFI<.95 | .98 | Mükemmel Uyum |
| NNFI | .95≤CFI≤1.00 | .90≤CFI<.95 | .98 | Mükemmel Uyum |
| SRMR | .00≤SRMR≤.05 | 0.5<SRMR≤.08 | .05 | İyi Uyum |
| RMSEA | .00≤RMSEA≤.05 | .0<RMSEA≤.10 | .09 | İyi uyum |

Kaynak: Anderson ve Gerbing, 1984; Schumacker ve Lomax, 2004; Tabachnick ve Fidel, 2007.

Tablo 9 incelendiğinde X²/sd değeri 5'ten küçük olduğu görülmektedir. Bundan dolayı modelin veriye iyi uyum gösterdiğini söylemek mümkündür. CFI değeri .98 ve NFI ile NNFI değerleri .98 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin .95'nin üzerinde olması sebebiyle model veri uyumunun mükemmel olduğu ifade edilebilir. GFI değeri ise 1.00 olarak belirlenmiştir. Uyum indeksine göre model veri uyumunun mükemmel olduğu söylenebilir. SRMR değerinin .08'den küçük olması ve RMSEA değerinin .10'dan küçük olması açısından da modelin veriye kabul edilebilir düzeyde iyi uyum gösterdiği ifade edilebilir. Dolayısıyla doğrulayıcı faktör analizinden edilen bulgular, genel olarak ölçeğin faktör yapısının iyi düzeyde bir uyum gösterdiğini ve yapısal geçerliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Ölçeğin geçerliğinin doğrulamasının ardından güvenilirliğe ilişkin analizler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ölçeğin madde analizi yapılmış ve madde özellikleri saptanmıştır. Maddelerin toplam puanlar ile hesaplanan korelasyonları Tablo 10'da yer almaktadır. Madde toplam korelasyon analizinde, madde ile toplam veya madde ile faktör arasındaki korelasyon, pozitif ve .20'nin üzerinde olmalıdır. Ölçek maddelerinin korelasyon katsayılarının, tüm maddelerin .20'den yüksek olması, ayırıcı olduğunu ifade etmektedir (Özçelik, 2010).

Tablo 10
YÇD-Ö Madde Analizi Sonuçları ve Cronbach Alpha Katsayıları

| Boyut | Madde No | Madde-Toplam Korelasyonu | Cronbach Alfa Katsayısı |
|---|----------|--------------------------|-------------------------|
| 1. Yaratıcılık Odaklı Çalışma Davranışı | M1 | .763 | .966 |
| | M2 | .804 | |
| | M3 | .839 | |
| | M4 | .852 | |
| | M5 | .629 | |
| | M6 | .833 | |
| | M7 | .826 | |
| | M8 | .845 | |
| | M9 | .899 | |
| | M10 | .857 | |
| 2. Uygulama Odaklı Çalışma Davranışı | M11 | .858 | .942 |
| | M12 | .730 | |
| | M13 | .888 | |
| | M14 | .795 | |
| | M15 | .875 | |
| | M16 | .847 | |
| 3. Bilgisayar Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Yenilikçi Davranış | M17 | .713 | .951 |
| | M18 | .753 | |
| | M19 | .790 | |
| Yenilikçi Çalışma Davranışı | | | .953 |

Tablo 10'da yer alan madde-toplam puan korelasyonları incelendiğinde tüm maddelerin ayırıcılığının oldukça yüksek bulunduğu söylenebilir. "Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği"ni oluşturan maddelerin iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alpha Katsayısı ise tüm alt boyutlar için sırasıyla .966, .942 ve .951 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı ise bu üç alt boyutun güvenilirlik değerlerinin ortalaması alınarak .953 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında "Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği" ve "Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği" birlikte uygulanarak örnekleme oluşturan öğretmenlerin görüşleri veriye dönüştürülmüştür. Elde edilen veriler incelenip geçersiz cevaplar ve uç değerler dışarıda bırakılarak 328 ölçek formu analiz için değerlendirmeye alınmıştır. Ardından "Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği"nin uyarlama çalışması için geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Daha sonra ölçeklerin her bir boyutunun

belirlenen alt problemler doğrultusunda cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi, okul türü değişkenlerine göre farklılaşım farklılaşmadığı incelenmiştir. Her bir ölçeğin her bir boyutuna göre değişkenlerin belirlenmiş olan kategorilerine düşen puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği, Kolmogorov-Smirnov testi ve çarpıklık basıklık katsayılarına göre test edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi çalışma grubu sayısının 35'ten büyük olduğu zaman daha doğru sonuçlar verebilmektedir (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016). Sonucun yani p değerinin .05'ten büyük çıkması durumunda "veriler normal dağılmaktadır" hipotezi kabul edilmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına oranının z istatistiğinin .05 anlamlılık düzeyinde ± 1.96 aralığında olması durumunda ise dağılım normal olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2017). Bununla birlikte normallik için histogram grafiği eğrileri de incelenmiştir. Yapılan çalışmadan sağlanan bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre "veriler normal dağılmaktadır" hipotezi, "Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği" ve "Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği" toplam ve alt boyutlarında reddedilmektedir ($p < .05$). Çarpıklık katsayılarının standart hataya oranları, z istatistiğinin .05 anlamlılık düzeyinde ± 1.96 aralığı dışında bulunarak verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, histogram grafiği eğrilerinin normal dağılım göstermeyip çarpık dağılımlar göstermesi nedeniyle veri grubunun analizlerinde parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun görülmüştür (Özdamar, 2004).

Tablo 11
Ölçeklerden Elde Edilen Normallik İstatistikleri

| | Kolmogorov-Smirnov Testi | | | Çarpıklık/ standart hatası | Basıklık/ standart hatası | |
|---|--|------|-----|----------------------------|---------------------------|------------------------|
| | İstatistik | sd | p | | | |
| Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği | Değişen Durumlara Uyum Sağlama I | .134 | 328 | .000* | -.794/.135=- 5.9 | .205/.268= .8 |
| | Paydaşlarla Etkili İletişim | .113 | 328 | .000* | -.895/.135=- 6.6 | .271/.268= 1.0 |
| | Eylem ve Tepkide Çabukluk | .131 | 328 | .000* | -1.011/.135=- 7.5 | .100/.268= .4 |
| | Sezebilme ve Öngörebilme | .114 | 328 | .000* | -.842/.135=- 6.3 | .129/.268= .5 |
| | Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık | .116 | 328 | .000* | -.683/.135=- 5.1 | .321/.268= 1.2 |
| | İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme | .134 | 328 | .000* | -.828/.135=- 6.1 | .134/.268= 0.5 |
| | Değişen Durumlara Uyum Sağlama II | .112 | 328 | .000* | -.840/.135=- 6.2 | -.024/.268= 0.1 |
| | Toplam | .100 | 328 | .000* | -.794/.135=- 5.8 | -.100/.268= 0.4 |
| Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği | Yaratıcılık Odaklı Çalışma Davranışı | .132 | 328 | .000* | -.940/.135=- 7.0 | .271/.268= 1.0 |
| | Uygulama Odaklı Çalışma Davranışı | .142 | 328 | .000* | -1.205/.135=- 8.9 | .556/.268= 2.1 |
| | Bilgisayar Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Yenilikçi Davranış | .221 | 328 | .000* | -1.213/.135=- 9.0 | .943/.268= 3.5 |
| | Toplam | .119 | 328 | .000* | -1.032/.135=- 7.6 | .673/.268= 2.5 |

Araştırmanın birinci alt problemi, öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeylerinin belirlenmesini ve araştırmanın ikinci alt problemi ise öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranış düzeylerinin saptanmasını içermektedir. Ayrıca araştırmanın bir ve ikinci alt problemlerine göre her bir boyutun cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve görev yaptığı okulun türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği, istatistiksel olarak incelenmiştir. Parametrik olmayan testlerde değişkenin iki kategorisi arasındaki farklılığı incelemek için Mann-Whitney U testi, iki kategoriden fazla olduğu durumlarda ise Kruskal-Wallis testi yapılmaktadır. Üç veya daha fazla

grubun olduğu Kruskal Wallis testi analiz sonuçlarının anlamlı çıkması durumunda ikili karşılaştırma yapabilmek için Mann Whitney-U testi yapılmaktadır (Büyüköztürk, 2017, s. 171). Bu çerçevede, araştırmanın birinci ve ikinci alt problemleri için istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunan Kruskal Wallis testi analiz sonuçlarında, bu farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Parametrik olmayan testlerde sıra ortalamaları yorumlanabilir olmasına rağmen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri de ilgili tablolarda verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyleri ile öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları arasında ilişki olup olmadığına ve ilişki var ise bu ilişkinin düzeyinin belirlenmesine yöneliktir. Bu bağlamda, “Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği” ve “Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği” tüm alt boyutları ile incelenmiştir. Verilerin normal dağılmadığı durumlarda iki değişken arasındaki ilişki ve ilişkinin gücünü belirlemede Pearson korelasyon katsayısı yerine Spearman korelasyon katsayısı kullanılmaktadır (Hauke ve Kossowski, 2011). Bu çalışmada da Kolmogorov-Smirnov testi ve çarpıklık basıklık değerleri sonucuna göre, ölçeklerin toplam ve boyutlarına ilişkin verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle örgütsel zeka düzeyi ve yenilikçi çalışma davranışları arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesinde Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyinin öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarını anlamlı bir şekilde açıklayıp açıklamadığının yani yordama durumunun belirlenmesine yöneliktir. Bu amaçla yenilikçi çalışma davranış düzeyinin bağımlı değişken olarak alındığı basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Basit doğrusal regresyon analizi, bir bağımlı değişken ile bir bağımsız değişken arasındaki ilişkinin bir matematiksel eşitlik vasıtasıyla açıklanmasıdır. Basit doğrusal regresyon analizi ile bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin regresyon eşitliği ile açıklanması, regresyon modelinin bilinmeyen parametreleri kestirildiğinde, bağımsız değişkenin bilinen değeri için bağımlı değişkenin alacağı değerin kestirilmesi, bağımsız değişkenin bağımlı değişkende gözlenen değişimin ne kadarını açıkladığının saptanması ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının belirlenmesi imkanı

sağlanmaktadır (Büyüköztürk, 2017, s. 91). Bu çerçevede, başlangıç olarak basit doğrusal regresyon analizinin varsayımları test edilmiştir. Bu doğrultuda bağımsız (yordayan) ve bağımlı (yordanan) değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin var olup olmadığı incelenmiştir. Basit doğrusal regresyon analizinin varsayımlarının incelenmesinden sonra yenilikçi çalışma davranışının bağımlı değişken olduğu model analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları ile sağlanan verilere uygulanan analiz teknikleri Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12

Alt Problemlere İlişkin Olarak Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Uygulanan Analiz Teknikleri

| Alt Problem | Veri Toplama Aracı | Analiz Tekniği |
|---|--|--|
| 1. Öğretmenlere göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyi nedir? Bu durum, öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve görev yaptığı okulun türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır? | 1. Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği | Mann-Whitney U Testi Kruskal-Wallis Testi |
| 2. Öğretmenlere göre, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları nasıldır? Bu durum, öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve görev yaptığı okulun türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır? | 2. Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği | Mann-Whitney U Testi Kruskal-Wallis Testi |
| 3. Öğretmenlere göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyi ile öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları arasında ilişki var mıdır? İlişki varsa bu ilişkinin düzeyi nedir? | 1. Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği 2. Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği | Spearman Korelasyon Katsayısı |
| 4. Öğretmenlere göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyi, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır? | 1. Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği 2. Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği | Basit Doğrusal Regresyon Analizi |

Tablo 12’de görüldüğü gibi araştırmanın birinci ve ikinci alt problemine ilişkin verilerin ilk olarak betimsel istatistikleri sunulmuştur. Araştırmada kullanılan ölçeklerin boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri; olumsuzdan olumluya doğru, 1.00-1.80 arası çok düşük düzey, 1.81-2.60 arası düşük düzey, 2.61-3.40 arası orta düzey, 3.41-4.20 arası yüksek düzey ve 4.21-5.00 arası çok yüksek düzey olarak değerlendirilmiştir. Üçüncü alt problemin çözümlenmesinde, Spearman korelasyon katsayısı ve dördüncü alt problemin çözümlenmesinde ise yenilikçi çalışma davranışının bağımlı değişken olarak ele alındığı basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, alt problemlere yönelik araştırma bulguları ve bu bulgulara dair yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyi ve bu düzeylere ilişkin olarak öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve görev yaptığı okulun türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesidir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine dair görüşlerine yönelik betimsel sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13
Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okulların Örgütsel Zekâ Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler (N=328)

| Değişken | \bar{X} | S.S. | Medyan | Min | Max |
|---|-----------|------|--------|------|------|
| Örgütsel Zekâ Düzeyi | 3.87 | .83 | 4.01 | 1.46 | 4.97 |
| 1. Değişen Durumlara Uyum Sağlama I | 3.80 | .77 | 4.00 | 1.33 | 5.00 |
| 2. Paydaşlarla Etkili İletişim | 4.01 | .81 | 4.17 | 1.08 | 5.00 |
| 3. Eylem ve Tepkide Çabukluk | 4.04 | .76 | 4.20 | 1.20 | 5.00 |
| 4. Sezibilme ve Öngörebilme | 3.93 | .89 | 4.00 | 1.10 | 5.00 |
| 5. Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık | 3.75 | .95 | 3.88 | 1.00 | 5.00 |
| 6. İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme | 3.71 | 1.01 | 4.00 | 1.00 | 5.00 |
| 7. Değişen Durumlara Uyum Sağlama II | 3.82 | .93 | 4.02 | 1.05 | 5.00 |

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin ortalama değer $\bar{X}=3.87$ olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeylerinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür. "Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği" alt boyutları değerlendirildiğinde, tüm alt boyutların da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarında en yüksek ortalama, eylem ve tepkide çabukluk boyutunda ($\bar{X}=4.04$) ve en düşük ortalama ise işleyişte esnek ve rahat olabilme boyutunda ($\bar{X}=3.71$) gerçekleşmiştir. Bu doğrultuda, eylem ve tepkide çabukluk boyutunda öğretmenlerin, görev yaptıkları okullarda, kararların hızlı bir

şekilde alınarak uygulanması ve okulu etkileyen her türlü duruma, uygun ve doğru tepkilerin verilerek eylem geliştirilebilmesi gibi becerilerin diğer becerilere oranla daha fazla gerçekleştiğini düşündükleri ifade edilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin, işleyişte esnek ve rahat olabilme boyutunda görev yaptıkları okulların işleyişine yönelik kuralların değişebilir nitelikte olması, bürokratik iş ve işlemlerin okulun hızını azaltmayacak düzeyde yapılması ve çalışanların her konuda tercih yapabilme özgürlüğüne sahip olmaları gibi becerilerin diğer becerilere oranla daha az ortaya çıktığını düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. Öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov testi sonuçları, basıklık çarpıklık katsayıları ve histogram grafiği eğrisi incelendiğinde, verilerin normal dağılmadığı görülmüş ve non-parametrik yöntemlerden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14

Cinsiyet Değişkenine Göre Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Değişkenler | Cinsiyet | N | \bar{X} | Sıra Ort. | Sıra Top. | U | Z | p |
|--|----------|-----|-----------|-----------|-----------|---------|--------|-------|
| Örgütsel Zekâ Düzeyi | Kadın | 208 | 3.78 | 152.90 | 31803.50 | 10067.5 | -2.916 | .004* |
| | Erkek | 120 | 4.02 | 184.60 | 22152.50 | | | |
| Değişen Durumlara Uyum Sağlama I | Kadın | 208 | 3.76 | 157.58 | 32777.50 | 11041.5 | -1.744 | .081 |
| | Erkek | 120 | 3.88 | 176.49 | 21178.50 | | | |
| Paydaşlarla Etkili İletişim | Kadın | 208 | 3.93 | 154.29 | 32092.00 | 10356.0 | -2.570 | .010* |
| | Erkek | 120 | 4.16 | 182.20 | 21864.00 | | | |
| Eylem ve Tepkide Çabukluk | Kadın | 208 | 3.99 | 157.56 | 32773.50 | 11037.5 | -1.754 | .080 |
| | Erkek | 120 | 4.11 | 176.52 | 21182.50 | | | |
| Sezebilme ve Öngörebilme | Kadın | 208 | 3.82 | 151.32 | 31475.00 | 9739.0 | -3.318 | .001* |
| | Erkek | 120 | 4.11 | 187.34 | 22481.00 | | | |
| Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık | Kadın | 208 | 3.65 | 152.96 | 31816.00 | 10080.0 | -2.906 | .004* |
| | Erkek | 120 | 3.93 | 184.50 | 22140.00 | | | |
| | Kadın | 208 | 3.61 | 153.13 | 31850.50 | | | |

| | | | | | | | | |
|--|-------|-----|------|--------|----------|---------|--------|-------|
| İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme Değişen Durumlara Uyum Sağlama II | Erkek | 120 | 3.88 | 184.21 | 22105.50 | 10114.5 | -2.872 | |
| | Kadın | 208 | 3.71 | 153.22 | 31869.00 | | | |
| | Erkek | 120 | 3.99 | 184.06 | 22087.00 | 10133.0 | -2.838 | .005* |

*p<.05

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların genel örgütsel zekâ düzeyi ile paydaşlarla etkili iletişim, sezibilme ve öngörebilme, hayal gücünü kullanabilme ve yaratıcılık, işleyişte esnek ve rahat olabilme, değişen durumlara uyum sağlama II alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<.05). Bu boyutlarda ve genel örgütsel zekâ düzeyinde öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyleri, erkek öğretmenler tarafından kadın öğretmenlere göre daha olumlu olarak değerlendirilmiştir. Sincan ilçesinde ortaokullarda öğretmen kadrolarının çoğunluğu kadın öğretmenlerden meydana gelmesine rağmen yönetim kadroları daha çok erkek yöneticilerden oluşmaktadır. Bu durum, erkek öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda okul yönetimini ilgilendiren konularla daha ilgili aynı zamanda hemcinsleri olan okul yöneticileri ile daha yakın ilişkide olduklarını ve dolayısıyla görev yaptıkları okulların örgütsel zekalarını daha olumlu olarak algıladıklarını düşündürmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine yönelik olarak, değişen durumlara uyum sağlama I ve eylem ve tepkide çabukluk alt boyutlarında ise öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05). Diğer bir ifadeyle, kadın ve erkek öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine dair değerlendirmeleri bu alt boyutlarda benzer olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi. Öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov testi sonuçları, basıklık çarpıklık katsayıları ve histogram grafiği eğrisi incelendiğinde, verilerin normal dağılmadığı görülmüş ve non-parametrik yöntemlerden Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 15'de yer almaktadır.

Tablo 15

Yaş Değişkenine Göre Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

| Değişkenler | Yaş | N | \bar{X} | Sıra Ort. | X^2 | p |
|--|-------------|-----|-----------|-----------|-------|------|
| Örgütsel Zekâ Düzeyi | 20-30 | 31 | 3.57 | 142.03 | 2.073 | .557 |
| | 31-40 | 158 | 3.89 | 165.12 | | |
| | 41-50 | 122 | 3.91 | 168.20 | | |
| | 50 ve üzeri | 17 | 3.91 | 173.12 | | |
| Değişen Durumlara Uyum Sağlama I | 20-30 | 31 | 3.52 | 150.94 | .830 | .842 |
| | 31-40 | 158 | 3.83 | 164.90 | | |
| | 41-50 | 122 | 3.83 | 166.19 | | |
| | 50 ve üzeri | 17 | 3.86 | 173.38 | | |
| Paydaşlarla İletişim Etkili | 20-30 | 31 | 3.63 | 133.39 | 4.029 | .258 |
| | 31-40 | 158 | 4.04 | 166.39 | | |
| | 41-50 | 122 | 4.08 | 170.84 | | |
| | 51 ve üzeri | 17 | 3.97 | 158.18 | | |
| Eylem ve Tepkide Çabukluk | 20-30 | 31 | 3.68 | 131.32 | 4.243 | .236 |
| | 31-40 | 158 | 4.06 | 168.25 | | |
| | 41-50 | 122 | 4.08 | 167.50 | | |
| | 51 ve üzeri | 17 | 4.07 | 168.62 | | |
| Sezebilme ve Öngörebilme | 20-30 | 31 | 3.64 | 140.95 | 2.715 | .438 |
| | 31-40 | 158 | 3.96 | 165.97 | | |
| | 41-50 | 122 | 3.98 | 170.33 | | |
| | 51 ve üzeri | 17 | 3.79 | 151.97 | | |
| Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık | 20-30 | 31 | 3.48 | 142.08 | 2.067 | .559 |
| | 31-40 | 158 | 3.77 | 165.51 | | |
| | 41-50 | 122 | 3.79 | 167.51 | | |
| | 51 ve üzeri | 17 | 3.82 | 174.41 | | |
| | 20-30 | 31 | 3.41 | 150.73 | 2.153 | .541 |
| | 31-40 | 158 | 3.73 | 162.23 | | |
| | 41-50 | 122 | 3.75 | 167.31 | | |

| | | | | | | |
|-----------------------------------|-------------|-----|------|--------|-------|------|
| İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme | 51 ve üzeri | 17 | 3.86 | 190.56 | 1.837 | .607 |
| | 20-30 | 31 | 3.89 | 145.16 | | |
| Değişen Durumlara Uyum Sağlama II | 31-40 | 158 | 3.84 | 164.81 | 1.837 | .607 |
| | 41-50 | 122 | 3.84 | 166.81 | | |
| | 51 ve üzeri | 17 | 3.94 | 180.32 | | |

*p<.05

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeylerinde öğretmenlerin yaş gruplarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Diğer bir ifadeyle, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine dair değerlendirmeleri benzerdir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesi. Öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov testi sonuçları, basıklık çarpıklık katsayıları ve histogram grafiği eğrisi incelendiğinde, verilerin normal dağılmadığı görülmüş ve non-parametrik yöntemlerden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Değişkenler | Öğrenim Durumu | N | \bar{X} | Sıra Ort. | Sıra Top. | U | Z | p |
|--|----------------|-----|-----------|-----------|-----------|--------|--------|------|
| Örgütsel Zekâ Düzeyi | Lisans | 265 | 3.78 | 161.40 | 42772.0 | 7527.0 | -1.213 | .225 |
| | Lisansüstü | 63 | 4.02 | 177.52 | 11184.0 | | | |
| Değişen Durumlara Uyum Sağlama I | Lisans | 265 | 3.76 | 163.29 | 43272.5 | 8027.5 | -.474 | .635 |
| | Lisansüstü | 63 | 3.88 | 169.58 | 10683.5 | | | |
| Paydaşlarla İletişim | Lisans | 265 | 3.93 | 161.45 | 42784.0 | 7539.0 | -1.196 | .232 |
| | Lisansüstü | 63 | 4.16 | 177.33 | 11172.0 | | | |
| Eylem ve Tepkide Çabukluk | Lisans | 265 | 3.99 | 163.24 | 43259.5 | 8014.5 | -.495 | .621 |
| | Lisansüstü | 63 | 4.11 | 169.79 | 10696.5 | | | |
| Sezebilme ve Öngörebilme | Lisans | 265 | 3.82 | 160.33 | 42488.5 | 7243.5 | -1.634 | .102 |
| | Lisansüstü | 63 | 4.11 | 182.02 | 11467.5 | | | |
| Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık | Lisans | 265 | 3.65 | 161.15 | 42704.5 | 7459.5 | -1.315 | .189 |
| | Lisansüstü | 63 | 3.93 | 178.60 | 11251.5 | | | |
| İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme | Lisans | 265 | 3.61 | 162.58 | 43085.0 | 7840.0 | -.753 | .451 |
| | Lisansüstü | 63 | 3.88 | 172.56 | 10871.0 | | | |
| Değişen Durumlara Uyum Sağlama II | Lisans | 265 | 3.71 | 161.55 | 42809.5 | 7564.5 | -1.158 | .247 |
| | Lisansüstü | 63 | 3.99 | 176.93 | 11146.5 | | | |

*p<.05

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeylerinde öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Diğer bir deyişle, lisans ya da yüksek lisans-doktora mezunu öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine dair değerlendirmelerinin benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeylerinin branş değişkenine göre incelenmesi. Öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeylerinin branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov testi sonuçları, basıklık çarpıklık katsayıları ve histogram grafiği eğrisi incelendiğinde, verilerin normal dağılmadığı görülmüş ve non-parametrik yöntemlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17
Branş Değişkenine Göre Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

| Değişkenler | Branş | N | \bar{X} | Sıra Ort. | X^2 | p |
|----------------------|------------------------------|------|-----------|-----------|--------|------|
| Örgütsel Zekâ Düzeyi | Türkçe | 31 | 3.62 | 142.65 | 15.627 | .156 |
| | Sosyal Bilgiler | 26 | 3.96 | 168.08 | | |
| | Fen ve Teknoloji | 34 | 3.67 | 150.99 | | |
| | Matematik | 38 | 3.82 | 154.18 | | |
| | İngilizce | 30 | 3.70 | 147.53 | | |
| | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | 26 | 4.05 | 179.62 | | |
| | Teknoloji ve Tasarım | 49 | 3.72 | 145.68 | | |
| | Bilişim Teknolojileri | 14 | 4.18 | 204.50 | | |
| | Görsel Sanatlar | 13 | 4.03 | 192.69 | | |
| | Müzik | 17 | 3.99 | 172.35 | | |
| | Beden Eğitimi | 30 | 3.99 | 181.57 | | |
| Rehberlik | 20 | 4.31 | 209.60 | | | |
| Değişen Durumlara | Türkçe | 31 | 3.65 | 146.56 | 19.038 | .060 |
| | Sosyal Bilgiler | 26 | 3.88 | 166.29 | | |
| | Fen ve Teknoloji | 34 | 3.65 | 151.54 | | |
| | Matematik | 38 | 3.72 | 152.59 | | |
| | İngilizce | 30 | 3.57 | 144.05 | | |
| | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | 26 | 3.83 | 164.79 | | |
| | Teknoloji ve Tasarım | 49 | 3.68 | 149.27 | | |
| | Bilişim Teknolojileri | 14 | 4.10 | 199.36 | | |
| | Görsel Sanatlar | 13 | 4.0 | 195.77 | | |
| Müzik | 17 | 4.01 | 183.53 | | | |

| | | | | | | |
|-----------------------------|------------------------------|----|------|--------|--------|------|
| Uyum | Beden Eğitimi | 30 | 4.07 | 198.00 | | |
| Sağlama I | Rehberlik | 20 | 4.08 | 191.10 | | |
| | Türkçe | 31 | 3.83 | 148.79 | | |
| | Sosyal Bilgiler | 26 | 4.14 | 169.02 | | |
| | Fen ve Teknoloji | 34 | 3.84 | 150.49 | | |
| | Matematik | 38 | 3.98 | 153.50 | | |
| | İngilizce | 30 | 3.80 | 147.73 | | |
| | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | 26 | 4.20 | 178.81 | 7.351 | .770 |
| Paydaşlarla Etkili İletişim | Teknoloji ve Tasarım | 49 | 3.80 | 136.53 | | |
| | Bilişim Teknolojileri | 14 | 4.32 | 208.29 | | |
| | Görsel Sanatlar | 13 | 4.11 | 184.42 | | |
| | Müzik | 17 | 4.11 | 199.12 | | |
| | Beden Eğitimi | 30 | 4.06 | 177.50 | | |
| | Rehberlik | 20 | 4.45 | 210.25 | | |
| | Türkçe | 31 | 3.90 | 161.92 | | |
| | Sosyal Bilgiler | 26 | 3.99 | 152.38 | | |
| | Fen ve Teknoloji | 34 | 3.90 | 153.21 | | |
| | Matematik | 38 | 3.96 | 153.50 | | |
| | İngilizce | 30 | 3.88 | 142.65 | | |
| | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | 26 | 4.15 | 170.40 | | |
| Eylem ve Tepkide Çabukluk | Teknoloji ve Tasarım | 49 | 4.02 | 162.07 | 18.125 | .079 |
| | Bilişim Teknolojileri | 14 | 4.26 | 191.79 | | |
| | Görsel Sanatlar | 13 | 4.12 | 179.15 | | |
| | Müzik | 17 | 4.29 | 179.62 | | |
| | Beden Eğitimi | 30 | 4.13 | 186.10 | | |
| | Rehberlik | 20 | 4.26 | 181.53 | | |
| | Türkçe | 31 | 3.64 | 140.26 | | |
| | Sosyal Bilgiler | 26 | 4.10 | 175.71 | | |
| | Fen ve Teknoloji | 34 | 3.79 | 157.94 | | |
| | Matematik | 38 | 3.87 | 151.86 | 11.857 | .374 |
| | İngilizce | 30 | 3.74 | 144.68 | | |
| | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | 26 | 4.14 | 180.44 | | |

| | | | | | | |
|----------------|------------------------------|----|------|--------|--------|------|
| | Teknoloji ve Tasarım | 49 | 3.69 | 140.73 | | |
| Sezebilme | Bilişim Teknolojileri | 14 | 4.25 | 201.36 | | |
| ve | | | | | | |
| Öngörebilme | Görsel Sanatlar | 13 | 4.12 | 191.35 | | |
| | Müzik | 17 | 4.21 | 168.56 | | |
| | Beden Eğitimi | 30 | 4.16 | 184.90 | | |
| | Rehberlik | 20 | 4.41 | 212.60 | | |
| | Türkçe | 31 | 3.43 | 139.24 | | |
| | Sosyal Bilgiler | 26 | 3.82 | 166.29 | | |
| | Fen ve Teknoloji | 34 | 3.53 | 148.24 | | |
| | Matematik | 38 | 3.70 | 152.96 | | |
| | İngilizce | 30 | 3.63 | 153.12 | | |
| Hayal | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | 26 | 3.93 | 178.13 | | |
| Gücünü | Teknoloji ve Tasarım | 49 | 3.64 | 155.78 | 7.809 | |
| Kullanabilme | Bilişim Teknolojileri | 14 | 3.99 | 191.46 | | |
| ve Yaratıcılık | Görsel Sanatlar | 13 | 4.10 | 203.19 | | .051 |
| | Müzik | 17 | 4.04 | 171.15 | | |
| | Beden Eğitimi | 30 | 4.09 | 181.07 | | |
| | Rehberlik | 20 | 4.15 | 197.10 | | |
| | Türkçe | 31 | 3.42 | 144.16 | | |
| | Sosyal Bilgiler | 26 | 3.85 | 169.87 | | |
| | Fen ve Teknoloji | 34 | 3.52 | 153.38 | | |
| | Matematik | 38 | 3.70 | 157.07 | | |
| | İngilizce | 30 | 3.55 | 149.60 | | |
| | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | 26 | 3.83 | 189.06 | | |
| İşleyişte | Teknoloji ve Tasarım | 49 | 3.59 | 153.20 | 11.850 | .375 |
| Esnek ve | Bilişim Teknolojileri | 14 | 3.88 | 195.25 | | |
| Rahat | Görsel Sanatlar | 13 | 3.91 | 188.46 | | |
| Olabilme | Müzik | 17 | 3.64 | 150.32 | | |
| | Beden Eğitimi | 30 | 3.73 | 171.80 | | |
| | Rehberlik | 20 | 4.18 | 204.18 | | |
| | Türkçe | 31 | 3.52 | 140.97 | | |
| | Sosyal Bilgiler | 26 | 3.91 | 168.40 | 15.028 | .181 |
| | Fen ve Teknoloji | 34 | 3.58 | 148.50 | | |

| | | | | |
|-----------------------------------|------------------------------|------|--------|--------|
| Değişen Durumlara Uyum Sağlama II | Matematik | 38 | 3.79 | 156.11 |
| | İngilizce | 30 | 3.70 | 148.13 |
| | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | 26 | 4.05 | 179.21 |
| | Teknoloji ve Tasarım | 49 | 3.68 | 150.64 |
| | Bilişim Teknolojileri | 14 | 4.19 | 203.57 |
| | Görsel Sanatlar | 13 | 3.94 | 188.31 |
| | Müzik | 17 | 3.86 | 165.97 |
| | Beden Eğitimi | 30 | 3.90 | 178.18 |
| Rehberlik | 20 | 4.34 | 213.83 | |

*p<.05

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeylerinde öğretmenlerin branşları yönünden istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Diğer bir ifadeyle, farklı branşlardaki öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine dair değerlendirmeleri benzerdir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi. Öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov testi sonuçları, basıklık çarpıklık katsayıları ve histogram grafiği eğrisi incelendiğinde, verilerin normal dağılmadığı görülmüş ve non-parametrik yöntemlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

| Değişkenler | Yıl | N | \bar{X} | Sıra Ort. | X^2 | p | Fark |
|-------------------------------------|-------------|----|-----------|-----------|--------|-------|-----------------|
| Örgütsel Düzeyi | 0-10 | 84 | 3.72 | 148.55 | 8.754 | .033* | 1-2/1-3/2-4/3-4 |
| | 11-15 | 94 | 3.99 | 178.76 | | | |
| | 16-20 | 77 | 3.91 | 180.05 | | | |
| | 21 ve üzeri | 73 | 3.91 | 148.10 | | | |
| Değişen Durumlara Uyum Sağlama I | 0-10 | 84 | 3.99 | 156.11 | 2.234 | .525 | - |
| | 11-15 | 94 | 3.89 | 175.05 | | | |
| | 16-20 | 77 | 3.83 | 166.98 | | | |
| | 21 ve üzeri | 73 | 3.86 | 157.96 | | | |
| Paydaşlarla İletişim | 0-10 | 84 | 3.83 | 145.67 | 10.780 | .013* | 1-2/1-3 |
| | 11-15 | 94 | 4.11 | 177.78 | | | |
| | 16-20 | 77 | 4.06 | 184.45 | | | |
| | 21 ve üzeri | 73 | 3.93 | 148.02 | | | |
| Eylem ve Tepkide Çabukluk | 0-10 | 84 | 3.89 | 149.21 | 3.886 | .274 | - |
| | 11-15 | 94 | 4.11 | 177.03 | | | |
| | 16-20 | 77 | 4.06 | 164.45 | | | |
| | 21 ve üzeri | 73 | 4.07 | 166.00 | | | |
| Sezebilme ve Öngörebilme | 0-10 | 84 | 3.77 | 148.27 | 8.701 | .034 | 1-2/2-4/3-4 |
| | 11-15 | 94 | 4.09 | 181.95 | | | |
| | 16-20 | 77 | 4.03 | 175.66 | | | |
| | 21 ve üzeri | 73 | 3.79 | 148.94 | | | |
| | 0-10 | 84 | 3.60 | 149.31 | 7.900 | .051 | |
| | 11-15 | 94 | 3.90 | 181.15 | | | |
| | 16-20 | 77 | 3.85 | 175.08 | | | |

| Hayal | Gücünü | 21 ve üzeri | | | | | |
|-------------------|----------|-------------|----|------|--------|--------|-------------|
| Kullanabilme | ve | | 73 | 3.63 | 149.37 | | - |
| Yaratıcılık | | | | | | | |
| | | 0-10 | 84 | 3.54 | 149.46 | | |
| | | 11-15 | 94 | 3.87 | 178.89 | | |
| İşleyişte | Esnek ve | 16-20 | 77 | 3.85 | 177.92 | 7.809 | .051 |
| Rahat Olabilme | | 21 ve üzeri | 73 | 3.55 | 149.12 | | - |
| | | 0-10 | 84 | 3.68 | 148.81 | | |
| | | 11-15 | 94 | 3.93 | 176.65 | | |
| Değişen Durumlara | | 16-20 | 77 | 4.00 | 185.17 | 10.558 | .014* |
| Uyum Sağlama II | | 21 ve üzeri | 73 | 3.64 | 145.11 | | 1-3/2-4/3-4 |

*p<.05

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeylerinde öğretmenlerin mesleki kıdemleri yönünden “Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği”nin genel örgütsel zekâ düzeyinde, paydaşlarla etkili iletişim, sezebilme ve öngörebilme ve değişen durumlara uyum sağlama II alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür (p<.05). Anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Öğretmenlerin genel örgütsel zekâ düzeyinde aldığı puanlara bakıldığında, çalışma süresi açısından mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin, 0-10 yıl olan öğretmenlere; 16-20 yıl olan öğretmenlerin, 0-10 yıl olan öğretmenlere; 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirmeye sahip oldukları söylenebilir. “Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği”nin paydaşlarla etkili iletişim alt boyutuna ilişkin oluşan puanlar incelendiğinde, 11-15 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin, 0-10 yıl çalışma süresine sahip olan öğretmenlerden ve 16-20 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin, 0-10 yıl çalışma süresine sahip olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek bir örgütsel zekâ düzeyi ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sezebilme ve öngörebilme alt boyutu incelendiğinde, çalışma süresi açısından mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin, 0-10 yıl olan öğretmenlere; 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha olumlu bir değerlendirme yaptıkları söylenebilir. Son olarak değişen durumlara uyum sağlama II alt boyutu incelendiğinde, mesleki kıdemi 16-20 yıl olan

öğretmenlerin, 0-10 yıl olan öğretmenlere; 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha olumlu bir değerlendirmeye sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Mesleğinde 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler hem mesleki tecrübeyi hem de gençliğin pozitif enerjisini bir arada taşıyarak öğretmenlik mesleğinin en verimli dönemleri içerisinde yer almaktadırlar. Mesleğinin en verimli çağını yaşamakta olan bu öğretmenlerin, okullarının örgütsel zekalarını olumlu olarak değerlendirmeleri eğitim örgütlerinin geleceği açısından umut verici bir sonuçtur. Diğer taraftan değişen durumlara uyum sağlama, eylem ve tepkide çabukluk, hayal gücünü kullanabilme ve yaratıcılık, işleyişte esnek ve rahat olabilme boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Başka bir deyişle bu boyutlarda öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeylerine dair değerlendirmeleri benzerdir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeylerinin okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi.

Öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeylerinin okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov testi sonuçları, basıklık çarpıklık katsayıları ve histogram grafiği eğrisi incelendiğinde, verilerin normal dağılmadığı görülmüş ve non-parametrik yöntemlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19

Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

| Değişkenler | Süre (Yıl) | N | \bar{X} | Sıra Ort. | X^2 | p |
|--|------------|-----|-----------|-----------|-------|------|
| Örgütsel Zekâ Düzeyi | 0-3 | 109 | 3.57 | 171.85 | 1.378 | .502 |
| | 4-6 | 97 | 3.89 | 156.31 | | |
| | 7 ve üzeri | 122 | 3.91 | 164.44 | | |
| Değişen Durumlara Uyum Sağlama I | 0-3 | 109 | 3.52 | 166.97 | 0.113 | .945 |
| | 4-6 | 97 | 3.83 | 163.60 | | |
| | 7 ve üzeri | 122 | 3.83 | 163.01 | | |
| Paydaşlarla Etkili İletişim | 0-3 | 109 | 3.63 | 169.84 | 1.376 | .503 |
| | 4-6 | 97 | 4.04 | 155.20 | | |
| | 7 ve üzeri | 122 | 4.08 | 167.12 | | |
| Eylem ve Tepkide Çabukluk | 0-3 | 109 | 3.68 | 164.67 | 0.005 | .997 |
| | 4-6 | 97 | 4.06 | 164.90 | | |
| | 7 ve üzeri | 122 | 4.08 | 164.03 | | |
| Sezebilme ve Öngörebilme | 0-3 | 109 | 3.64 | 170.37 | 1,598 | .450 |
| | 4-6 | 97 | 3.96 | 154.51 | | |
| | 7 ve üzeri | 122 | 3.98 | 167.20 | | |
| Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık | 0-3 | 109 | 3.48 | 174.05 | 1.757 | .415 |
| | 4-6 | 97 | 3.77 | 157.53 | | |
| | 7 ve üzeri | 122 | 3.79 | 161.51 | | |
| İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme | 0-3 | 109 | 3.41 | 171.82 | 1.575 | .464 |
| | 4-6 | 97 | 3.73 | 155.53 | | |
| | 7 ve üzeri | 122 | 3.75 | 165.09 | | |

| | | | | | | |
|-----------------------------------|------------|-----|------|--------|-------|------|
| | 0-3 | 109 | 3.89 | 174.04 | | |
| | 4-6 | 97 | 3.84 | 155.09 | 2.075 | .354 |
| Değişen Durumlara Uyum Sağlama II | 7 ve üzeri | 122 | 3.84 | 163.46 | | |

*p<.05

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeylerinde öğretmenlerin okullarındaki görev süreleri yönünden istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (p>.05). Buna göre, okullarında farklı yıllarda görev yapan öğretmenlerin okullarının örgütsel zekâ düzeyine ilişkin değerlendirmelerinin benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeylerinin okul türü değişkenine göre incelenmesi. Öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov testi sonuçları, basıklık çarpıklık katsayıları ve histogram grafiği eğrisi incelendiğinde, verilerin normal dağılmadığı görülmüş ve non-parametrik yöntemlerden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20

Okul Türü Değişkenine Göre Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği Boyutlarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Değişkenler | Okul Türü | N | \bar{X} | Sıra Ort. | Sıra Top. | U | Z | p |
|----------------------------------|------------|-----|-----------|-----------|-----------|--------|-------|------|
| Örgütsel Düzeyi | Ortaokul | 263 | 3.78 | 163.20 | 42921.50 | | | |
| | İmam Hatip | 65 | 4.02 | 169.76 | 11034.50 | 8205.5 | -.500 | .617 |
| Değişen Durumlara Uyum Sağlama I | Ortaokul | 263 | 3.76 | 163.27 | 42941.00 | | | |
| | İmam Hatip | 65 | 3.88 | 169.46 | 11015.00 | 8225.0 | -.472 | .637 |
| Paydaşlarla İletişim | Ortaokul | 263 | 3.93 | 161.94 | 42591.50 | | | |
| | İmam Hatip | 65 | 4.16 | 174.84 | 11364.50 | 7875.5 | -.983 | .326 |
| | Ortaokul | 263 | 3.99 | 164.82 | 43348.50 | | | .901 |

| | | | | | | | | |
|--|------------|-----|------|--------|----------|--------|--------|------|
| Eylem ve Tepkide Çabukluk | İmam Hatip | 65 | 4.11 | 163.19 | 10607.50 | 8462.5 | -0.125 | |
| Sezebilme ve Öngörebilme | Ortaokul | 263 | 3.82 | 161.56 | 42491.50 | 7775.5 | -1.129 | .259 |
| | İmam Hatip | 65 | 4.11 | 176.38 | 11464.50 | | | |
| Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık | Ortaokul | 263 | 3.65 | 163.75 | 43065.00 | 8349.0 | -.290 | .771 |
| | İmam Hatip | 65 | 3.93 | 167.55 | 10891.00 | | | |
| İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme | Ortaokul | 263 | 3.61 | 162.95 | 42857.00 | 8141.0 | -.596 | .551 |
| | İmam Hatip | 65 | 3.88 | 170.75 | 11099.00 | | | |
| Değişen Durumlara Uyum Sağlama II | Ortaokul | 263 | 3.71 | 164.34 | 43221.00 | 8505.0 | -.062 | .950 |
| | İmam Hatip | 65 | 3.99 | 165.15 | 10735.00 | | | |

*p<.05

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeylerinde öğretmenlerin görev yaptıkları okulun türü açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (p>.05). Diğer bir ifadeyle, ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine dair değerlendirmeleri benzerdir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarının düzeyi ve bu düzeylere ilişkin olarak öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve görev yaptığı okulun türü değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesidir. Öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarına ilişkin görüşlerine yönelik betimsel sonuçlar Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yenilikçi Çalışma Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler (N=328)

| Değişken | \bar{X} | S.S. | Medyan | Min | Max |
|--|-----------|------|--------|------|------|
| Yenilikçi Çalışma Davranışı Düzeyi | 3.98 | .86 | 4.16 | 1.05 | 5.00 |
| Yaratıcılık Odaklı Çalışma Davranışı | 4.00 | .90 | 4.20 | 1.10 | 5.00 |
| Uygulama Odaklı Çalışma Davranışı | 3.87 | .88 | 4.00 | 1.00 | 5.00 |
| Bilgisayar Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Yenilikçi Davranış | 4.15 | .98 | 4.33 | 1.00 | 5.00 |

Tablo 21 incelendiğinde, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarına ilişkin ortalama değer $\bar{X}=3.98$ olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarını yüksek düzeyde gösterdikleri söylenebilir. Diğer yandan, “Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği”nin tüm alt boyutlarının da yüksek düzeyde olduğu ve alt boyutlarda en yüksek ortalamanın, bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış ($\bar{X}=4.15$) ve en düşük ortalamanın ise uygulama odaklı çalışma davranışı ($\bar{X}=3.87$) boyutlarında gerçekleştiği görülmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin yeni bilgisayar teknoloji ve uygulamalarını araştırma, öğrenme ve çalışmalarında etkili bir şekilde kullanma becerilerini diğer becerilerine oranla daha fazla sergileyebildiklerini düşündükleri ifade edilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin, yeni fikir ve çözümlerini, yönetici ve meslektaşlarını ikna ederek ve desteklerini alarak uygulamaya geçirme becerilerini ise diğer becerilerine oranla daha az sergileyebildiklerini düşündüklerini söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin görüşlerine göre yenilikçi çalışma davranışlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. Öğretmenlerin görüşlerine göre; yenilikçi çalışma davranışlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov testi sonuçları, basıklık çarpıklık katsayıları ve histogram grafiği eğrisi incelendiğinde, verilerin normal dağılmadığı görülmüş ve non-parametrik yöntemlerden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22

Öğretmenlerin Yenilikçi Çalışma Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Değişkenler | | Cinsiyet | N | \bar{X} | Sıra Ort. | Sıra Top. | U | Z | p |
|--|---------|----------|-----|-----------|-----------|-----------|---------|--------|-------|
| Yenilikçi Çalışma Davranışı | | Kadın | 208 | 3.90 | 155.32 | 32306.50 | 10570.5 | -2.309 | .021* |
| | | Erkek | 120 | 4.12 | 180.41 | 21649.50 | | | |
| Yaratıcılık Çalışma Davranışı | Odaklı | Kadın | 208 | 3.92 | 156.43 | 32537.00 | 10801.0 | -2.033 | .042* |
| | | Erkek | 120 | 4.13 | 178.49 | 21419.00 | | | |
| Uygulama Çalışma Davranışı | Odaklı | Kadın | 208 | 3.80 | 156.49 | 32550.50 | 10814.5 | -2.019 | .043* |
| | | Erkek | 120 | 4.16 | 178.38 | 21405.50 | | | |
| Bilgisayar Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Yenilikçi Davranış | Yönelik | Kadın | 208 | 4.06 | 154.46 | 32127.50 | 10391.5 | -2.632 | .008* |
| | | Erkek | 120 | 4.31 | 181.90 | 21828.50 | | | |

*p<.05

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranış düzeylerinin toplam puanda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (p<.05). Ayrıca yaratıcılık odaklı çalışma davranışı, uygulama odaklı çalışma davranışı ve bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış olmak üzere tüm alt boyutlarda da yenilikçi çalışma davranış düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p<.05). Buna göre, erkek öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarının düzeyinin tüm boyutlarda ve toplamda kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Sincan ilçesinde ortaokullarda okul yöneticilerinin çoğunluğunun erkek yöneticilerden meydana gelmesi; erkek öğretmenlerin de görev yaptıkları okulların yönetim konularında daha aktif olmalarını, okulla ilgili karşılaşılan problemlerle daha ilgili olmalarını ve daha çok hemcinslerinden oluşan okul yöneticileri ile daha yakın diyalog geliştirebilmelerini dolayısıyla bu durumun yenilikçi fikirlerini, meslektaşlarını ve özellikle de okul yöneticilerini ikna ederek uygulamaya geçirmelerinde bir avantaj sağladığını düşündürmektedir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre yenilikçi çalışma davranışlarının yaş değişkenine göre incelenmesi. Öğretmenlerin görüşlerine göre; yenilikçi çalışma davranışlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov testi sonuçları, basıklık çarpıklık katsayıları ve histogram grafiği eğrisi incelendiğinde, verilerin normal dağılmadığı görülmüş ve non-parametrik yöntemlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 23'de yer almaktadır.

Tablo 23
Öğretmenlerin Yenilikçi Çalışma Davranışlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Değişkenler | Yaş | N | \bar{X} | Sıra Ort. | χ^2 | p |
|--|-------------|-----|-----------|-----------|----------|------|
| Yenilikçi Çalışma Davranışı | 20-30 | 31 | 3.81 | 148.24 | 2.118 | .548 |
| | 31-40 | 158 | 4.02 | 171.36 | | |
| | 41-50 | 122 | 3.96 | 159.34 | | |
| | 51 ve üzeri | 17 | 4.03 | 167.38 | | |
| Yaratıcılık Odaklı Çalışma Davranışı | 20-30 | 31 | 3.85 | 150.84 | 1.162 | .762 |
| | 31-40 | 158 | 4.03 | 169.22 | | |
| | 41-50 | 122 | 3.98 | 161.58 | | |
| | 51 ve üzeri | 17 | 4.04 | 166.53 | | |
| Uygulama Odaklı Çalışma Davranışı | 20-30 | 31 | 3.64 | 142.39 | 4.647 | .200 |
| | 31-40 | 158 | 3.93 | 174.53 | | |
| | 41-50 | 122 | 3.84 | 155.86 | | |
| | 51 ve üzeri | 17 | 3.98 | 173.62 | | |
| Bilgisayar Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Yenilikçi Davranış | 20-30 | 31 | 4.04 | 155.87 | 1.026 | .795 |
| | 31-40 | 158 | 4.16 | 168.79 | | |
| | 41-50 | 122 | 4.15 | 162.98 | | |
| | 51 ve üzeri | 17 | 4.10 | 151.24 | | |

*p<.05

Tablo 23 incelendiğinde, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranış düzeylerinde yaş gruplarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Diğer bir ifadeyle, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranış düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre yenilikçi çalışma davranışlarının öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesi. Öğretmenlerin görüşlerine göre; yenilikçi çalışma davranışlarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov testi sonuçları, basıklık çarpıklık katsayıları ve histogram grafiği eğrisi incelendiğinde, verilerin normal dağılmadığı görülmüş ve non-parametrik yöntemlerden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24

Öğretmenlerin Yenilikçi Çalışma Davranışlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Değişkenler | Öğrenim Durumu | N | \bar{X} | Sıra Ort. | Sıra Top. | U | Z | p |
|--|----------------|-----|-----------|-----------|-----------|--------|--------|------|
| Yenilikçi Çalışma Davranışı | Lisans | 265 | 3.98 | 162.06 | 42946.00 | 7701.0 | -.956 | .339 |
| | Lisansüstü | 63 | 3.99 | 174.76 | 11010.00 | | | |
| Yaratıcılık Odaklı Çalışma Davranışı | Lisans | 265 | 4.00 | 162.69 | 43114.00 | 7869.0 | -.708 | .479 |
| | Lisansüstü | 63 | 4.00 | 172.10 | 10842.00 | | | |
| Uygulama Odaklı Çalışma Davranışı | Lisans | 265 | 3.87 | 163.07 | 43214.00 | 7969.0 | -.561 | .575 |
| | Lisansüstü | 63 | 3.86 | 170.51 | 10742.00 | | | |
| Bilgisayar Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Yenilikçi Davranış | Lisans | 265 | 3.99 | 161.26 | 42735.00 | 7390.0 | -1.321 | .186 |
| | Lisansüstü | 63 | 4.14 | 178.11 | 11221.00 | | | |

* $p<.05$

Tablo 24 incelendiğinde, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranış düzeylerinde öğrenim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Diğer bir ifadeyle, lisans ya da yüksek lisans-doktora mezunu öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranış düzeyleri birbirine benzerdir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre yenilikçi çalışma davranışlarının branş değişkenine göre incelenmesi. Öğretmenlerin görüşlerine göre; yenilikçi çalışma davranışlarının branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov testi sonuçları, basıklık çarpıklık katsayıları ve histogram grafiği eğrisi incelendiğinde, verilerin normal dağılmadığı görülmüş ve non-parametrik yöntemlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 25’de yer almaktadır.

Tablo 25
Öğretmenlerin Yenilikçi Çalışma Davranışlarının Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Değişkenler | Branş | N | \bar{X} | Sıra Ort. | X^2 | p | Fark |
|-----------------------------|-----------------------|----|-----------|-----------|-------|------|------|
| Yenilikçi Çalışma Davranışı | Türkçe | 31 | 3.75 | 149.29 | 15.66 | .154 | - |
| | Sosyal Bilgiler | 26 | 4.02 | 167.08 | | | |
| | Fen ve Teknoloji | 34 | 3.78 | 150.15 | | | |
| | Matematik | 38 | 4.12 | 172.47 | | | |
| | İngilizce | 30 | 3.88 | 150.55 | | | |
| | Din Kültürü ve Ahlak | 26 | 4.15 | 173.08 | | | |
| | Bilgisi | | | | | | |
| | Teknoloji ve Tasarım | 49 | 3.62 | 132.87 | | | |
| | Bilişim Teknolojileri | 14 | 4.34 | 201.93 | | | |
| | Görsel Sanatlar | 13 | 4.05 | 179.46 | | | |
| | Müzik | 17 | 4.21 | 183.62 | | | |
| | Bedен Eğitimi | 30 | 4.15 | 182.13 | | | |
| | Rehberlik | 20 | 4.39 | 202.63 | | | |
| | | | | | | | |
| | Türkçe | 31 | 3.79 | 153.44 | | | |
| | Sosyal Bilgiler | 26 | 4.03 | 168.50 | | | |
| | Fen ve Teknoloji | 34 | 3.82 | 149.47 | | | |

| | | | | | | | |
|---|---------------------------------|------|--------|--------|--------|------|---|
| Yaratıcılık Odaklı Çalışma Davranışı | Matematik | 38 | 4.07 | 163.82 | | | |
| | İngilizce | 30 | 3.85 | 149.60 | | | |
| | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | 26 | 4.09 | 167.98 | | | |
| | Teknoloji ve Tasarım | 49 | 3.71 | 139.27 | | | |
| | Bilişim Teknolojileri | 14 | 4.29 | 186.79 | 14.41 | .211 | - |
| | Görsel Sanatlar | 13 | 4.15 | 175.85 | | | |
| | Müzik | 17 | 4.35 | 179.53 | | | |
| | Beden Eğitimi | 30 | 4.21 | 185.02 | | | |
| Uygulama Odaklı Çalışma Davranışı | Rehberlik | 20 | 4.51 | 216.43 | | | |
| | Türkçe | 31 | 3.63 | 148.79 | | | |
| | Sosyal Bilgiler | 26 | 3.87 | 159.44 | | | |
| | Fen ve Teknoloji | 34 | 3.72 | 153.68 | | | |
| | Matematik | 38 | 4.10 | 189.71 | | | |
| | İngilizce | 30 | 3.80 | 152.42 | | | |
| | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | 26 | 3.99 | 167.04 | | | |
| | Teknoloji ve Tasarım | 49 | 3.50 | 129.03 | 17.33 | .098 | - |
| Bilgisayar Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Yenilikçi Davranış | Bilişim Teknolojileri | 14 | 4.23 | 204.68 | | | |
| | Görsel Sanatlar | 13 | 4.01 | 177.73 | | | |
| | Müzik | 17 | 4.17 | 190.47 | | | |
| | Beden Eğitimi | 30 | 4.05 | 180.47 | | | |
| | Rehberlik | 20 | 4.13 | 184.90 | | | |
| | Türkçe | 31 | 3.83 | 138.24 | | | |
| | Sosyal Bilgiler | 26 | 4.32 | 182.69 | | | |
| | Fen ve Teknoloji | 34 | 3.81 | 141.82 | | | |
| Bilgisayar Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Yenilikçi Davranış | Matematik | 38 | 4.34 | 178.33 | | | |
| | İngilizce | 30 | 4.16 | 156.22 | | | |
| | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | 26 | 4.64 | 212.23 | | | 1-6/1-8/1-12/ 2-7/3-6/3-8/ 4-8/4-7/5-8/ /7-12 |
| | Teknoloji ve Tasarım | 49 | 3.61 | 120.43 | 33.956 | .00* | |
| | Bilişim Teknolojileri | 14 | 4.74 | 226.89 | | | |
| | Görsel Sanatlar | 13 | 4.15 | 169.12 | | | |
| Müzik | 17 | 4.35 | 177.21 | | | | |

| | | | |
|---------------|----|------|--------|
| Beden Eğitimi | 30 | 4.21 | 168.43 |
| Rehberlik | 20 | 4.50 | 188.80 |

*p<.05

Tablo 25 incelendiğinde, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranış düzeylerinde branş değişkenine göre toplam puanları ve yaratıcılık odaklı çalışma davranışı ile uygulama odaklı çalışma davranışı boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Diğer bir deyişle, farklı branşlardaki öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları ortalama puanlarının bu boyutlarda benzer olduğu söylenebilir. Bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış boyutunda ise öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları branş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Farklılığın hangi branşlar arasında olduğunu tespit etmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz ile elde edilen bulgulara göre, din kültürü ve ahlak bilgisi, bilişim teknolojileri ve rehberlik öğretmenlerinin yenilikçi çalışma davranışları düzeyi, Türkçe öğretmenlerinden anlamlı olarak yüksektir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yenilikçi çalışma davranışları düzeyi, teknoloji ve tasarım öğretmenlerinden; din kültürü ve ahlak bilgisi ile bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yenilikçi çalışma davranışları düzeyi, fen ve teknoloji öğretmenlerinden anlamlı olarak yüksektir. Matematik öğretmenlerinin yenilikçi çalışma davranışları düzeyi, fen ve teknoloji öğretmenlerinden; bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yenilikçi çalışma davranışları düzeyi, İngilizce öğretmenlerinden ve rehberlik öğretmenlerinin yenilikçi çalışma davranışları düzeyi ise teknoloji ve tasarım öğretmenlerinden anlamlı olarak yüksektir.

Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yazılım, donanım ve teknoloji alanlarında eğitimli olmaları, bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış boyutunda kendilerini yüksek düzeyde yeterli olarak görmelerini düşündürmektedir. Diğer taraftan teknoloji ve tasarım öğretmenlerinin daha önce iş eğitimi, ticaret, tarım ve ev ekonomisi derslerinden oluşan iş eğitimi dersi öğretmenlerinden meydana gelmesi ve ayrıca 2009 yılında gerçekleştirilen alan değişikliği başvuruları yolu ile farklı branşlardan öğretmenlerin teknoloji ve tasarım branşına atanması kadrolarda karma bir yapıyı ortaya çıkarmıştır. Bu durum, bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış boyutunda öğretmenlerin branşlarına yönelik özgüvensizliğinin bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre yenilikçi çalışma davranışlarının mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi. Öğretmenlerin görüşlerine göre; yenilikçi çalışma davranışlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov testi sonuçları, basıklık çarpıklık katsayıları ve histogram grafiği eğrisi incelendiğinde, verilerin normal dağılmadığı görülmüş ve non-parametrik yöntemlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 26'da yer almaktadır.

Tablo 26

Öğretmenlerin Yenilikçi Çalışma Davranışlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Değişkenler | Yıl | N | \bar{X} | Sıra Ort. | X^2 | p | Fark |
|--|-------------|----|-----------|-----------|--------|-------|-------------|
| Yenilikçi Çalışma Davranışı | 0-10 | 84 | 3.97 | 159.60 | 12.109 | .007* | 2-4/ 3-4 |
| | 11-15 | 94 | 4.04 | 177.34 | | | |
| | 16-20 | 77 | 4.13 | 182.66 | | | |
| | 21 ve üzeri | 73 | 3.76 | 134.46 | | | |
| Yaratıcılık Odaklı Çalışma Davranışı | 0-10 | 84 | 3.96 | 159.98 | 10.005 | .019* | 2-4/3-4 |
| | 11-15 | 94 | 4.05 | 174.79 | | | |
| | 16-20 | 77 | 4.15 | 182.46 | | | |
| | 21 ve üzeri | 73 | 3.79 | 137.51 | | | |
| Uygulama Odaklı Çalışma Davranışı | 0-10 | 84 | 3.85 | 160.47 | 8.964 | .030* | 2-4/3-4 |
| | 11-15 | 94 | 3.95 | 179.71 | | | |
| | 16-20 | 77 | 3.98 | 174.84 | | | |
| | 21 ve üzeri | 73 | 3.70 | 138.64 | | | |
| Bilgisayar Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Yenilikçi Davranış | 0-10 | 84 | 4.20 | 166.17 | 22.656 | .001* | 1-3/1-4/3-4 |
| | 11-15 | 94 | 4.16 | 171.72 | | | |
| | 16-20 | 77 | 3.70 | 192.56 | | | |
| | 21 ve üzeri | 73 | 3.82 | 123.67 | | | |

*p<.05

Tablo 26 incelendiğinde, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranış düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre toplam puanları ve tüm alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p < .05$). Farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları düzeyi toplam puanı ile yaratıcılık odaklı çalışma davranışı ve uygulama odaklı çalışma davranışı boyutlarından aldığı puanlara göre, çalışma süresi açısından mesleki kıdemi 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yenilikçi çalışma davranışlarına sahip oldukları söylenebilir. Bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış boyutuna ilişkin oluşan puanlar incelendiğinde ise çalışma süresi açısından mesleki kıdemi 0-10 yıl olan öğretmenlerin, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden; 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek bir yenilikçi çalışma davranış düzeyi ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki kıdemi 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlerin yeni fikir üretme ve fikirlerini meslektaşları ile okul yöneticilerini ikna ederek uygulamaya geçirme becerilerini daha üst düzeyde sergilemeleri, mesleğinin en verimli çağını yaşamakta olan bu öğretmenlerin enerji ve çabalarını yenilikçi çalışma davranışlarına da yansıttıkları söylenebilir. Diğer taraftan bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış boyutunda ise öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça yenilikçi çalışma davranışlarını daha düşük düzeyde sergilediklerini söylemek mümkündür. Bu durum, dijital yerliler olarak da ifade edilebilen z kuşağı öğretmenlerin bilişim teknolojilerine olan hakimiyetini ve bu alandaki özgüvenlerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre yenilikçi çalışma davranışlarının okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi. Öğretmenlerin görüşlerine göre; yenilikçi çalışma davranışlarının okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov testi sonuçları, basıklık çarpıklık katsayıları ve histogram grafiği eğrisi incelendiğinde, verilerin normal dağılmadığı görülmüş ve non-parametrik yöntemlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 27’de yer almaktadır.

Tablo 27

Öğretmenlerin Yenilikçi Çalışma Davranışlarının Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Değişkenler | Süre (Yıl) | N | \bar{X} | Sıra Ort. | X^2 | p |
|--|------------|-----|-----------|-----------|-------|------|
| Yenilikçi Çalışma Davranışı | 0-3 | 109 | 3.99 | 172.25 | 1.115 | .573 |
| | 4-6 | 97 | 3.96 | 159.56 | | |
| | 7 ve üzeri | 122 | 3.99 | 161.50 | | |
| Yaratıcılık Odaklı Çalışma Davranışı | 0-3 | 109 | 3.99 | 170.77 | .876 | .645 |
| | 4-6 | 97 | 3.96 | 158.51 | | |
| | 7 ve üzeri | 122 | 4.02 | 163.67 | | |
| Uygulama Odaklı Çalışma Davranışı | 0-3 | 109 | 3.87 | 169.29 | .559 | .756 |
| | 4-6 | 97 | 3.87 | 164.79 | | |
| | 7 ve üzeri | 122 | 4.08 | 159.99 | | |
| Bilgisayar Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Yenilikçi Davranış | 0-3 | 109 | 4.17 | 172.69 | 1.276 | .503 |
| | 4-6 | 97 | 4.12 | 162.02 | | |
| | 7 ve üzeri | 122 | 4.13 | 159.16 | | |

*p<.05

Tablo 27 incelendiğinde, öğretmenlerin, yenilikçi çalışma davranış düzeylerinde okullarındaki görev süreleri açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Diğer bir ifadeyle, okullarında farklı yıllarda görev yapan öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranış düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre yenilikçi çalışma davranışlarının okul türü değişkenine göre incelenmesi. Öğretmenlerin görüşlerine göre; yenilikçi çalışma davranışlarının okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov testi sonuçları, basıklık çarpıklık katsayıları ve histogram grafiği eğrisi incelendiğinde, verilerin normal dağılmadığı görülmüş ve non-parametrik yöntemlerden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 28'de yer almaktadır.

Tablo 28

Öğretmenlerin Yenilikçi Çalışma Davranışlarının Okul Türü Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Değişkenler | | Okul Türü | N | \bar{X} | Sıra Ort. | Sıra Top. | U | Z | p |
|--|--------|------------|-----|-----------|-----------|-----------|--------|--------|-------|
| Yenilikçi Çalışma Davranışı | | Ortaokul | 263 | 3.95 | 163.20 | 42921.50 | | | |
| | | İmam Hatip | 65 | 4.11 | 169.76 | 11034.50 | 7853.5 | -1.015 | .310 |
| Yaratıcılık Çalışma Davranışı | Odaklı | Ortaokul | 263 | 3.97 | 163.27 | 42941.00 | | | |
| | | İmam Hatip | 65 | 4.09 | 169.46 | 11015.00 | 7938.0 | -.892 | .373 |
| Uygulama Çalışma Davranışı | Odaklı | Ortaokul | 263 | 3.84 | 161.94 | 42591.50 | | | |
| | | İmam Hatip | 65 | 3.99 | 174.84 | 11364.50 | 7999.5 | -.803 | .422 |
| Bilgisayar Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Yenilikçi Davranış | | Ortaokul | 263 | 4.08 | 164.82 | 43348.50 | | | |
| | | İmam Hatip | 65 | 4.42 | 163.19 | 10607.50 | 6901.5 | -2.506 | .012* |

*p<.05

Tablo 28 incelendiğinde, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranış düzeylerinde okul türü değişkenine göre toplam puanları ve yaratıcılık odaklı çalışma davranışı ve uygulama odaklı çalışma davranışı boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Başka bir deyişle, söz konusu alt boyutlarda ve toplamda ortaokul ve imam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranış düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış boyutunda ise öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları görev yaptıkları okulun türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Buna göre, bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış boyutunda imam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları düzeyi ($\bar{X}=4,42$), ortaokulda görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X}=4,08$) daha yüksektir. Bu durumun, Sincan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı imam hatip ortaokullarının diğer ortaokullara nazaran daha yeni inşa edilmiş olması ve teknolojik donanımlarının da diğer ortaokullara göre daha yeni olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyi ile öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarının düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığı ve ilişki var ise bu ilişkinin düzeyinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda iki değişken arasındaki ilişkinin tespitinde veriler normal dağılmadığı için Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Spearman testine ait sonuçlar Tablo 29'da yer almaktadır.

Tablo 29
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyleri İle Yenilikçi Çalışma Davranışları Arasındaki İlişkiye İlişkin Spearman Testi Sonuçları

| Değişken | 1 | 1a | 1b | 1c | 1d | 1e | 1f | 1g | 2 | 2a | 2b | 2c |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1.Toplam | | | | | | | | | | | | |
| Örgütsel Zekâ Düzeyi | 1.00 | .80* | .93* | .85* | .94* | .95* | .94* | .97* | .86* | .85* | .79* | .69* |
| 1a.Değişen Durumlara Uyum Sağlama I | | 1.00 | .78* | .73* | .73* | .71* | .72* | .72* | .75* | .75* | .72* | .53* |
| 1b.Paydaşlarla Etkili İletişim | | | 1.00 | .79* | .86* | .85* | .81* | .86* | .82* | .81* | .76* | .69* |
| 1c.Eylem ve Tepkide Çabukluk | | | | 1.00 | .82* | .78* | .77* | .79* | .71* | .72* | .67* | .51* |
| 1d.Sezebilme ve Öngörebilme | | | | | 1.00 | .89* | .85* | .89* | .80* | .79* | .72* | .64* |
| 1e.Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık | | | | | | 1.00 | .91* | .93* | .80* | .79* | .73* | .65* |
| 1f.İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme | | | | | | | 1.00 | .93* | .79* | .77* | .74* | .64* |
| 1g.Değişen Durumlara Uyum Sağlama II | | | | | | | | 1.00 | .82* | .82* | .75* | .66* |
| 2.Toplam Yenilikçi | | | | | | | | | 1.00 | .98* | .95* | .81* |

| | | | |
|---|------|------|------|
| Çalışma Davranışı | | | |
| 2a.Yaratıcılık Odaklı Çalışma Davranışı | 1.00 | .88* | .73* |
| 2b.Uygulama Odaklı Çalışma Davranışı | | 1.00 | .74* |
| 2c.Bilgisayar Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Yenilikçi Davranış | | | 1.00 |

*p<.01

Korelasyon katsayısının 1.00 olması değişkenler arası mükemmel pozitif ilişkiyi, -1.00 olması mükemmel negatif ilişkiyi ve .00 olması ise ilişki olmadığını göstermektedir. Korelasyon katsayısının mutlak değerinin .70-1.00 arası olması yüksek, .70- .30 arası olması orta ve .30-.00 arası olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2017, s. 32). Buna göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyleri toplamı ve yenilikçi çalışma davranış düzeyleri toplamı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ($r=.86$, $p<.01$) bir ilişki bulunduğu ifade edilebilir. Yani öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyleri arttıkça öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları düzeyinin de artmakta olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeylerinin toplamının gerçekleştiği oranda, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranış düzeylerinin toplamına uygun bir ortamın mevcut olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

Öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyleri toplamı ve alt boyutlarının düzeyleri ile yenilikçi çalışma davranışlarının düzeylerinin toplamı ve alt boyutlarının düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, örgütsel zekânın değişen durumlara uyum sağlama I alt boyutu ile örgütsel zekanın diğer tüm alt boyutları, yenilikçi çalışma davranışları düzeyi toplamı ($r=.75$, $p<.01$), yaratıcılık odaklı çalışma davranışı ($r=.75$, $p<.01$) ve uygulama odaklı çalışma davranışı ($r=.72$, $p<.01$) alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı

bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca örgütsel zekânın değişen durumlara uyum sağlama I alt boyutu ile yenilikçi çalışma davranışı bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış alt boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.53$, $p<.01$).

Örgütsel zekânın paydaşlarla etkili iletişim alt boyutu ile örgütsel zekanın diğer tüm alt boyutları, yenilikçi çalışma davranışları toplamı ($r=.82$, $p<.01$), yenilikçi çalışma davranışları yaratıcılık odaklı çalışma davranışı ($r=.81$, $p<.01$) ve uygulama odaklı çalışma davranışı ($r=.76$, $p<.01$) alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı zamanda örgütsel zekânın paydaşlarla etkili iletişim alt boyutu ile yenilikçi çalışma davranışı bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış alt boyutu arasında da pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=.69$, $p<.01$).

Örgütsel zekânın eylem ve tepkide çabukluk alt boyutu ile örgütsel zekanın diğer tüm alt boyutları, yenilikçi çalışma davranışları toplamı ($r=.71$, $p<.01$) ve yenilikçi çalışma davranışları yaratıcılık odaklı çalışma davranışı ($r=.72$, $p<.01$) alt boyutu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca örgütsel zekânın eylem ve tepkide çabukluk alt boyutu ile yenilikçi çalışma davranışı uygulama odaklı çalışma davranışı alt boyutu ($r=.67$, $p<.01$) ve bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış alt boyutu ($r=.51$, $p<.01$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Örgütsel zekânın sezebilme ve öngörebilme alt boyutu ile örgütsel zekanın diğer tüm alt boyutları, yenilikçi çalışma davranışları toplamı ($r=.80$, $p<.01$), yenilikçi çalışma davranışları yaratıcılık odaklı çalışma davranışı ($r=.79$, $p<.01$) ve uygulama odaklı çalışma davranışı ($r=.72$, $p<.01$) alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca örgütsel zekânın sezebilme ve öngörebilme alt boyutu ile yenilikçi çalışma davranışı bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış alt boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.64$, $p<.01$).

Örgütsel zekânın hayal gücünü kullanabilme ve yaratıcılık alt boyutu ile örgütsel zekanın diğer tüm alt boyutları, yenilikçi çalışma davranışları toplamı ($r=.80$, $p<.01$), yenilikçi çalışma davranışları yaratıcılık odaklı çalışma davranışı ($r=.79$, $p<.01$) ve uygulama odaklı çalışma davranışı ($r=.73$, $p<.01$) alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Aynı zamanda örgütsel zekanın hayal gücünü kullanabilme ve yaratıcılık alt boyutu ile yenilikçi çalışma

davranışı bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış alt boyutu arasında da pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.65$, $p<.01$).

Örgütsel zekânın işleyişte esnek ve rahat olabilme alt boyutu ile örgütsel zekanın diğer tüm alt boyutları, yenilikçi çalışma davranışları toplamı ($r=.79$, $p<.01$), yenilikçi çalışma davranışları yaratıcılık odaklı çalışma davranışı ($r=.77$, $p<.01$) ve uygulama odaklı çalışma davranışı ($r=.74$, $p<.01$) alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca örgütsel zekânın işleyişte esnek ve rahat olabilme alt boyutu ile yenilikçi çalışma davranışı bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış alt boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=.64$, $p<.01$).

Örgütsel zekânın değişen durumlara uyum sağlama II alt boyutu ile örgütsel zekanın diğer tüm alt boyutları, yenilikçi çalışma davranışları toplamı ($r=.82$, $p<.01$) ile yaratıcılık odaklı çalışma davranışı ($r=.82$, $p<.01$) ve uygulama odaklı çalışma davranışı ($r=.75$, $p<.01$) alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Aynı zamanda örgütsel zekânın değişen durumlara uyum sağlama II alt boyutu ile yenilikçi çalışma davranışı bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış alt boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.66$, $p<.01$).

Öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışı toplamı ile yaratıcılık odaklı çalışma davranışı ($r=.98$, $p<.01$), uygulama odaklı çalışma davranışı ($r=.95$, $p<.01$), bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış ($r=.81$, $p<.01$) olmak üzere tüm alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışı yaratıcılık odaklı çalışma davranışı alt boyutu ile uygulama odaklı çalışma davranışı ($r=.88$, $p<.01$) ve bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış ($r=.73$, $p<.01$) alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Ayrıca öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışı uygulama odaklı çalışma davranışı alt boyutu ve bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış alt boyutu arasında da pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir ($r=.74$, $p<.01$).

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyinin öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarını anlamlı bir şekilde açıklayıp açıklamadığının yani yordama durumunun belirlenmesidir. Bu amaçla yenilikçi çalışma davranış düzeyinin bağımlı değişken olarak ele alındığı basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu kapsamda, ilk önce basit doğrusal regresyon analizinin varsayımları test edilmiştir. Bu doğrultuda, en az aralık ölçeğinde sürekli değişken olan bağımsız (yordayan) ve bağımlı (yordanan) değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin var olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu amaçla saçılma grafiği çıkartılmıştır (Büyüköztürk, 2017). EK F'de yer alan saçılma grafiği incelendiğinde, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Basit doğrusal regresyon analizinin diğer bir varsayımı ise tahmin edilen değerlerle gözlenen değerler arasındaki hataların normal dağılım gösteriyor olmasıdır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Ek F'de görüldüğü gibi hataların normale yakın bir dağılım gösterdiğini ve eş varyanslılık varsayımının sağlandığını söylemek mümkündür. Doğrusal regresyon analizinin varsayımlarının incelenmesinin ardından yenilikçi çalışma davranışının bağımlı değişken olduğu model analiz edilmiştir. Bu kapsamda, yenilikçi çalışma davranışlarının kestirilmesine (yordanmasına) ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30
Regresyon Modeli Tablosu

| Model | R | R ² | Düzeltilmiş R ² | Standart Kestirim Hatası |
|-------|------|----------------|----------------------------|--------------------------|
| 1 | .819 | .670 | .669 | .49647 |

R değeri bağımsız (yordayan) ve bağımlı (yordanan) değişkenler arası ilişkiyi gösteren korelasyon katsayısıdır (Sungur, 2017, s. 115). Bu doğrultuda, öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyi ile öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranış düzeyi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Determinasyon katsayısı ise R² olup bağımsız değişkenin (yordayan değişken) bağımlı değişken (yordanan değişken) üzerindeki değişimi açıklama oranıdır (Büyüköztürk, 2017, s. 92). Öğretmenlerin yenilikçi

çalışma davranışlarındaki değişimin yaklaşık %70'i öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyi ile açıklanmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarındaki değişimin %30'u ise diğer sebeplerle açıklanmaktadır.

Tablo 31
Regresyon Modeli ANOVA Tablosu

| Model | | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|-------|-----------|--------------------|-----|-----------------------|---------|-----|
| 1 | Regresyon | 163.268 | 1 | 163.268 | 662.382 | .00 |
| | Kalan | 80.354 | 326 | .246 | | |
| | Toplam | 243.622 | 327 | | | |

Regresyon modelindeki, bağımlı (yordanan) ve bağımsız (yordayan) değişkenler arası ilişkiyi gösteren korelasyon katsayısı anlamlıdır ($p < .05$). Bir başka ifade ile öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyi ile öğretmenlerin yenilikçi davranış düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < .05$). Tablo 31'de görüldüğü gibi öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışı düzeyindeki (yordanan değişken) değişimle ilgili kareler toplamı 163.268 iken, kestirimde (yordamada) açıklanamayan değişimle (hata) ilgili kareler toplamı 80.354'tür. Buna göre kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 32
Regresyon Denklemindeki Katsayılar Tablosu

| Model | Standartlaştırılmamış Katsayılar | | Standartlaştırılmış Katsayılar | t | p |
|----------------------|----------------------------------|---------------|--------------------------------|--------|-----|
| | B | Standart Hata | Beta | | |
| Sabit | .683 | .131 | .819 | 5.216 | .00 |
| Örgütsel Zekâ Düzeyi | .852 | .033 | | 25.737 | .00 |

Tablo 32 incelendiğinde, denklemdeki sabit değer yani yenilikçi çalışma davranışları düzeyi 0 iken öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyi .683'tür. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyindeki bir birimlik artış öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışında .852 düzeylik artışa sebep olmaktadır. Ayrıca standartlaştırılmış eğitim katsayısı incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyi toplamındaki bir standart sapmalık artış yenilikçi çalışma davranış düzeyi toplamında .819 standart sapma artışa sebep olmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyi arttıkça öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranış düzeylerinin de anlamlı bir şekilde artacağı söylenebilir. Gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda, öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zeka düzeyi toplamının öğretmenlerin yenilikçi davranış düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($F_{(1,326)}=662.382$; $p<.01$).

Regresyon analizi sonucuna göre, yenilikçi çalışma davranış düzeyini yordayan regresyon denklemi ise;

Örgütsel Zekâ Düzeyi= (0.852 x Yenilikçi Çalışma Davranış Düzeyi) +0.683 şeklindedir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulguları temelinde ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen, araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar ve Tartışma

Tüm örgütler gibi eğitim örgütleri için de bilgi çağına uyum sağlayarak ayakta kalabilmeleri ve diğer örgütlerle rekabet edebilmeleri açısından hayati bir unsur olan yenilik faaliyeti; fikir üretme, fikrin desteklenmesi, gerçekleştirilmesi ve yayılması adımlarından oluşan ve yenilikçi çalışma davranışlarını meydana getiren bir süreçtir. Eğitim örgütlerinde yenilik süreçlerinin her aşaması, öğretmenler ve okul toplumunun çaba ve gayretlerini gerektirmesi nedeniyle onların yenilik gerçekleştirme konusundaki motivasyonlarının ve bu motivasyonlara etkide bulunan unsurların belirlenmesi, özelde örgütsel yeniliğin ve genelde ise eğitim sisteminde yenileşmenin sağlanması için önemli bir unsurdur. Bu noktada okulların sahip olduğu örgüt zekâsı, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarını etkileme ve yönlendirmede önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda araştırma, Ankara ili Sincan ilçesi resmi ortaokul ve imam hatip okullarında örgütsel zekâ düzeyinin öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç çerçevesinde araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi, öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyi ve bu düzeylere ilişkin olarak öğretmenlerin görüşlerinin belirlenen bazı demografik değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesidir. Bu doğrultuda, araştırma ile öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâsının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İmamoğlu Akman ve Akman (2019) ile Turan (2017), araştırma sonuçları ile tutarlı bir şekilde okulların örgütsel zekâ düzeyini yüksek, Neyişci (2015) ise çok yüksek düzeyde olarak belirlemiştir. Diğer taraftan Erçetin, Potas, Hamedoğlu ve Kısa (2011), Neyişci, Potas ve Erçetin (2018) ile Potas, Erçetin ve Koçak (2010), araştırmalarında, okulların örgütsel zekâ düzeyini orta olarak tespit etmiştir. Aynı şekilde Potas,

Erçetin ve Bayrakçeken (2009), bir yükseköğretim kurumunda gerçekleştirdiği araştırmasında, örgütsel zekâ düzeyini orta olarak belirlemiştir. Araştırmada ayrıca okulların örgütsel zekâ düzeylerine yönelik tüm alt boyutların tamamının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Alt boyutlar açısından en yüksek ortalama, eylem ve tepkide çabukluk boyutunda ve en düşük ortalama ise işleyişte esnek ve rahat olabilme boyutunda gerçekleşmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, Turan'ın (2017) araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyi; paydaşlarla etkili iletişim, sezibilme ve öngörebilme, hayal gücünü kullanabilme ve yaratıcılık, işleyişte esnek ve rahat olabilme, değişen durumlara uyum sağlama II alt boyutlarında ve toplam puanda öğretmenlerin cinsiyetleri açısından farklılık ortaya çıkmıştır. Buna göre, görev yapılan okulların örgütsel zekâ düzeyleri, erkek öğretmenler tarafından kadın öğretmenlere göre daha olumlu olarak algılanmıştır. Çakır (2008) ve Tanrıkulu (2014), araştırmanın sonuçları ile benzer bir şekilde görev yapılan okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin olarak erkek katılımcıların lehine bir sonuca ulaşımlardır. Yine Potas, Erçetin ve Bayrakçeken (2009), araştırmasında, erkek akademisyenlerin kadın akademisyenlere göre görev yaptıkları kurumun örgütsel zekasını daha olumlu olarak değerlendirdiklerini saptamıştır. Araştırma ile çelişen bir şekilde Yörük (2006), araştırmasında, kadın katılımcılar lehine bir sonuca ulaşmıştır. Bununla birlikte araştırmada, değişen durumlara uyum sağlama I ve eylem ve tepkide çabukluk alt boyutlarında ise öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüş farklılığı oluşmamış yani kadın ve erkek öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin değerlendirmeleri bu alt boyutlarda benzer olarak ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Ekici (2007), Göktaş (2017), İzci (2017), Neyişçi (2015) ve Turan (2017), araştırmalarında katılımcıların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık bulamamışlardır.

Görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyinde yaş değişkeni bakımından öğretmenlerin görüşlerinde farklılık bulunmamıştır. Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin değerlendirmeleri benzer olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, Neyişçi (2015) ile Neyişçi, Potas ve Erçetin (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyi, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre farklılaşmamaktadır. Lisans ya da yüksek lisans-doktora mezunu öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin değerlendirmelerinin benzer olduğu görülmüştür. Benzer şekilde İmamoğlu Akman ve Akman (2019), İzci (2017) ve Neyişçi (2015) araştırmalarında, katılımcıların örgütsel zekaya ilişkin görüşlerinde öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Diğer taraftan Tanrıku (2014), lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin ön lisans ve lisans mezunlarına göre, Turan (2017), lisans mezunu öğretmenlerin ön lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlere göre görev yaptıkları okulların örgütsel zekasına ilişkin olarak daha olumlu yaklaşıtlarını ifade ederken, Ekici (2007) ise öğrenim düzeyi arttıkça örgütsel zekaya ilişkin görüşlerin daha olumsuz hale geldiğini tespit etmiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyi, branş değişkeni açısından farklılık göstermemektedir. Farklı branşlardaki öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin değerlendirmeleri birbirine benzerdir. Bu sonuç, Neyişçi, Potas ve Erçetin (2018) ile Turan (2017) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir.

Öğretmenlerin görüşlerinde, görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyinin paydaşlarla etkili iletişim, sezebilme ve öngörebilme ve değişen durumlara uyum sağlama II alt boyutlarında ve toplam puanda, mesleki kıdem değişkenine göre farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin genel örgütsel zekâ düzeyinde çalışma süresi bakımından mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin, 0-10 yıl olan öğretmenlere; 16-20 yıl olan öğretmenlerin, 0-10 yıl olan öğretmenlere; 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirmeye sahip oldukları belirlenmiştir. Alt boyutlar açısından ise paydaşlarla etkili iletişim alt boyutunda 11-15 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin, 0-10 yıl çalışma süresine sahip olan öğretmenlerden ve 16-20 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin, 0-10 yıl çalışma süresine sahip olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek bir örgütsel zekâ düzeyi ortalamasına sahip oldukları; sezebilme ve öngörebilme alt boyutunda mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin, 0-10 yıl olan öğretmenlere; 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere oranla daha yüksek bir örgütsel zekâ düzeyi ortalamasına sahip oldukları; değişen durumlara uyum sağlama II alt boyutunda ise mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin, 0-10 yıl

olan öğretmenlere; 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere oranla daha yüksek bir örgütsel zekâ düzeyi ortalamasına sahip oldukları saptanmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlerden 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekalarına ilişkin daha olumlu bir yaklaşım sergilediklerini söylemek mümkündür.

Araştırmanın sonucunun aksine Ekici (2007), 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğerlerine oranla örgütsel zekanın tüm boyutlarında daha olumlu görüş sergilediklerini saptamıştır. Diğer taraftan değişen durumlara uyum sağlama, eylem ve tepkide çabukluk, hayal gücünü kullanabilme ve yaratıcılık, işleyişte esnek ve rahat olabilme boyutlarında ise öğretmen görüşlerinde bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu boyutlarda öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri benzerdir. Göktaş (2017), İmamoğlu Akman ve Akman (2019), İzci (2017), Neyişçi, Potas ve Erçetin (2018), Tanrıkulu (2014) ve Turan (2017), araştırmalarında, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre görev yaptıkları okulların örgütsel zekasına ilişkin değerlendirmelerinin benzer olduğunu ve anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyi, öğretmenlerin okuldaki görev sürelerine göre farklılaşmamaktadır. Okullarında farklı yıllarda görev yapan öğretmenlerin okullarının örgütsel zekâ düzeyine ilişkin değerlendirmeleri benzerdir. Bu sonuç, Neyişçi (2015) ile Neyişçi, Potas ve Erçetin (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Diğer yandan Turan (2017), araştırmasında, öğretmenlerin örgütsel zekaya ilişkin görüşlerinde örgütsel zekanın hayal gücünü kullanabilme ve yaratıcılık alt boyutunda okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farklılık saptamıştır. Buna göre, okuldaki görev süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin, görev süresi 6-10 yıl olan öğretmenlere göre daha olumlu bir görüşe sahip oldukları araştırma ile ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyi, okul türü değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin değerlendirmelerinin benzer olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmanın sonucunun aksine Tanrıkulu (2014), ortaöğretim kurumlarında yaptığı araştırmasında, katılımcıların görev yaptıkları okulların örgütsel zekasına ilişkin görüşlerinde okul türüne göre anlamlı bir farklılık oluştuğunu belirlemiştir. Buna göre,

endüstri meslek lisesi, fen lisesi ve diğer lise türü grubunun, diğer liselere göre daha olumlu görüş sergiledikleri görülmüştür. Ticaret meslek lisesi ve imam hatip liselerinde ise diğer liselere oranla örgütsel zekaya ilişkin daha olumsuz bir yaklaşımın olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, öğretmenlerin görüşlerine göre; öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarının düzeyi ve bu düzeylerde belirlenen bazı demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesidir. Bu kapsamda öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarını yüksek düzeyde sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Altıntaş Yüksel (2019), Çıtak (2017) ve Tüysüz (2019), araştırmalarında, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranış düzeyini yüksek olarak belirlemişlerdir. Diğer yandan Hsiao, Chang, Tu ve Chen (2011) ile Ismail ve Mydin (2019), öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarını orta düzeyde, Uzunbacak, Akçakanat ve Çarıkçı (2018), orta düzeyin biraz üzerinde, Töre (2019) ise çok yüksek düzeyde olarak tespit etmiştir.

Alt boyutlar açısından incelendiğinde ise öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarına ilişkin en yüksek ortalama, bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış ve en düşük ortalama ise uygulama odaklı çalışma davranışı boyutlarında gerçekleşmiştir. COVID 19 küresel salgını nedeniyle 16 Mart 2020 tarihinde Türkiye’de okullar ve eğitim kurumları kapatılarak yüz yüze eğitime ara verilmiş ve 23 Mart 2020’den itibaren ülke genelinde uzaktan eğitime geçilmiştir. Uzaktan eğitim süreci 2020-2021 eğitim öğretim yılında da devam etmiş ve bu nedenle öğretmenler bilişim teknolojilerini sürekli kullanmak zorunda kalmışlardır. Bu durum, öğretmenlerin dijital becerilerinin daha da gelişmesini sağlayarak özgüvenlerinin artmasını ve bilişim teknolojileri konusundaki bu özgüvenin yenilikçi eğitim uygulamalarına yansımış olmasını mümkün kılmaktadır. Diğer taraftan Töre (2017), turizm sektörü çalışanlarının yenilikçi çalışma davranışlarını incelediği araştırmasında, çalışanların yenilikçi çalışma davranışının fikir destekleme faktörünün ortalama değerinin, fikir üretme ve uygulama faktörüne göre daha yüksek olduğunu belirlemiş ve çalışanların eyleme geçmekten daha fazla eylemi desteklemeyi tercih ettiklerini gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda araştırmada, uygulama odaklı çalışma davranışının, bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış ve yaratıcılık odaklı çalışma davranışı boyutlarına göre daha düşük bir ortalama vermesi, katılımcıların yeni fikir ve

çözümlerini yönetici ve meslektaşlarını ikna ederek ve desteklerini de alarak uygulamaya geçirme becerilerini diğerlerine oranla daha az sergilediklerini ortaya koymakta ve Töre (2017) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre; yenilikçi çalışma davranışlarının toplam puanda ve yaratıcılık odaklı çalışma davranışı, uygulama odaklı çalışma davranışı, bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış olmak üzere tüm alt boyutlarında, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarının düzeyi, tüm boyutlarda ve toplamda kadın öğretmenlerden daha yüksektir. Benzer şekilde Carmeli ve Spreitzer (2009), farklı sektörlerdeki farklı kuruluşlardan gelen katılımcıların yenilikçi çalışma davranışlarını ele aldığı araştırmasında, erkek katılımcıların yenilikçi çalışma davranış düzeyini kadın katılımcılara göre daha yüksek olarak belirlerken, Arif, Zubair ve Manzoor (2012) tarafından yapılan ve özel sektör çalışanlarının yenilikçi çalışma davranışlarının incelendiği araştırmada, kadın katılımcıların yenilikçi çalışma davranışları daha yüksek düzeyde belirlemiştir. Diğer taraftan Çıtak (2017), Töre (2017) ve Tüysüz (2019), çalışmalarında, araştırmanın bulguları ile çelişen bir şekilde yenilikçi çalışma davranışlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları, yaş değişkenine göre farklılık oluşturmamaktadır. Araştırmanın sonucunda farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranış düzeylerinin birbirine benzer olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Tüysüz (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan Töre (2017), 20 yaş ve altındaki katılımcıların yenilikçi çalışma davranış düzeylerini diğerlerine oranla daha düşük ve Hebenstreit (2012), hemşirelik eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyesi ve öğretim elemanları ile gerçekleştirdiği araştırmasında, 51 yaş ve üstündeki katılımcıların yenilikçi çalışma davranış düzeylerini diğerlerine oranla daha yüksek olarak tespit ederek araştırmanın sonuçlarının aksine yenilikçi çalışma davranışlarının yaş değişkenine göre farklılaştığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları, öğrenim durumu değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Araştırmanın sonucuna göre, lisans ya da yüksek lisans-doktora mezunu öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarının benzer olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Carmeli ve Spreitzer (2009), Çıtak (2017), Töre

(2017) ve Tüysüz (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları, toplam puanda ve yaratıcılık odaklı çalışma davranışı ile uygulama odaklı çalışma davranışı alt boyutlarında branş değişkenine göre farklılık oluşturmamıştır. Başka bir deyişle, farklı branşlardaki öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranış düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Kılıç (2015) tarafından ilköğretim branş öğretmenlerinin yenilikçilik düzeylerini belirlemek üzere yapılan araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Diğer taraftan bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış boyutunda ise anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre, din kültürü ve ahlak bilgisi, bilişim teknolojileri ve rehberlik öğretmenlerinin yenilikçi çalışma davranışları düzeyi, Türkçe öğretmenlerinden; sosyal bilgiler öğretmenlerinin yenilikçi çalışma davranışları düzeyi, teknoloji ve tasarım öğretmenlerinden; din kültürü ve ahlak bilgisi ve bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yenilikçi çalışma davranışları düzeyi, fen ve teknoloji öğretmenlerinden; matematik öğretmenlerinin yenilikçi çalışma davranışları düzeyi, fen ve teknoloji öğretmenlerinden; bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yenilikçi çalışma davranışları düzeyi, İngilizce öğretmenlerinden ve rehberlik öğretmenlerinin yenilikçi çalışma davranışları düzeyi, teknoloji ve tasarım öğretmenlerinden yüksektir. Kocasaraç (2018), öğretmenleri yenilikçi öğretmen özellikleri bağlamında ele aldığı çalışmasında, öğretmenlerin sahip oldukları yenilikçi özelliklerin branşlarına göre farklılaştığını ve yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarının, sosyal bilgiler ve matematik fen grubu öğretmenlerinin puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları, mesleki kıdem değişkenine göre toplam puanda ve tüm alt boyutlarda farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları düzeyi toplam puanı ile yaratıcılık odaklı çalışma davranışı ve uygulama odaklı çalışma davranışı boyutlarında, mesleki kıdemi 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yenilikçi çalışma davranışlarına sahip oldukları ve bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış boyutunda ise mesleki kıdemi 0-10 yıl olan öğretmenlerin, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden ve 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek bir yenilikçi çalışma davranış düzeyi ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Benzer şekilde Arif, Zubair ve Manzoor (2012), daha az iş tecrübesine

sahip çalışanların, daha fazla iş tecrübesine sahip olanlara kıyasla daha yüksek düzeyde yenilikçi çalışma davranışı sergilediklerini belirlemiştir. Diğer taraftan araştırmanın sonuçlarının aksine, Altıntaş Yüksel (2019), Töre (2017, 2019) ve Tüysüz (2019) ise yenilikçi çalışma davranışlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını, farklı çalışma sürelerine sahip öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranış düzeylerinin benzer olduğunu ortaya koymuştur.

Okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları arasında farklılık bulunmamaktadır. Araştırmada, okullarında farklı yıllarda görev yapan öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranış düzeylerinin birbirine benzer olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Töre (2017) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda bu sonuç, Vatansever Bayraktar ve Karabulut (2020) tarafından yapılan ve öğretmenleri sahip oldukları yenilikçi özellikleri bakımından ele alan araştırmanın sonuçlarını da destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları okul türü değişkenine göre toplam puanda, yaratıcılık odaklı çalışma davranışı ve uygulama odaklı çalışma davranışı boyutlarında farklılık oluşturmamıştır. Toplamda ve belirtilen alt boyutlarda ortaokul ve imam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranış düzeyleri birbirine benzerdir. Bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış boyutunda ise öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları görev yaptıkları okulun türüne göre farklılaşmaktadır. Buna göre, bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış boyutunda imam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları düzeyi, ortaokulda görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Aslan ve Kesik (2018), lise öğretmenlerinin yenilikçilik düzeylerini belirlemek üzere gerçekleştirdiği araştırmasında, fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin, Anadolu ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyi ile öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Buna göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâları ile yenilikçi çalışma davranışları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyi arttıkça öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları düzeyi de artmaktadır. Bununla birlikte örgütsel

zekânın değişen durumlara uyum sağlama I, paydaşlarla etkili iletişim, sezibilme ve öngörebilme, hayal gücünü kullanabilme ve yaratıcılık, işleyişte esnek ve rahat olabilme, değişen durumlara uyum sağlama II alt boyutları ile yenilikçi çalışma davranışları düzeyi toplamı, yaratıcılık odaklı çalışma davranışı ve uygulama odaklı çalışma davranışı alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde; bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Diğer taraftan örgütsel zekanın eylem ve tepkide çabukluk alt boyutu ile yenilikçi çalışma davranışları düzeyi toplamı ve yaratıcılık odaklı çalışma davranışı alt boyutu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde; uygulama odaklı çalışma davranışı ve bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Örgütler karmaşık sistemlerde ve belirsiz bir geleceğe karşı varlıklarını sürdürebilmek için bilgi edinme ve işleme, problem çözme ve değişime adapte olma yolu ile örgütsel zekalarını kullanırlar. Örgütsel zekâ, örgütün bireyler ve diğer örgütler ile ilişkileri doğrultusunda örgütün yapısı, iklimi, iletişim ve destek mekanizmaları, teknoloji ve zaman yönetimi, politikalar ve bürokrasi ekseninde ortaya çıkan karmaşık süreçlerden doğan bir örgütsel kabiliyet olarak ortaya çıkmaktadır. Örgütsel zekanın Erçetin (2004b) tarafından tanımlanan eylemsel alt boyutları da örgütsel zekayı ortaya çıkaran becerilerin varlığını yansıtmaktadır. Bu yönü ile örgütsel zekâ, örgütlerde çalışanların yenilikçi çalışma davranışları ile ilişkili görülmektedir.

Araştırmmanın dördüncü alt problemi, öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyinin öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarını anlamlı bir şekilde açıklayıp açıklamadığının yani yordama durumunun ortaya konulmasıdır. Bu kapsamda yapılan analizlerin sonucuna göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyi, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışına ilişkin toplam varyansın yaklaşık %70'ini açıklamaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarındaki toplam varyansın %70'i örgütsel zekâ düzeyi tarafından açıklanabilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyi toplamının öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışı düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyinin öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarını yüksek

düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Kalkan (2008), Marmara Bölgesinde faaliyet gösteren 65 firmanın 223 çalışanı ile gerçekleştirdiği araştırmada, firmaların örgütsel zekâ düzeyinin örgütsel yenilikçilik üzerinde ve örgütsel yenilikçiliğin ise firma performansı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Örgütsel zekânın alt boyutları yönünden değerlendirildiğinde; değişen durumlara uyum sağlama, örgütün ortaya çıkan değişimlere adapte olarak uygun strateji ve politikaları geliştirebilmesi yani değişimle birlikte değişebilmesi yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda Kitchell (1995), yenilikçi firmaların çevre ile birlikte değişmek için aktif olarak kendilerini de değiştirdiklerini, Gemici ve Zehir (2019) ise çevresel değişimin çok hızlı olarak gerçekleştiği çalkantılı ortamların örgütsel yenilikçiliği pozitif yönde anlamlı olarak etkilediğini ifade etmiştir.

Bununla birlikte paydaşlarla etkili iletişim yolu ile örgüt içerisinde çalışanlar arasında bir yandan sosyal ihtiyaçlar giderilirken bir yandan da mesleki konularda sağlanan destek ve rehberlik ile meslektaş dayanışması meydana getirilmektedir. Bu durum, özellikle eğitim örgütlerinde hem öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamakta hem de yeni fikir ve eğitim uygulamalarının meslektaşlar arasında yayılımını gerçekleştirmektedir. Bu doğrultuda Aslaner (2010), araştırmasında, öğretmenlerin okullarında görevlerini gerçekleştirme tarzlarına katkı sağlayacak yenilikler konusunda iş arkadaşları ile paylaşımda bulduklarını aynı şekilde iş arkadaşlarının da onlarla paylaşımda bulunmalarını beklediklerini tespit etmiştir. Tomic ve Brouwers (1999) ise öğretmenlerin yeni fikirlerini nerede ve nasıl geliştirdiklerini belirlemek için yaptığı araştırmada, öğretmenlerin yeni fikir geliştirme sürecinde meslektaşlarına danıştıklarını tespit etmiştir.

Eylem ve tepkide çabukluk, örgüt içerisinde kararların hızla alınması ve uygulanması gerekliliğinin örgütsel düzeyde idrak edilmesidir (Erçetin, 2004b). Böylece zaman ile adeta yarış edilen bir ortamda zaman kayıplarının engellenmesi ve ilgilenilmesi gereken diğer konulara geçilmesi mümkün olabilecektir. Carungay ve Tsuruoka (2002), araştırmasında, zaman baskısını yenilikçiliği motive eden faktörler arasında değerlendirmiştir. Noefer, Stegmaier, Molter ve Sonntag (2009), bir yükseköğretim kurumunda yaptığı araştırmada, yenilikçi davranış süreçleri olan yeni fikir üretme, bu fikirleri geliştirme ve uygulama ile zaman baskısı arasında pozitif yönlü bir ilişki belirlemiştir. Araştırmada, zaman baskısı, yenilikçi davranışı etkileyen bir faktör olarak görülmüştür. Erçetin (2004b), sezibilme ve öngörebilmeyi, örgütte olmuş veya olabilecek bir durumu hissetmek, fark etmek, o durumun

yansımalarının olası sonuçlarını tahmin edebilmek diğerk bir ifadeyle duygusal zekayı örgütsel düzeyde kullanabilmek olarak tanımlamaktadır. Çıtak (2017), araştırmasında, duygusal zekâ ve yenilikçi çalışma davranışı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptayarak, duygusal zekâları yüksek olan çalışanların yenilikçi çalışma davranışlarının da yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Hayal gücünü kullanabilme ve yaratıcılık, bireysel yaratıcılığın bireysel ve örgütsel gelişim için kullanılmasıdır (Erçetin, 2004b). Bu doğrultuda, Borasi ve Finnigan (2010), yaratıcı problem çözenin, yenilikçi davranışlar üzerinde etkili bir faktör olduğunu belirtirken, Uçuş ve Acar (2018) ise öğretmenlerin yaratıcı sınıf davranışları ile yenilikçi davranışları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki belirlemiştir. İşleyişte esnek ve rahat olabilme ise örgütün işleyişine dair belirlenen kuralların değişebilir nitelikte olması, bürokratik iş ve işlemlerin örgütün hızını azaltmayacak düzeyde yapılması ve çalışanların her konuda tercih yapabilme özgürlüğüne sahip olmasıdır (Erçetin, 2004b). Bu kapsamda Kurtuluş (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ulusal eğitim politikaları ve katı mevzuat ve bürokratik uygulamaları, okulda yenilikçiliği engelleyen faktörler olarak ifade edilmiştir. Sonuç olarak tüm boyutlarıyla örgütsel zekanın öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları üzerinde olumlu yönde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu ilgili araştırmalarla da desteklenmektedir.

Öneriler

Bu kısımda araştırma sonuçları ile uyumlu olarak hazırlanan öneriler, araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik olarak iki başlık altında sunulmuştur.

Araştırmacılara yönelik öneriler. Bu araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara İli Sincan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ortaokullar ile imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyinin öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırmacılara yönelik olarak;

1. Nicel desende tasarlanan araştırma, kesitsel türden bir tarama araştırmasıdır ve betimlenen değişkenler üzerinde bir seferde ölçüm yapılmıştır. Bu nedenle gelecek araştırmalarda boylamsal araştırmaların yapılması zamana bağlı değişimleri de ortaya çıkarabilecektir.

2. Örgütsel zekâ gibi kapsamlı bir kavramın anlaşılması ve yenilikçi çalışma davranışları üzerindeki etkisinin belirlenmesi için salt anket yönteminin kullanılmasının yeterli olmayacağı açıktır. Gelecek araştırmalarda vaka analizleri ve görüşmeler gibi informel etkileşime de olanak sağlayan yöntemler ile çok daha derinlemesine veri ve bilgi sağlanması mümkün olabilecektir.

3. Araştırma verileri, Ankara ilinin Sincan ilçesinde görev yapan öğretmenlerden edinilmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmaların başka il ve bölgelerde daha geniş bir örneklem ile gerçekleştirilmesi, ilçe, il ve bölgeler arasında karşılaştırma olanağı sağlaması açısından faydalı olacaktır.

4. Araştırmanın gerçekleştirildiği eğitim kurumları, resmi ortaokul ve imam hatip ortaokullarıdır. Gelecek araştırmaların, yükseköğretim kurumları da dahil olmak üzere diğer eğitim kademelerini ve özel okulları da kapsayacak şekilde planlanması, konuya farklı bakış açılarından yaklaşılmasını sağlayabilecektir.

5. Farklı kurum ve sektörlerden elde edilebilecek veriler ile konunun çok daha geniş bir perspektiften ele alınma olanağına sahip olabileceği öngörüsünden hareketle gelecekte yapılacak araştırmalar kamu ve özel olmak üzere farklı sektörlerde de gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler. Araştırmanın sonuçları, görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyinin öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarının geliştirilmesinde okulların örgütsel zekasının düzeyi dikkate alınması gereken bir faktör olarak düşünülmektedir. Bu bağlamda uygulayıcılara yönelik olarak;

1. Araştırma bulguları, okulların örgütsel zekasının öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları üzerinde olumlu yönde etkisini göstermektedir. Elde edilen bu sonuç, okullarda örgütsel zekanın gelişimi ve yenilikçi davranışların artırılması için yapılacak çalışmalarda bir destek unsuru olarak kullanılabilir.

2. Okullarda örgütsel zekanın ve yenilikçi çalışma davranışlarının gelişimine zemin hazırlayan ortamlar yaratılmalıdır. Böylesi bir sorumluluğun okul yöneticisine ait olduğu gerçeğinden hareketle okul yöneticilerinin yenilikçilik ve örgütsel zekâ ekseninde liderlik davranışlarının kazandırılması yönünde yetiştirilmesi sağlanmalıdır.

3. Okullarda örgütsel zekâ ve boyutlarının tüm paydaşlar tarafından doğru bir şekilde anlaşılması ve geliştirilmesi yönünde okul yönetimi ve tüm personelin

katılımıyla çalışmalar yapılmalıdır. Bu amaçla her okul kendi örgütsel zekâ düzeyini değerlendirmeli ve bu konu ile ilgili kırılma noktalarını tespit etmelidir. Bu amaçla araştırmacı öğretmen yaklaşımından yararlanılmalı ve eylem araştırması gibi yöntemler uygulanarak kırılma noktalarının güçlendirilmesine çalışılmalıdır.

4. Okul yöneticileri araştırma bulgularını önemsemeli ancak sadece araştırma bulgularından değil, sezgileri de dahil olmak üzere konu ile ilgili tüm kaynaklardan faydalanmalıdır.

5. Okul yöneticileri, okulda öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını güçlendirecek ve örgütsel şartları yeni fikir ve uygulamalar için uygun hale getirecek düzenlemeleri, yönetim kadrosu ve paydaşları ile birlikte gerçekleştirmelidir.

6. Okul yöneticileri, öğretmenler başta olmak üzere tüm çalışanları hazırlamalı ve onlara ihtiyaç duyacakları desteği sunmalıdır. Bu amaçla okul yöneticileri öncelikle öğretmenlere odaklanmalı ve ihtiyaç duydukları yönetim desteğini arkalarında hissetmelerini sağlamalıdır.

7. Yönetici, öğretmen ve diğer çalışanlar arasında iletişim ve iş birliği ağının geliştirilmesi, okulda alınacak kararlarda katılım aranması, çalışanlar arasında bilgi paylaşımı, ortak çalışma ve projelerin desteklenmesi, okul gelişimi için kurumsal iş birliklerinin araştırılması, okulda karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik olarak beyin fırtınası, 5 neden analizi, pareto analizi gibi problem çözme tekniklerinin kullanılarak tüm çalışanların katkısı ile çözüm aranması gibi çalışmalarla okulun öğrenen bir örgüte dönüştürülerek yenilikçi ortamlara temel hazırlanması, zeki bir okulun ve yenilikçi bir kültürün filizlenmesinde önemli sonuçlar doğuracak eylemler olarak önerilmektedir.

Kaynaklar

- Abstein, A., Heidenreich, S. ve Spieth, P. (2014). Innovative Work Behaviour: The Impact of Comprehensive HR System Perceptions and the Role of Work–Life Conflict. *Industry and Innovation*, 21(2), 91-116.
- Açıkalın, A. (1998). Üç Rakamlı Yıl Dönümlerine Doğru. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2 (16), 387-393.
- Adair, J. (2007). *Leadership for Innovation*. Cornwall: Kogan Page.
- Albrecht, K. (2002). Organizational Intelligence & Knowledge Management: Thinking Outside the Silos. Executive White Paper. Erişim adresi <http://karlalbrecht.com/downloads/OI-WhitePaper-Albrecht.pdf>. Erişim tarihi: 9 Eylül 2020.
- Albrecht, K. (2003). *The Power of Minds at Work. Organizational Intelligence in Action*. New York: Amacom Books.
- Allee, V. (1997). *The Knowledge Evolution: Expanding Organizational Intelligence*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Altıntaş Yüksel, E. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altunbaş, A. (2008). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Zeka Düzeylerinin Çok Boyutlu Analizi (İstanbul İli-Avrupa Yakası Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anderson, J. ve Gerbing, D. (1984). The Effect of Sampling Error on Convergence, Improper Solutions, and Goodness-of-fit Indices for Maximum Likelihood Confirmatory Factor Analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.
- Ankara İl Mem Arge. (2020). Erişim adresi <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>. Erişim tarihi: 27 Eylül 2020.
- Ankara Kalkınma Ajansı. (2018). *İstatistiklerle Ankara 2018*. Ankara: Ankara Kalkınma Ajansı.
- Annida, S. ve Harsanti, I. (2019). Challenge at Work: Innovative Work Behavior among Teachers. *Proceedings of the Third International Conference on Sustainable Innovation 2019 – Humanity, Education and Social Sciences (IcoSIHESS 2019)* (ss. 202-205). Yogyakarta: Atlantis Press.

- Araz Takay, B. ve Güler Aydın, D. (2013). Kapitalizmin Şövalyeleri ve Sanayi Kaptanları Üzerine. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31(2), 153-165.
- Arif, S., Zubair, A. ve Manzoor, Y. (2012). Innovative Work Behavior and Communication Climate among Employees of Advertising Agencies. *FWU Journal of Social Sciences*, 6(1), 65-72.
- Aslan, H. ve Kesik, F. (2018). Lise Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Özelliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 15(4), 2215-2228.
- Aslaner, E. (2010). *Örgütsel Değişim ve Yenilikçilik: Bir Özel Okul Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ataoğlu, B. (2019). *Exploring Factors to Influence Innovative Work Behavior* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Avadhanam, R. ve Chand, V. (2016). Leveraging Correlates of Innovative Teacher Behaviour for Educational Development in Developing Societies. *American Journal of Educational Research*, 4(14), 1019-1024. doi:10.12691/education-4-14-6.
- Aybat, B. (2018). *Geleceği Kodlayanlar: İnovasyon Üreten Bir Nesil*. İstanbul: Abaküs.
- Azma, F., Mostafapour, M. ve Rezaei, H. (2012). The Application of Information Technology and Its Relationship with Organizational Intelligence. *Procedia Technology*, 1, 94-97.
- Bakhshian, A., Hamidi, F. ve Ezati, M. (2011). Relationship between Organizational Intelligence and Entrepreneurship among University Educational Managers. *The Journal of Mathematics and Computer Science*, 3(4), 413-421.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- 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.

- Bentley, T. (2008). Open Learning. A Systems-driven Model of Innovation for Education. *Innovating to Learn, Learning to Innovate* (ss. 205-229). OECD Centre for Educational Research and Innovation. Erişim adresi <https://www.oecd.org/education/ceeri/innovatingtolearnlearningtoinnovate.htm>. Erişim tarihi: 27 Eylül 2020.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul Gelişiminde Temel Dinamik Olarak Değişim ve Yenileşme: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Rollerini. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Binnewies, C. ve Grome, M. (2012). Creativity and Innovation at Work: The role of Work Characteristics and Personal Initiative. *Psicothema*, 24(1), 100-105.
- Blader, S. ve Tyler, T. (2009). Testing and Extending the Group Engagement Model: Linkages Between Social Identity, Procedural Justice, Economic Outcomes, and Extrarole Behavior. *Journal of Applied Psychology*, 94(2), 445-464.
- Bodur, E. (2019). *Yenilikçi Okul ve Örgüt İklimine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bolu İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Borasi, R. ve Finnigan, K. (2010). Entrepreneurial Attitudes and Behaviors That Can Help Prepare Successful Change-Agents in Education. *The New Educator*, 6(1), 1-29.
- Bos-Nehles, A., Bondarouk, T. ve Nijenhuis, K. (2017). Innovative Work Behaviour in Knowledge-Intensive Public Sector Organizations: The Case of Supervisors in the Netherlands Fire Services. *The International Journal of Human Resource Management*, 28(2), 379-398.
- Boudlaie, H., Golabdoust, A. ve Golabdoust, T. (2014). An Analysis of Organizational Intelligence and Organization Agility Status in Tehran University of Medical Sciences. *International Business and Management*, 9(2), 100-109.
- Bronfenbrenner, U. ve Ceci, S. (1994). Nature-Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Budak, G. (1998). *Yenilikçi Yönetim Yaratıcı Birey*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bush, P. D. (1987). The Theory of Institutional Change. *Journal of Economic Issues*, 21(3), 1075-1116.

- Bümen, N. (2015). Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitim. Ö. Demirel (Ed.) *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (ss. 1-38). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carlson, N., Heth, C., Miller, H., Donahoe, J., Buskist, W., Martin, G. ve Schmaltz, R. (2010). *Psychology : The Science of Behaviour*. Toronto, Ontario: Pearson
- Carmeli, A. ve Spreitzer, G. (2009). Trust, Connectivity, and Thriving: Implications for Innovative Behaviors at Work. *The Journal of Creative Behavior*, 43(3), 169-191.
- Carungay, R. ve Tsuruoka, Y. (2002). Innovativeness in Secondary Science Teachers of The Philippines. *Journal of Science Education in Japan*, 26(3), 227-234.
- Chan, J. ve Mann, L. (2011). Creativity and Innovation. L. Mann ve J. Chan (Ed.) içinde, *Creativity and Innovation in Business and Beyond* (ss. 1-14). New York: Taylor & Francis.
- Choo, C. (1995). Information Management for The Intelligent Organization: Roles and Implications for The Information Professions. *Digital Libraries Conference: Moving Forward into The Information Era*, 21, s. 81-99. Raffles City, Singapore.
- Cianciolo, A. ve Sternberg, R. (2004). *Intelligence. A Brief History*. Cornwall: Blackwell Publishing.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Cole, D. (1987). Utility of Confirmatory Factor Analysis in Test Validation Research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584-594.
- Conway, J. (2008). *Collective Intelligence in Schools: An Exploration of Teacher Engagement in The Making of Significant New Meaning* (Doctoral Dissertation). University of Southern Queensland, Toowoomba.
- Couros, G. (2020). *8 Characteristics of the "Innovator's Mindset"*. Erişim adresi <https://georgecouros.ca/blog/archives/4783>. Erişim tarihi: 15 Nisan 2020.

- Çakır, R. (2008). *Örgütsel Zekanın Geliştirilmesine İlişkin Yapılan Bir Çalıştayın Örgütsel Zeka Düzeyinin Geliştirilmesine Etkisi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çelik, V. (2012). *Okul Kültürü ve Yönetimi* (5 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çevik Tekin, İ. (2019). *Psikolojik Güçlendirmenin Yenilikçi İş Davranışına Etkisinde Örgütsel Bağlılığın Aracılık Rolü: Türkiye Otomotiv Üreticileri Araştırması* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çıtak, S. (2017). *Duygusal Zekâ ile Yenilikçi İş Anlayışı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma Mersin İli Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çobanoğlu, N. (2020a). İlkokul Öğretmenlerine Göre Örgütsel Güven – Yenilikçilik İlişkisi. *International Pegem Conference on Education/Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi Özetler Kitabı* (s. 270). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9786257228114.
- Çobanoğlu, N. (2020b). İlkokullarda İş Doymu ve Yenilikçilik İlişkisi. *The Thirteenth International Congress of Educational Research. Educational Research in Times of Glocal Crisis: Migration, Diversity and Integration. Abstract Book.* (s. 36). Hatay: Turkish Educational Research Association & Hatay Mustafa Kemal University.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyükoztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dagiene, V., Juskeviciene, A., Carneiro, R., Child, C. ve Cullen, J. (2015). Self-Assessing of the Emotional Intelligence and Organizational Intelligence in Schools. *Informatics in Education*, 14(2), 199-217.
- Das, M. (2015). Innovative Practices in Teacher Education: An Overview. *International Research Journal of Interdisciplinary & Multidisciplinary Studies (IRJIMS)*, 1(4), 15-18.
- De Jong, J. (2007). *Individual Innovation : The Connection Between Leadership and Employees' Innovative Work Behavior*. (Doctoral Dissertation). University of Amsterdam, Faculty of Economics and Business, Amsterdam.
- De Jong, J. ve Den Hartog, D. (2010). Measuring Innovative Work Behaviour. *Creativity and Innovation Management*, 19(1), 23-36.

- De Judicibus, D. (2015). The Definition of Intelligence. *Journal of Cognitive Science*, 16(2), 107-132.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Eğitim Araştırmalarının Normallik Varsayımları Açısından İncelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130-148.
- Demiraslan, Y. ve Koçak Usluel, Y. (2008). ICT Integration Processes in Turkish Schools: Using Activity Theory to Study Issues and Contradictions. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4), 458-474.
- Dorenbosch, L., Engen, M. ve Verhagen, M. (2005). On-The-Job Innovation: The Impact of Job Design and Human Resource Management through Production Ownership. *Creativity and Innovation Management*, 14(2), 129-141.
- DPT. (2000). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Bilim ve Teknoloji Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Devlet Planlama Teşkilatı: Ankara.
- Drucker, P. (2001). *Management Challenges for the 21st Century*. Pymble, Australia: Harper Paperbacks.
- Drucker, P. (2006). *Innovation and Entrepreneurship. Practice and Principles*. NewYork: Harper Business.
- Drucker, P. (2017). İnovasyon Disiplini. *İnovasyon. Harvard Business Review'den En Etkili Yönetim Fikirleri* (ss. 191-208). (Çev. M. İnan). İstanbul: Optimist.
- Düzer, A. (2008). *Yükseköğretimde Kurumsal Öz Değerlendirme Aracı Olarak Örgütsel Zeka Ölçeği'nin Kullanılması (Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ekici, Ö. (2007). *Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Örgütsel Zeka Düzeylerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Sakarya İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Elçi, ř. (2006). *İnovasyon. Kalkınmanın ve Rekabetin Anahtarı*. Ankara: Nova.
- Elçi, ř. (2014). *İnovasyon Rehberi: Karlılık ve Rekabetin Elkitabı*. Ankara: İnomer.
- enGauge. (2003). *21st Century Skills For 21st Century Learners*. North Central Regional Educational Laboratory and the Metiri Group. Erişim adresi https://www.cwasd.k12.wi.us/highschl/newsfile1062_1.pdf. Erişim tarihi: 2 Nisan 2021.
- Erat, S. (2020). Bilgi Paylaşımı ve Örgütsel Güvenin, Yenilikçilik Davranışı ve Bireysel Performansa Etkisi: Meslek Lisesi Öğretmenleri Üzerine Bir

- Araştırma. *International Review of Economics and Management*, 8(1), 124-145.
- Erçetin, Ş. (2000). Örgütsel Zeka. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 509-526.
- Erçetin, Ş. (2001). *Örgütsel Zeka*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erçetin, Ş. (2004a). *Örgütsel Zeka ve Örgütsel Aptallık*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Erçetin, Ş. (2004b). Okullarda Örgütsel Zekanın Eylemsel Boyutları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-13.
- Erçetin, Ş., Çetin, B. ve Potas, N. (2007). Multi-Dimensional Organizational Intelligence Scale (Muldimorins). *World Applied Sciences Journal*, 2(3), 151-157.
- Erçetin, Ş., Potas, N., Hamedoğlu, M. ve Kısa, N. (2011). Using Multi-Dimensional Organizational Intelligence Measurements to Determine The Institutional and Managerial Capacities of Technical Education Institutions for Girls. *African Journal of Business Management*, 5(27), 11256-11264.
- European Commission. (1995). *Green Paper on Innovation*. European Commission. Erişim adresi https://europa.eu/documents/comm/green_papers/pdf/com_95_688_en.pdf. Erişim tarihi: 5 Ekim 2019.
- Evan, W. M. (1966). Organizational Lag. *Human organization*, 25(1), 51-53.
- Eyal, O. ve Inbar, D. (2003). Developing A Public School Entrepreneurship Inventory Theoretical Conceptualization and Empirical Examination. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 9(6), 221-244.
- Falletta, S. (2008). Organizational Intelligence Surveys. *Training & Development*, 62(6), 52-58.
- Falletta, S. ve Combs, W. (2018). The Organizational Intelligence Model in Context. *OD PRACTITIONER*, 50(1), 22-29.
- Farr, J. ve Ford, C. (1990). Individual Innovation. M. West, & J. Farr (Ed.). *Innovation and Creativity at Work: Psychological and Organisational Strategies* içinde (ss. 63-80). Chichester: John Wiley.
- Fidan, M. (2018). *Okullarda Örgütsel Yaratıcılık ve Yönetmel İnovasyona İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Freeman, C. (1987). *Technology Policy and Economic Performance: Lessons from Japan*. London: Pinter Publishers.

- Freeman, C. ve Perez, C. (1988). Structural Crises of Adjustment, Business Cycles and Investment Behaviour. G. Dosi, C. Freeman, R. Nelson, G. Silverberg ve L. Soete (Ed.) içinde, *Technical Change and Economic Theory* (ss. 38-66). London: Pinter .
- Garcia-Alsina, M., Cobarsi-Morales, J. ve Ortoll, E. (2015). Competitive Intelligence Theoretical Framework and Practices: The Case of Spanish Universities. *Aslib Journal of Information Management*, 68(1), 57-75.
- Gardner, H. (1991). Intelligence in Seven Steps. D. Dickinson (Ed.) içinde, *Creating The Future. Perspectives on Educational Change* (ss. 395-406). Seattle WA: New Horizons for Learning.
- Gardner, H. (2010). *Zihin Çerçevesi. Çoklu Zeka Kuramı*. (Çev. E. Kılıç). İstanbul: Alfa.
- Garvin, D. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 73-91.
- Gemici, E. ve Zehir, C. (2019). Çevresel Çalkantı ve Örgütsel Yenilikçilik İlişkisi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 66-83.
- Giles, C. ve Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156. doi:10.1177/0013161X05278189.
- Gkorezis, P. (2016). Principal Empowering Leadership and Teacher Innovative Behavior: A Moderated Mediation Model. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 1030-1044.
- Glynn, M. (1996). Innovative Genius: A Framework for Relating Individual and Organizational Intelligences to Innovation. *Academy of Management Review*, 21(4), 1081-1111.
- Godin, B. (2008). *Innovation: The History of a Category. Project on the Intellectual History of Innovation Working Paper No. 1*. Montreal, Quebec.
- Godin, B. (2012). "Innovation Studies": The Invention of a Specialty. *Minerva*, 50(4), 397-421.
- Goleman , D. (1998). *İşbaşında Duygusal Zeka*. (Çev. H. Balkara). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Göktaş, S. (2017). *Örgütlerde Bilgi Yönetimi Sürecinde Bir Dinamik Olarak Örgütsel Zeka Etkinliğinin Belirlenmesi ve Aralarındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*

- (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Gündüz, Ş. (2020). Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik ile Dijital Yerlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 1-17. doi:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9006>.
- Gürel, E. ve Tat, M. (2010). Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına. *Journal of International Social Research*, 3(11), 336-356.
- Hacıoğlu, F. (1990). 21. Yüzyıl İçin Öğretmen Eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 14(77), 48-53.
- Haelermans, C. ve Blank, J. (2012). Is a Schools' Performance Related to Technical Change? – A Study on the Relationship between Innovations and Secondary School Productivity. *Computers & Education*, 59(3), 884-892.
- Halal, W. (1998). Organizational Intelligence. What is It and How Can Manager Use It to Improve Performance? *Knowledge Management Review*, 1(1), 20-25.
- Halal, W. (2020). *Organizational Intelligence: What is it, and how can managers use it?* Strategy & Business Fourth Quarter. Erişim adresi <https://www.strategy-business.com/article/12644?gko=66a81>. Erişim tarihi: 8 Eylül 2020.
- Hambleton, R. (2005). Issues, Designs, and Technical Guidelines for Adapting Tests Into Multiple Languages and Cultures. R. Hambleton, P. Merenda, & C. Spielberger (Ed.) içinde, *Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment* (ss. 3-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hauke, J. ve Kossowski, T. (2011). Comparison of Values of Pearson's and Spearman's Correlation Coefficient on the Same Sets of Data. *Quaestiones Geographicae*, 30(2), 87-93.
- Hebenstreit, J. (2012). Nurse Educator Perceptions of Structural Empowerment and Innovative Behavior. *Nursing Education Perspective*, 33(5), 297-301.
- Hobbes, T. (2007). *Leviathan veya Bir Din ve Dünya Devletinin İçeriği, Biçimi ve Kudreti*. (Çev. S. Lim) İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Hsiao, H., Chang, J., Tu, Y. ve Chen, S. (2011). The Impact of Self-efficacy on Innovative Work Behavior for Teachers. *International Journal of Social Science and Humanity*, 1(1), 31-36.

- Humphreys, L. (1971). Theory of intelligence. R. Cancro (Ed.) içinde, *Intelligence: Genetic and Environmental Influences* (ss. 31-42). New York: Grune & Stratton.
- İmamoğlu Akman, G. ve Akman, Y. (2019). Investigation of Organizational Intelligence Level of Schools According to Teachers' Opinion. Ş. Erçetin, & N. Potas (Ed.) içinde, *Chaos, Complexity and Leadership 2017. Explorations of Chaos and Complexity Theory* (ss. 459-468). Cham, Switzerland: Springer.
- İpek, M. ve Canbek, M. (2020). Yenilikçi İş Davranışının Öncüllerine İlişkin Bir İnceleme. H. Karadal, D. Chuwdhury, A. Erdem, A. Abubakar ve K. Karadal (Ed.) içinde, *5th International EMI Entrepreneurship & Social Sciences Congress Abstract E-Book* (ss. 72-73). Gostivar/North Macedonia: Dilkur Akademi. Erişim adresi https://www.researchgate.net/publication/342988035_Yenilikci_Is_Davranisinin_Oncullerine_Iliskin_Bir_Inceleme_A_Research_on_The_Antecedents_of_The_Innovative_Work_Behaviors. Erişim tarihi: 7 Ekim 2020.
- Ismail, A. ve Mydin, A. (2019). The Impact of Transformational Leadership and Commitment on Teachers' Innovative Behaviour. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR) In 4th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2018)* (s. 426-430). Atlantis Press.
- ISTE. (2020a). *ISTE Standards: Students*. International Society for Technology in Education. Erişim adresi https://id.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-S_PDF.pdf. Erişim tarihi: 25 Nisan 2020.
- ISTE. (2020b). *ISTE Standards: Teachers*. International Society for Technology in Education. Erişim adresi https://id.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf. Erişim tarihi: 15 Nisan 2020.
- İzci, İ. (2017). *Okul Yöneticilerinin Örgütsel Zeka ve Performans Değerlendirme Algıları Arasındaki İlişki* (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Izzati, U. (2018). The Relationships between Vocational High School Teachers' Organizational Climate and Innovative Behavior. *Proceedings of the 1st International Conference on Education Innovation (ICEI 2017)* (s. 343-345). Surabaya: Atlantis Press. doi:10.2991/icei-17.2018.91

- Janssen, O. (2000). Job Demands, Perceptions of Effort–Reward Fairness and Innovative Work Behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(3), 287-302.
- Jöreskog, K. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kahkha, A., Pourghaz, A. ve Marziyeh, A. (2015). Examining the Relationship of Organizational Intelligence with Innovation Management and Career Advancement in an Organization. *Journal of Behavioral and Brain Science*, 5(10), 395-404.
- Kalkan, V. (2005). Organizational Intelligence: Antecedents and Consequences. *Journal of Business & Economics Research*, 3(10), 43-54.
- Kalkan, V. (2008). Örgütsel Zekanın Yenilik Yeteneğine ve Firma Performansına Etkileri. (Doktora Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Kaplan, R. ve Saccuzzo, D. (2018). *Psychological Testing. Principles, Applications and Issues*. Boston: Cengage Learning.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karavasiliis, G. (2019). Work Satisfaction or Burnout and Their Impact on Innovative Work Behavior of Greek Teachers. *Journal of Contemporary Education, Theory & Research*, 3(2), 3-10.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(2), 245-257.
- Khaola, P. ve Coldwell, D. (2016). Teachers' Citizenship And Innovative Work Behaviours: Examining The Role Of Leadership, Organisational Commitment And Fairness. *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Southern African Institute of Management Scientists* (ss. 14-30). Pretoria: The Southern African Institute of Management Scientists (SAIMS).
- Kheng, Y., Mahmood, R. ve Beris, S. (2013). A Conceptual Review of Innovative Work Behavior in Knowledge Intensive Business Services among Knowledge Workers in Malaysia. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 3(2), 91-99.

- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (Denizli İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kitchell, S. (1995). Corporate Culture, Environmental Adaptation, and Innovation Adoption: A Qualitative/Quantitative Approach. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 23(3), 195-205.
- Klaeijssen, A., Vermeulen, M. ve Martens, R. (2018). Teachers' Innovative Behaviour: The Importance of Basic Psychological Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Occupational Self-Efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 1-14. doi:10.1080/00313831.2017.1306803
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. New York: Routledge.
- Kline, R. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press.
- Kocasaraç, H. (2018). *Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi Öğretmenlerinin Yenilikçilik Durumlarının Değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korucu, A. ve Olpak, Y. (2015). Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Özelliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 111-127.
- Kundu, A. ve Roy, D. (2016). Innovative Work Behaviour of School Teachers: Role of Belief for Innovation and Personality Patterns. *Journal of Organisation and Human Behaviour*, 5(1), 9-16.
- Kurtuluş, M. (2012). *Eğitimde İnovasyon: Öğretmen ve Öğrencilerin İnovasyona Bakışı ve Yeterliliğinin Sorgulanması* (Yüksek Lisans Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Liang, T. (2004). *Organizing Around Intelligence*. Toh Tuck Link, Singapore: World Scientific Publishing.
- Liebowitz, J. (2000). *Building Organizational Intelligence. A Knowledge Management Primer*. Boca Raton, Florida: CRC Press.
- Looney, J. (2009). *Assessment and Innovation in Education. OECD Education Working Papers, No. 24*. OECD Publishing. Erişim adresi <http://dx.doi.org/10.1787/222814543073>. Erişim tarihi: 16 Nisan 2020.

- Lubienski, C. (2009). *Do Quasi-markets Foster Innovation in Education? A Comparative Perspective. Education Working Papers No. 25.* OECD Publishing. doi:http://dx.doi.org/10.1787/221583463325
- Lubienski, C. (2009). *Do Quasi-markets Foster Innovation in Education? A Comparative Perspective. Education Working Papers No. 25.* OECD Publishing. doi:http://dx.doi.org/10.1787/221583463325
- Lundvall, B. (2016). Innovation as an Interactive Process: From Product Innovation and User–Producer Interaction. B. Lundvall (Ed.) içinde, *The Learning Economy and The Economics of Hope* (ss. 19-60). London: Anthem Press.
- MacGilchrist, B., Myers, K. ve Reed, J. (2004). *The Intelligent School.* Trowbridge, Wiltshire: SAGE Publications.
- Malerba, F. ve Orsenigo, L. (1997). Technological Regimes and Sectoral Patterns of Innovative Activities. *Industrial and Corporate Change*, 6(1), 83-117.
- Marañón, R. ve Andrés-Pueyo, A. (2000). The Study of Human Intelligence: A Review at The Turn of The Millennium. *Psychology in Spain*, 4(1), 167-182.
- Marsh, H. ve Hocevar, D. (1988). A new, More Powerful Approach to Multitrait-Multimethod Analyses: Application of Second-Order Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73(1), 107-117.
- Marsh, H., Balla, J. ve McDonald, R. (1988). Goodness-of-Fit Indexes in Confirmatory Factor Analysis: The Effect of Sample Size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391-410.
- Matheson, D. ve Matheson, J. (1999). *Akıllı Örgüt. Stratejik AR-GE İle Değer Yaratma.* (Çev. M. Tüzel). İstanbul: Boyner Holding Yayınları.
- Mayer, J. ve Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- MEB. (2014). *Milli Eğitim Kalite Çerçevesi.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/17104027_kalite_cercevesi.pdf. Erişim tarihi: 25 Nisan 2020.
- Messmann, G. ve Mulder, R. (2011). Innovative Work Behaviour in Vocational Colleges: Understanding How and Why Innovations Are Developed. *Vocations and Learning*, 4, 63-84. doi:doi.org/10.1007/s12186-010-9049-y.
- Messmann, G., Mulder, R. ve Palonen, T. (2018). Vocational Education Teachers' Personal Network at School as A Resource for Innovative Work Behaviour.

- Journal of Workplace Learning*, 30(3), 174-185. doi:10.1108/JWL-08-2017-0069.
- Messmann, G., Stoffers, J., Van der Heijden, B. ve Mulder, R. (2017). Joint Effects of Job Demands and Job Resources on Vocational Teachers' Innovative Work Behavior. *Personnel Review*, 46(8), 1948-1961. doi:10.1108/PR-03-2016-0053.
- Michelini, L. (2012). *Social Innovation and New Business Models: Creating Shared Value in Low-Income Markets*. Heidelberg: Springer.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Yıl: 26.07.2014. Sayı: 29072. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>. Erişim tarihi: 1 Eylül 2021.
- MÜSİAD. (2012). *Araştırma Raporları 76. Küresel Rekabet İçin Ar-Ge ve İnovasyon*. Müstakil Sanayici ve İşadamları Derneği. İstanbul: Pelikan Basım. Erişim adresi http://www.musiad.org.tr/F/Root/Pdf/Ara%C5%9Ft%C4%B1rma%20Raporlar%C4%B1/Ara%C5%9Ft%C4%B1rma%20Raporlar%C4%B1/Kuresel_Rekabet_icin_Ar-Ge_ve_inovasyon.pdf. Erişim tarihi: 5 Ekim 2019.
- Mykhailyshyn, H., Kondur, O. ve Serman, L. (2018). Innovation of Education and Educational Innovations in Conditions of Modern Higher Education Institution. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 5(1), 9-16. doi:10.15330/jpnu.5.1.9-16
- Naktiyok, A. (2007). Yenilik Yönelimi ve Örgütsel Faktörler. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(2), 211-230.
- National Research Council. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. J. Pellegrino ve M. Hilton (Ed.) Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Neuman, W. (2016). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri* (Cilt 2). (Çev. S. Özge) Ankara: Yayınodası.
- Neyişçi, N. (2015). *Sosyal Ağ Etkileşiminin Örgütsel Zeka Düzeyine Etkisi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Neyişçi, N., Potas, N. ve Erçetin, Ş. (2018). Örgütsel Zeka Algısı ve Ortak Değişkenlerin Etkisi: ANCOVA Analizi ile İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 300-318.

- Ng, T. ve Feldman, D. (2013). A Meta-Analysis of The Relationships of Age and Tenure with Innovation-Related Behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86(4), 585-616.
- Noefer, K., Stegmaier, R., Molter, B. ve Sonntag, K. (2009). A Great Many Things to Do and Not a Minute to Spare: Can Feedback From Supervisors Moderate the Relationship Between Skill Variety, Time Pressure, and Employees' Innovative Behavior? *Creativity Research Journal*, 21(4), 384-393.
- OECD. (2005). *Oslo Kılavuzu. Yenilik Verilerinin Toplanması ve Yorumlanması İçin İlkeler*. TÜBİTAK. Erişim adresi http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/kilavuzlar/Oslo_3_TR.pdf. Erişim tarihi: 5 Ekim 2019.
- OECD. (2008). *OECD Reviews of Regional Innovation. NORTH OF ENGLAND, UK*. OECD. doi:<https://doi.org/10.1787/9789264048942-en>
- OECD. (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation. The Power of Digital Technologies and Skills*. OECD Centre for Educational Research and Innovation. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en>
- OECD. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>
- Oleron, P. (1990). *Zeka*. (Çev. E. Güngören). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ordooie, M. (2016). Evaluation of Organizational Intelligence on Creative of High School Principals in The academic Year 2013-2014. *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS)*, 3(2), 1410-1423.
- Özçelik, D. (2010). *Test Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi* (5 b.). Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özkan, H. (2009). Mesleki Teknik Eğitimde İnovasyon İhtiyacı. *The First International Congress of Educational Research. "Trends and Issues of Educational Research"* içinde (ss. 1-14). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Erişim adresi <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/183.pdf>. Erişim tarihi: 12 Nisan 2020.
- Partnership for 21st Century Learning. (2019). *Framework for 21st Century Learning*. Partnership for 21st Century Learning A Network of Battelle For

- Kids. Erişim adresi <http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>. Erişim tarihi: 15 Ağustos 2019.
- Pihie, Z., Asimiran, S. ve Bagheri, A. (2014). Entrepreneurial Leadership Practices and School Innovativeness. *South African Journal of Education*, 34(1), 1-11.
- Pinchot, G. ve Pinchot, E. (1996). *The Intelligent Organization. Engaging The Talent & Initiative of Everyone in The Workplace*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Pollock, K. (2008). The Four Pillars of Innovation: An Elementary School Perspective. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 13(2), 1-20.
- Potas, N., Erçetin, Ş. ve Bayrakçeken, S. (2009). Organizational Intelligence Scale II (University Version) and Its Application (The Example of Kazım Karabekir Faculty of Education, Atatürk University. Ş. Erçetin (Ed.) içinde, *Organizational Intelligence in Question* (ss. 23-58). Charleston, South Carolina: BookSurge Publishing.
- Potas, N., Erçetin, Ş. ve Koçak, S. (2010). Multi Dimensional Organizational Intelligence Measurements for Determining The Institutional and Managerial Capacity of Girls' Technical Education Institution (Diyarbakır, Şanlıurfa and Konya/Turkey). *African Journal of Business Management*, 4(8), 1644-1651.
- Prejmerean, M. ve Vasilache, S. (2007). *Standards and Markets for University-Originated Organizational Intelligence*. Munich: MPRA Paper 5574, University Library of Munich, Germany.
- Rafajac, O. ve Pupavac, D. (2017). Organizational Intelligence in the Republic of Croatia. *Ekonomski Pregled*, 68(1), 88-106.
- Rahmawati, I. ve Permana, J. (2019). Creating Teacher's Innovative Work Behavior Through Global Leadership and Knowledge Management. *Journal of Educational Administration Research and Review*, 3(1), 54-58.
- Rashid, N. ve Halim, N. (2014). Innovative Behavior in Educational Institutions : The Role of Transformational Leadership and Teamwork Attitude. *Journal of Management Sciences Suratthani Rajabhat University*, 1(1), 39-61.
- Robinson, K. (2008). *Yaratıcılık Aklın Sınırlarını Aşmak*. (Çev. N. Koldaş) İstanbul: Kitap Yayınları.

- Sağnak, M. (2012). The Empowering Leadership and Teachers' Innovative Behavior: The Mediating Role of Innovation Climate. *African Journal of Business Management*, 6(4), 1635-1641. doi:10.5897/AJBM11.2162
- Salovey, P. ve Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sanders, K., Moorkamp, M., Torka, N., Groeneveld, S. ve Groeneveld, C. (2010). How to Support Innovative Behaviour? The Role of LMX and Satisfaction with HR Practices. *Technology and Investment*, 1(1), 59-68.
- Schilling, M. A. (2017). *Strategic Management of Technological Innovation*. New York: McGraw-Hill Education.
- Schumacker, R. ve Lomax, R. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Schumpeter, J. (1983). *The Theory of Economic Development. An Inquiry Into Profits, Capital, Credit, Interest, and the Business Cycle*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- Schwaninger, M. (2003). A Cybernetic Model to Enhance Organizational Intelligence. *Systems Analysis Modelling Simulation*, 43(1), 53-65.
- Scott, S. ve Bruce, R. (1994). Determinants of Innovative Behavior: A Path Model of Individual Innovation in The Workplace. *Academy of Management Journal*, 37(3), 580-607.
- Senge, P. (2007). *Beşinci Disiplin*. (Çev. A. İldeniz ve A. Doğukan) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- 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. doi:https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007
- Shabbir, M., Khalid, W. ve Ali, M. (2016). Organizational Intelligence and Employee Performance: The Mediating Role of Distributive Justice. *Information Management and Business Review*, 8(5), 38-47.
- Sharan, S., Shachar, H. ve Levine, T. (1999). *The Innovative School. Organization and Instruction*. Westport, Connecticut: Bergin and Garvey.
- Singh, M. ve Sarkar, A. (2012). The Relationship Between Psychological Empowerment and Innovative Behavior. *Journal of Personnel Psychology*, 11(3), 127-137. doi:10.1027/1866-5888/a000065

- Sireci, S. (2005). Using Bilinguals to Evaluate the Comparability of Different Language Versions of a Test. R. Hambleton, P. Merenda ve C. Spielberger (Ed.) içinde, *Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment* (ss. 117-138). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Śledzik , K. (2013). Schumpeter's View on Innovation and Entrepreneurship. S. Hittmar (Ed.) içinde, *Management Trends in Theory and Practice* (ss. 89-95). Zilina: Faculty of Management Science and Informatics, University of Zilina & Institute of Management by University of Zilina.
- Sleegers, P., van den Berg, R. ve Geijsel, F. (2000). Building Innovative Schools: The Need for New Approaches. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 801-808. doi:10.1016 / S0742-051X (00) 00.026-3
- Smith, K. (2000). Innovation as a Systemic Phenomenon: Rethinking the Role of Policy. *Enterprise and Innovation Management Studies*, 1(1), 73-102.
- Staškevičiūtė, I., Neverauskas, B. ve Čiutienė, R. (2006). Applying the Principles of Organisational Intelligence in University Strategies. *Engineering Economics*, 48(3), 63-72.
- Sternberg, R. (1985). Implicit Theories of Intelligence, Creativity and Wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607-627.
- Sternberg, R. (1990). *Metaphors of Mind. Conceptions of the Nature of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1997). The Concept of Intelligence and Its Role in Lifelong Learning and Success. *American Psychologist*, 52(10), 1030-1037.
- Sternberg, R. (1999). Successful Intelligence: Finding a Balance. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(11), 436-442.
- Sternberg, R. (2003). Our Research Program Validating The Triarchic Theory of Successful Intelligence: Reply to Gottfredson. *Intelligence*, 31(4), 399-413.
- Sternberg, R. ve Grigorenko, E. (1999). *Intelligence, Heredity and Environment*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R., Pretz, J. ve Kaufman, J. (2003). Types of Innovations. L. Shavinina (Ed.) içinde, *The International Handbook on Innovation* (ss.158-169). Kidlington, Oxford: Elsevier Science.
- Sungur, O. (2017). Korelasyon Analizi. Ş. Kalaycı (Ed.) içinde, *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (ss. 113-127). Ankara: Dinamik Akademi

- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson Education. Inc.
- Tanrikulu, F. (2014). *Ortaöğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Zekaya İlişkin Algı Düzeyleri (Çanakkale İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tebliğler Dergisi (2021). Ağustos. Cilt: 84 Sayı: 2766-EK. Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/89-2021/5383-2766-agustos-ek-2021>. Erişim tarihi: 1 Eylül 2021.
- TED. (2011). *Uluslararası Eğitim Forumu II: Eğitimde İnovasyon*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Terenzini, P. (1993). On The Nature of Institutional Research and The Knowledge and Skills It Requires. *Research in Higher Education*, 34(1), 1-10.
- Thurlings, M., Evers, A. ve Vermeulen, M. (2015). Toward a Model of Explaining Teachers' Innovative Behavior: A Literature Review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430-471. doi:10.3102/0034654314557949.
- Tomic, W. ve Brouwers, A. (1999). Where Do Teachers Get Their Ideas From? *Creativity and Innovation Management*, 8(4), 262-268.
- Towndrow, P., Silver, R. ve Albright, J. (2010). Setting Expectations for Educational Innovations. *Journal of Educational Change*, 11, 425-455. doi:10.1007/s10833-009-9119-9.
- Töre, E. (2017). *Entelektüel Sermayenin Yenilikçi Davranışına Etkisinin Bilgi Paylaşımı, Öz-Yeterlilik ve İç Denetim Odağı Perspektifinden İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Töre, E. (2019). Öğretmenlerin Yenilikçi İş Davranışı Düzeylerinin Belirlenmesi ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 14(4), 1761-1773.
- Töre, E. (2020). Değişim ve Yenilik Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(22), 1-32. doi:10.26466/opus.644725
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen Okul*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Trott, P. (2005). *Innovation Management and New Product Development*. Gosport: Prentice Hall.
- Tunca, N. (2012). *İlköğretim Öğretmenleri İçin Mesleki Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Değerlerinin Belirlenmesi* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tura, B. ve Akbaşı, S. (2021). Öğretmen Yenilikçiliğini Etkileyen Faktörler. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 15-28.
- Turan, S. (2017). *Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarının Örgütsel Zeka Düzeyine Etkisi (Zonguldak İli Örneği)* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, S. ve Cansoy, R. (2021). *Yenilikçi Okullar. Özellikler-Beceriler-Stratejiler-Uygulama Örnekleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TÜBİTAK. (2005). *Vizyon 2023 Teknoloji Öngörü Projesi. Eğitim ve İnsan Kaynakları Sonuç Raporu ve Strateji Belgesi*. Ankara: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu. Erişim adresi https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/eik/EIK_Sonuc_Raporu_ve_Strat_Belg.pdf. Erişim tarihi: 25 Nisan 2020.
- Tüysüz, H. (2019). *Eğitim Yöneticilerinin Örgütsel Destek Algısı, Örgütsel Hafıza ve Yenilikçi İş Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Uçuş, Ş. ve Acar, İ. (2018). Teachers' Innovativeness and Teaching Approach: The Mediating Role of Creative Classroom Behaviors. *Social Behavior and Personality*, 46(10), 1697-1711.
- Udwadia , F. E. (1990). Creativity and Innovation in Organizations. Two Models and Managerial Implications. *Technological Forecasting and Social Change*, 38(1), 65-80.
- Ulusal İnovasyon Girişimi. (2006). *İnovasyon Çerçeve Raporu. Toplumsal Refah İçin İnovasyon*. TÜSİAD-Sabancı Üniversitesi Rekabet Forumu.
- Uysal, B. (2019). Liderlik ve Yenilikçi İş Davranışı. *IRDITECH 2019 Uluslararası Ar-Ge, İnovasyon ve Teknoloji Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı* (ss. 177-187). İstanbul: Okan Üniversitesi.
- Uzkurt, C. (2010). İnovasyon Yönetimi: İnovasyon Nedir, Nasıl Yapılır ve Nasıl Pazarlanır? *Asomedy*. Ankara Sanayi Odası Yayın Organı, s. 36-51.

- Uzkurt, C. (2012). Yenilik Çeşitleri ve Yeniliğin Yayılması. C. Uzkurt ve A. E. Demirci (Ed.) içinde, *Yenilik Yönetimi* (ss. 16-35). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Uzunbacak, H., Akçakanat, T. ve Çarıkcı, İ. (2018). Lider-Üye Etkileşimi ile Yenilikçi İş Davranışı Arasındaki İlişkide Algılanan Örgütsel Desteğin ve İşe Adanmışlığın Rolü. 6. *Örgütsel Davranış Kongresi Bildiriler Kitabı* (ss. 17-29). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Van de Ven, A. (1986). Central Problems in the Management of Innovation. *Management Science*, 32(5), 590-607.
- Vatanserver Bayraktar, H. ve Karabulut, A. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçilik Durumlarının İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 671-691.
- Veblen, T. (2001). *The Engineers and The Price System*. Ontario, Canada: Botache Books.
- Veryard, R. (2000). On Intelligence. Veryard Projects. Towards Organizational Intelligence: Erişim adresi <http://www.veryard.com/>. Erişim tarihi: 17 Eylül 2020.
- Veryard, R. (2018). Building Organizational Intelligence. Leanpub Book. Erişim adresi <https://leanpub.com/orgintelligence>. Erişim tarihi: 17 Eylül 2020.
- Vikipedi. (2021). Erişim adresi https://tr.wikipedia.org/wiki/Sincan,_Ankara. Erişim tarihi: 16 Aralık 2021.
- von Hippel, E. (1988). *The Sources of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Walters, J. (2002). Understanding Innovation: What Inspires It? What Makes It Successful? M. Abramson ve I. Littman (Ed.) içinde, *Innovation. The PricewaterhouseCoopers Endowment for The Business of Government* (ss. 13-58). Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Westera, W. (2004). On Strategies of Educational Innovation: Between Substitution and Transformation. *Higher Education*, 47, 501–517. doi:<https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000020875.72943.a7>
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, H. ve Kocasaraç, H. (2010). Hizmetçi Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım: Yenilikçi Öğretmenler Programı ve Değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 51-64.

- Yörük, S. (2006). *İlköğretim Okullarının Örgütsel Zeka Özelliklerini Yansıtma Düzeyleri (Elazığ İli Örneği)* (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Zainal, M. ve Matore, M. (2019). Factors Influencing Teachers' Innovative Behaviour: A Systematic Review. *Creative Education*, 10(12), 2869-2886. doi:10.4236/ce.2019.1012213
- Zhu, C., Wang, D., Cai, Y. ve Engels, N. (2013). What Core Competencies Are Related to Teachers' Innovative Teaching? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 9-27. doi:10.1080/1359866X.2012.753984

EK-B: Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği Kullanım İzni

Subject: Using Scale Request for Permission
To: Luc Dorenbosch ▾
Date: 09/06/20 11:43 AM
From: "BELGIN TURA" ▾

Dear Dr. Luc Dorenbosch,

I am a PhD student in Hacettepe University, Turkey; Ankara. My supervisor is Dr Sait Akbaşlı. I am also a teacher in Ankara. I interested in your scale which is "**Innovative Work Behaviour Scale**" in your article titled "On-the-Job Innovation: The Impact of Job Design and Human Resource Management through Production Ownership". I would appreciate if you sent me your scale and explained to me how to evaluate it. If you give me permission I'm so glad.

Best Regards,

Belgin Tura

Subject: Re: Using Scale Request for Permission
To: BELGIN TURA ▾
Date: 09/06/20 11:46 PM
From: Luc Dorenbosch ▾

I give you permission to use the innovative work behaviour scale. best Luc Dorenbosch

good luck with the research!

EK-C: Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2. Yaşınız:

20-30 31-40 41-50 51 ve üzeri

3. Öğrenim Durumunuz:

Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora

4. Öğretmenlikteki Toplam Çalışma Süreniz (Mesleki kıdeminiz):

5 yıldan az 5-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 yıl ve üzeri

5. Kurumunuzdaki Çalışma Süreniz:

1 yıldan az 1-3 yıl 4-6 yıl 7-9 yıl 10 yıl ve üzeri

6. Branşınız:

7. Görev Yaptığınız Okul Türü:

Ortaokul İmam Hatip Ortaokulu

EK-Ç: Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği İngilizce Versiyonu

| <i>Below are the statements about teachers' innovative work behaviors. Please indicate your frequency of showing the specified behaviors by choosing between 1 (Never) and 5 (Always).</i> | Never | Rarely | Sometimes | Often | Always |
|--|--------------|---------------|------------------|--------------|---------------|
| 1. Actively think along concerning improvements in the work of direct colleagues | | | | | |
| 2. Generate ideas to improve or renew services your department provides | | | | | |
| 3. Generate ideas on how to optimise knowledge and skills within your department | | | | | |
| 4. Generate new solutions to old problems | | | | | |
| 5. Discuss matters with direct colleagues concerning your/their work | | | | | |
| 6. Suggest new ways of communicating within your department | | | | | |
| 7. Generate ideas concerning the distribution of tasks and work activities within your department | | | | | |
| 8. Actively engage in the thinking on which knowledge and skills are required within your department | | | | | |
| 9. Try to detect impediments to collaboration and coordination | | | | | |
| 10. Actively engage in gathering information to identify deviations within your department | | | | | |
| 11. In collaboration with colleagues, get to transform new ideas in a way that they become applicable in practice | | | | | |
| 12. Realize ideas within your department/organization with an amount of persistence | | | | | |
| 13. Get to transform new ideas in a way that they become applicable in practice | | | | | |
| 14. Mobilize support from colleagues for your ideas and solutions | | | | | |
| 15. Eliminate obstacles in the process of idea implementation | | | | | |
| 16. Make your supervisor enthusiastic for your ideas | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 17. Sort out new ways to use computer technology more effectively in your work | | | | | |
| 18. Independently sort out and deploy new computer applications into your work situations | | | | | |
| 19. Experiment with new ways of working | | | | | |

EK-D: Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği Türkçe Versiyonu

| <i>Aşağıda öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Belirtilen davranışları gösterme sıklığınızı 1 (Hiçbir Zaman) ve 5 (Her Zaman) aralığından birini seçerek belirtiniz lütfen.</i> | Hiçbir Zaman | Nadiren | Bazen | Genellikle | Her Zaman |
|---|--------------|---------|-------|------------|-----------|
| 1. Doğrudan meslektaşların çalışmalarındaki iyileştirmeler konusunda aktif bir şekilde düşünme | | | | | |
| 2. Okulda sunulan hizmetleri geliştirme ya da yenilemeye yönelik fikirler üretme | | | | | |
| 3. Okulda personelin bilgi ve becerilerinin nasıl en iyi şekilde kullanılabileceği konusunda fikirler üretme | | | | | |
| 4. Önceki sorunlara yeni çözümler üretme | | | | | |
| 5. Meslektaşlarınızla onların ya da sizin işinizi ilgilendiren konularda fikir alışverişinde bulunma | | | | | |
| 6. Okulda yeni iletişim yollarını önerme | | | | | |
| 7. Okulda görev ve faaliyetlerin dağılımı ile ilgili fikirler üretme | | | | | |
| 8. Okulda hangi bilgi ve becerilere ihtiyaç duyulduğu konusunda aktif bir şekilde düşünme | | | | | |
| 9. İş birliği ve koordinasyonun önündeki engelleri tespit etmeye çalışma | | | | | |
| 10. Okulda ortaya çıkan sapmaları belirlemek için aktif bir şekilde bilgi toplama | | | | | |
| 11. Meslektaşlarla iş birliği yaparak yeni fikirleri uygulanabilir hale getirme | | | | | |
| 12. Biraz ısrarcı davranarak okul içerisindeki fikirleri gerçekleştirme | | | | | |
| 13. Yeni fikirleri uygulanabilir hale gelecek şekle dönüştürme | | | | | |
| 14. Fikirler ve çözümler için meslektaşların desteğini alma | | | | | |
| 15. Fikir uygulama sürecinde karşılaşılan engelleri ortadan kaldırma | | | | | |
| 16. Okul yöneticilerini yeni fikirlere karşı ilgili hale getirme | | | | | |

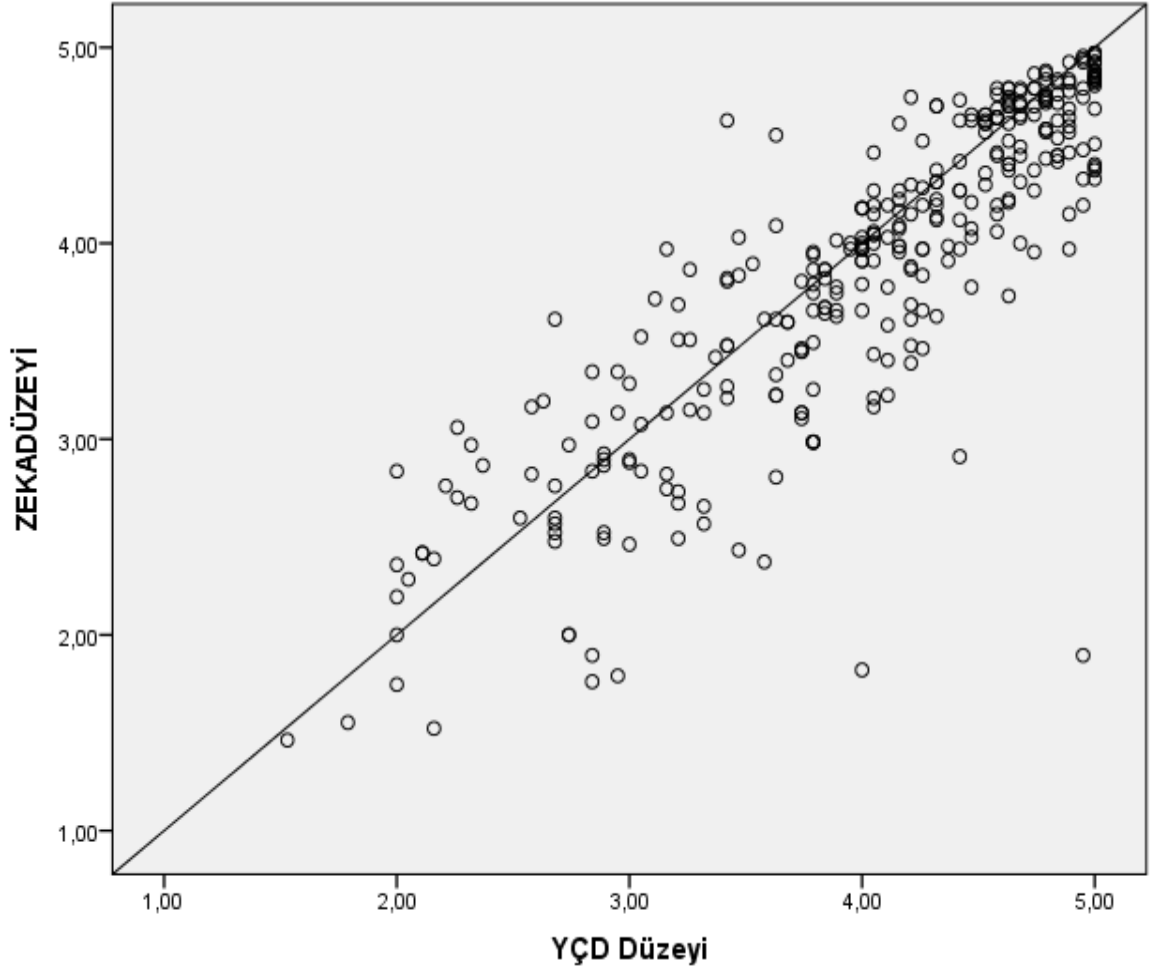
| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 17. Okuldaki çalışmalarında bilgisayar teknolojisini daha etkili bir şekilde kullanmaya yönelik yeni yöntemleri araştırma | | | | | |
| 18. Bağımsız bir şekilde yeni bilgisayar uygulamalarını araştırma ve çalışmalarında bunlardan faydalanma | | | | | |
| 19. Yeni çalışma yöntemlerini deneme | | | | | |

**EK-E: Ankara İli Sincan İlçesi Resmi Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları İle
Öğretmen Sayıları (2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı Verileri)**

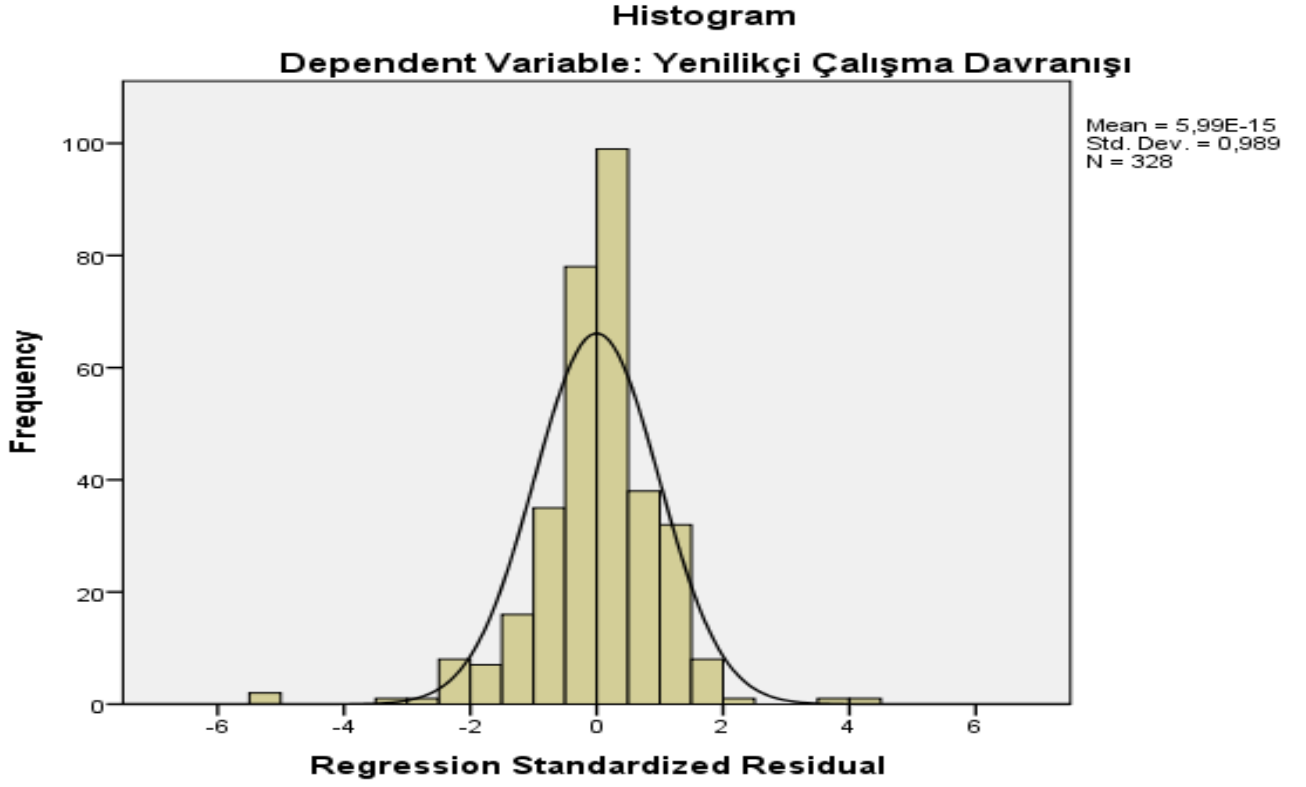
| Sıra | Okul Adı | Kadın Öğretmen Sayısı | Erkek Öğretmen Sayısı | Toplam Öğretmen Sayısı |
|---------------|--|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| 1 | 100 Yıl İmam Hatip Ortaokulu | 25 | 14 | 39 |
| 2 | 100 Yıl Ortaokulu | 51 | 19 | 70 |
| 3 | Ahi Evran Ortaokulu | 44 | 12 | 56 |
| 4 | Ahmet Andiçen Ortaokulu | 72 | 33 | 105 |
| 5 | Andiçen Ortaokulu | 21 | 7 | 28 |
| 6 | Atıf Benderlioğlu Ortaokulu | 37 | 15 | 52 |
| 7 | Burak Reis Ortaokulu | 25 | 12 | 37 |
| 8 | Cumhuriyet Ortaokulu | 89 | 40 | 129 |
| 9 | Çokören Satılmış Yılmaz Ortaokulu | 7 | 1 | 8 |
| 10 | Dr. Yıldız Yalçınlar Ortaokulu | 8 | 2 | 10 |
| 11 | Dr. Nurettin - Beyhan Elbir Ortaokulu | 72 | 26 | 98 |
| 12 | Ertuğrul Gazi İmam Hatip Ortaokulu | 29 | 17 | 46 |
| 13 | Gaziosmanpaşa Ortaokulu | 54 | 16 | 70 |
| 14 | Hacı Bektaş-ı Veli Ortaokulu | 80 | 28 | 108 |
| 15 | Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulu | 47 | 9 | 56 |
| 16 | Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu | 67 | 12 | 79 |
| 17 | Melikşah Ortaokulu | 23 | 12 | 35 |
| 18 | ODTÜ Mezunları Ortaokulu | 49 | 20 | 69 |
| 19 | Orhan Gazi Ortaokulu | 51 | 24 | 75 |
| 20 | Özkent Akbilek Ortaokulu | 28 | 15 | 43 |
| 21 | Ressam İbrahim Çallı Ortaokulu | 63 | 20 | 83 |
| 22 | Semiha İsen Ortaokulu | 47 | 17 | 64 |
| 23 | Sincan Ali Semerkandi İmam Hatip Ortaokulu | 34 | 19 | 53 |
| 24 | Sincan Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu | 27 | 3 | 30 |
| 25 | Sincan Şehit Zafer Er İmam Hatip Ortaokulu | 27 | 8 | 35 |
| 26 | Süleyman Şah Ortaokulu | 28 | 14 | 42 |
| 27 | Şair Abdurrahim Karakoç Ortaokulu | 53 | 24 | 77 |
| 28 | Şehit Evren Ayyarkın Ortaokulu | 9 | 10 | 19 |
| 29 | Şehit Fatih Öz Ortaokulu | 35 | 17 | 52 |
| 30 | Şehit Haydar Yolcu Ortaokulu | 35 | 6 | 41 |
| 31 | Şehit Musa Özalkan İmam Hatip Ortaokulu | 29 | 15 | 44 |
| 32 | Şehit Ömer Bozkurt Ortaokulu | 35 | 6 | 41 |
| 33 | Şehit Yakup Çınar Ortaokulu | 40 | 15 | 55 |
| 34 | Temelli TOKİ Ortaokulu | 14 | 7 | 21 |
| 35 | Tuna Üçer Ortaokulu | 15 | 7 | 22 |
| 36 | Türkoğlu Ortaokulu | 12 | 6 | 18 |
| 37 | Yavuz Sultan Selim Ortaokulu | 30 | 20 | 50 |
| 38 | Yenikent İksan Ortaokulu | 47 | 19 | 66 |
| 39 | Yenipeçenek Ortaokulu | 4 | 5 | 9 |
| 40 | Yıldırım Beyazıt Ortaokulu | 42 | 17 | 59 |
| TOPLAM | | 1505 | 589 | 2094 |

Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü ARGE, <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> adresinden alınmıştır.

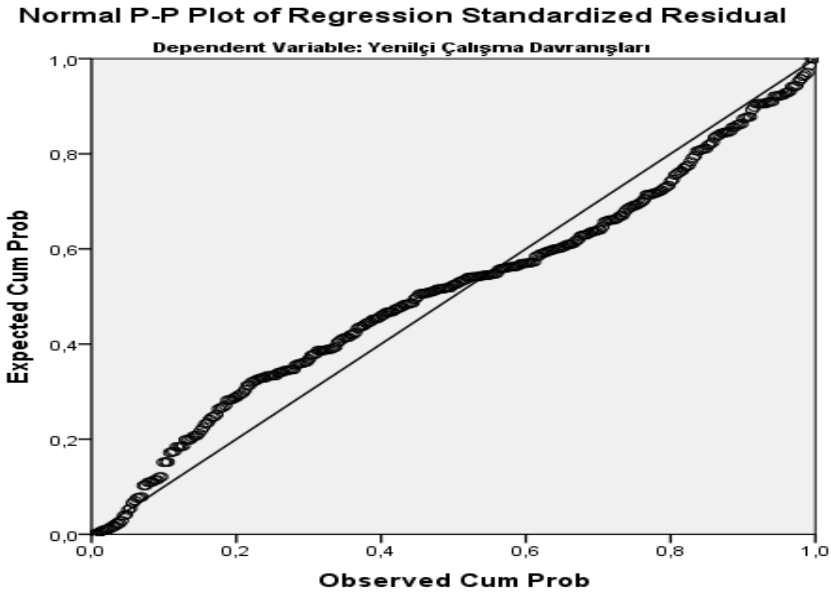
EK-F: Regresyon Analizi Normallik ve Doğrusallık Varsayımları Çıktıları



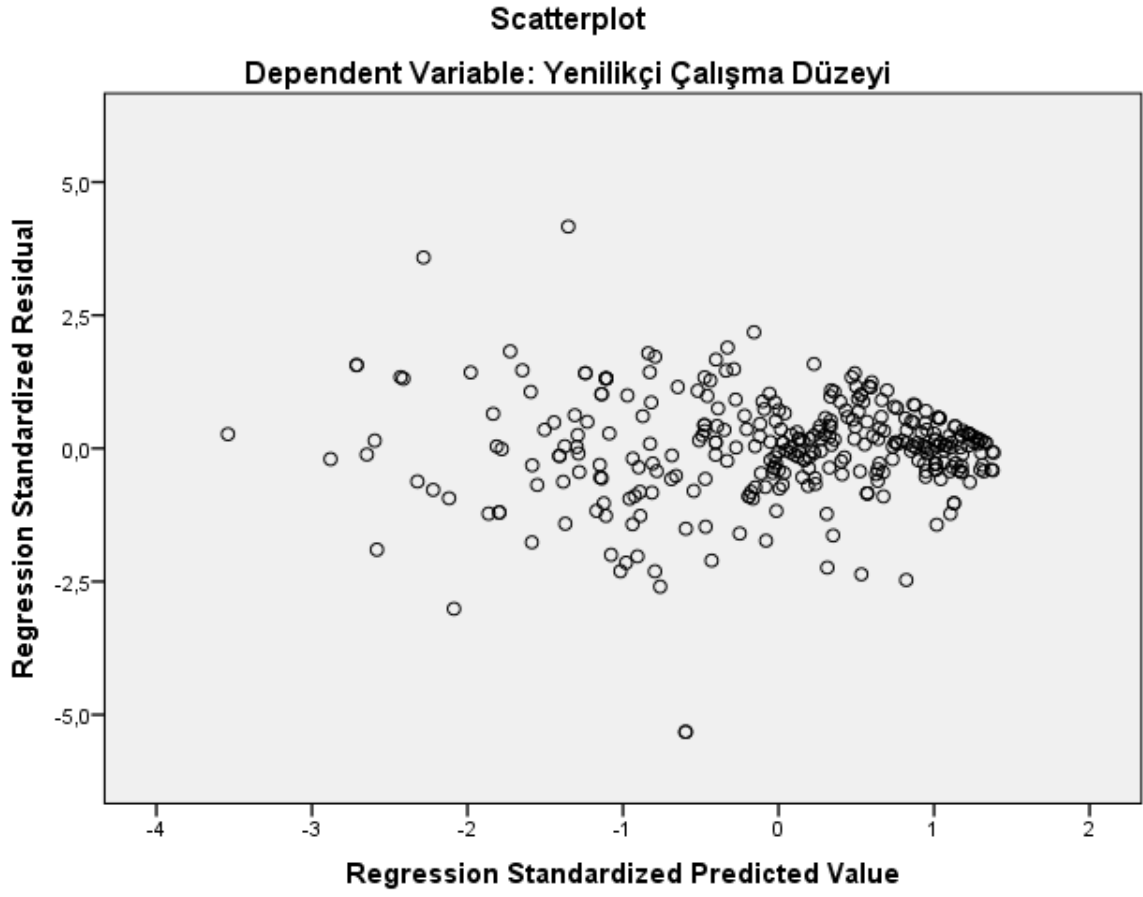
Şekil EK-1. Örgütsel Zekâ ve Yenilikçi Çalışma Davranışı İçin Saçılma Grafiği ve Regresyon Doğrusu



Şekil EK-2. Standardize Edilmiş Yordanan Değerler Histogram Grafiği



Şekil EK-3. Gözlenen ve Beklenen Birikimli Frekanslar P-P Grafiği



Şekil EK-4. Standardize Edilmiş Artık Değerler ile Standardize Edilmiş Yordanan Değerler Saçılma Grafiği

EK-G: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172-101.02.02
Konu : Belgin TURA Hk. (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 13.11.2020 tarihli ve E-51944218-101.02.02-00001328077 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden **Belgin TURA**'nın **Prof. Dr. Sait AKBAŞLI** danışmanlığında yürüttüğü “**Örgütsel Zeka Düzeyinin Öğretmenlerin Yenilikçi Çalışma Davranışları Üzerindeki Etkisi**” başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **24 Kasım 2020** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

EK-H: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçek Uygulama (Veri Toplama) İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Tarih:
03/02/2021
Sayı:
E-605 99-0000
0001433598

Sayı : E-14588481-605.99-20089504
Konu : Araştırma izni

03.02.2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi: a) 19.01.2021 tarihli ve 1406205 sayılı yazımız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi doktora öğrencisi Belgin TURA 'nın " **Örgütsel Zeka Düzeyinin Öğretmenlerin Yenilikçi Çalışma Davranışları Üzerindeki Etkisi**" konulu tezi kapsamında ekte gönderilen ilçenize bağlı okullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama Araçları (11 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Hacettepe Üniversitesi
Bilgi:
Sincan İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

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

Telefon No : 0 (312) 306 89 06
E-Posta: istatistik06@hotmail.com
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için:
Unvan : Şef
İnternet Adresi: Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d0c2-abdf-3dfb-82a5-bf7b kodu ile teyit edilebilir.

EK-I: Etik Beyanı

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

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

beyan ederim.

31/01/2022

Belgin TURA

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

31/01/2022

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

Tez Başlığı: Örgütsel Zekâ Düzeyinin Öğretmenlerin Yenilikçi Çalışma Davranışları Üzerindeki Etkisi

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

| Rapor Tarihi | Sayfa Sayısı | Karakter Sayısı | Savunma Tarihi | Benzerlik Oranı | Gönderim Numarası |
|--------------|--------------|-----------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 03/09 /2021 | 224 | 366194 | 26/01/2022 | %15 | 1640674498 |

Uygulanan filtreler:

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

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

Ad Soyadı: Belgin TURA

Öğrenci No.: N15248430

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Programı: Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR

Prof. Dr. Sait AKBAŞLI

EK-J: Thesis/Dissertation Originality Report

31/01/2022

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

Thesis Title: The Impact of Organizational Intelligence Level on Teachers' Innovative Work Behavior

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

| Time Submitted | Page Count | Character Count | Date of Thesis Defense | Similarity Index | Submission ID |
|----------------|------------|-----------------|------------------------|------------------|---------------|
| 03/09 /2021 | 224 | 366194 | 26/01/2022 | %15 | 1640674498 |

Filtering options applied:

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

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

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Belgin TURA
Student No.: N15248430
Department: Educational Sciences
Program: Educational Administration, Supervision, Planning, and Economics
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

Prof. Dr. Sait AKBAŞLI

EK-K: Yayınlanma ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

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

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

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

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

31 /01 /2022

Belgin TURA

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

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

(2) *Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tez erişime açılması engellenebilir.*

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

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

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

