



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Programı

OKUL MÜDÜRÜNÜN İNOVASYON YETERLİKLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN
KÜRESEL YETKİNLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Cansu KARACA AKARSU

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 Programı

OKUL MÜDÜRÜNÜN İNOVASYON YETERLİKLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN
KÜRESEL YETKİNLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SCHOOL PRINCIPAL'S INNOVATION
QUALIFICATIONS AND TEACHERS 'GLOBAL COMPETENCES

Cansu KARACA AKARSU

Doktora Tezi

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,
Cansu KARACA AKARSU'nun Hazırladığı “Okul M¼d¼r¼n¼n İnovasyon Yeterlikleri İle Öğretmenlerin K¼resel Yetkinlikleri Arasındaki İlişki” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. Necati CEMALOğLU

J¼ri Üyesi (Danışman) Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR

J¼ri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Ebru DOğRUÖZ

J¼ri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Pınar AYYILDIZ

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 31 / 01 / 2022 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşleri doğrultusunda okul müdürünün inovasyon yeterlikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmada ayrıca, okul müdürünün inovasyon yeterliğinin öğretmenlerin küresel yetkinlik düzeylerini yordama durumu da incelenmektedir. Yordayıcı ilişkisel tarama deseniyle yürütülen bu araştırmanın hedef evrenini, 2019-2020 öğretim yılında Ankara ilinin dokuz ilçesinde yer alan 118 resmi genel lisede görev yapan 6101 öğretmen oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen öğretmenlerden Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterlikleri Ölçeği ve Küresel Yetkinlik Ölçeği ile veri toplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler normal dağılım parametrelerine uymadığından verilerin çözümlenmesinde parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri kullanılmış, Spearman Korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin inovasyon yeterlikleri ve öğretmenlerin küresel yetkinlik düzeyleri toplamda yüksektir. Ancak küresel yetkinliğin açık fikirlilik boyutunun düzeyi düşüktür. Cinsiyet değişkeni inovasyon yeterliği ve alt ölçekleri için belirleyici değilken küresel yetkinlik toplam ölçeğinde ve alt ölçeklerinden açık fikirlilik boyutunda erkek katılımcıların daha olumlu görüşlere sahip olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenleri hem okul müdürünün inovasyon yeterliğinde hem de öğretmenlerin küresel yetkinliğinde anlamlı bir farka yol açmamıştır. Yaş değişkeni her iki ölçekte de alt ölçekler boyutunda anlamlı farklar oluşturmuştur. Branş değişkeni küresel yetkinlik ortalamalarında fark oluşturmazken okul müdürünün inovasyon yeterliklerinin okul dışı iletişim boyutunda farka yol açmıştır. Okul müdürünün inovasyon yeterlikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinlikleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki saptanmıştır. Okul müdürünün motivasyon yeterliği öğretmenlerin iletişim becerilerinin yordayıcısı olurken okul dışı iletişim yeterliğinin öğretmenlerin açık fikirlilik düzeyini yordadığı bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: inovasyon yeterliği, yenilik yönetimi, inovasyon yönetimi, küresel yetkinlik, küresel yeterlilik, öğretmen görüşleri, resmi genel liseler.

Abstract

Aim of research is to examine relationship between innovation competencies of school principal and global competencies of teachers based on their opinions. Study also examines innovation competence of school principal predicts global competence levels of teachers. Target population of this research, was conducted with predictive relational screening design, consists of 6101 teachers working in 118 public high schools in nine districts of Ankara in 2019-2020 academic year. Data collected from teachers determined by stratified sampling method, with Innovation Competencies Scale of Secondary School Administrators and Global Competence Scale. Since data didn't comply with the normal distribution parameters, non-parametric tests Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis were used; in analyzing of data, Spearman Correlation coefficient and multiple linear regression analysis were used. According to results of innovation competencies of school principals and global competency levels of teachers are high in total. However, level of open-mindedness dimension of global competence is low. While the gender variable wasn't determinative for innovation competence and its sub-scales, it was observed that male participants had more positive views on global competence total scale and e sub-scales of open-mindedness. The variables of teachers' education level, professional seniority and tenure at school they work in didn't cause significant difference in both innovation. Age variable created significant differences in subscales of both scales. While branch variable didn't make difference in global competency averages, caused difference in out-of-school communication dimension of innovation competencies of school principal. Low positive correlation was found between innovation competencies of school principal and global competencies of the teachers. While motivational competence of school principal was predictor of communication skills of teachers, it was found that out-of-school communication competence predicted level of open-mindedness of teachers.

Keywords: innovation competence, innovation management, global competence, global competence, teacher opinions, public high schools.

Teşekkür

Hacettepe Üniversitesi'nde doktora eğitimimi tamamlamak hayatımın en büyük meydan okumalarından biri olabilir, bu zorlu süreçte özellikle doktora tezimin tamamlanmasında birçok değerli insanın katkısı ve desteği olmuştur. Bu sebeple kendilerine teşekkürü bir borç bilirim.

Öncelikle Danışman Hocam Prof. Dr. Murat Özdemir'e, desteği, güveni, rehberliği, akademik birikimini öğrencileriyle paylaşması, öğrencilerinden beklentisini hep yüksek tutması ve her daim bizden çok çalışması, nezaketi ve prensipleriyle kendisini hayat boyu örnek alacağım Sayın Hoca'ma teşekkür etmek isterim. Her koşulda beni yüreklendirerek yolumu aydınlattığınız için...

Ayrıca başta Prof. Dr. Necati Cemaloğlu olmak üzere katkıları, eleştirileri ve destekleri için Doç. Dr. Nedim Özdemir, Dr. Öğr. Üyesi Ebru Doğruöz ve Dr. Öğr. Üyesi Pınar Ayyıldız'a içtenlikle teşekkür ederim.

Katkıları ve desteği için Doç. Dr. Tülin Otbiçer Acar'a gönülden teşekkür ederim, bu süreçte kendisinden çok şey öğrendim.

Mesleki ve akademik gelişimimde katkıları olan tüm öğretmenlerime, öğrencilerime en çok da çalışma arkadaşlarım olan değerli meslektaşlarıma gönülden teşekkür ederim. Kendilerine ilham verme düşüncesiyle çıktığım bu yolculukta asıl onlar bana ilham verdiler.

Azmini, yılmazlığını, mücadeleci ruhunu kendime pusula belirlediğim ilk öğretmenim anneme ve dürüstlüğü, çalışkanlığını, idealizmini örnek aldığım babama ve beni hep daha iyi biri olmaya teşvik eden kardeşime çok teşekkür ederim.

Son olarak doktora sürecimin tamamında belki de en çok onlarla geçireceğim zamanlardan, anılardan fedakârlık yaptığım, aslında hep birlikte fedakârlık yaptığımız ailem, oğlum Sinan Efe ve sevgili eşim Ulaş Akarsu, sizin varlığınız, desteğiniz olmadan başaramazdım, teşekkür ederim.

Saygılarımla...

Cansu KARACA AKARSU

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	11
Araştırma Problemi.....	13
Sayıltılar.....	13
Kapsam.....	14
Tanımlar.....	14
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	15
İnovasyon.....	15
İnovasyon Kavramı ve Tarihçesi.....	15
İnovasyon Türleri.....	18
İnovasyonun Önemi ve İlkeleri.....	22
İnovasyon Süreci.....	23
İnovasyon Yönetimi.....	27
Eğitim Örgütlerinde İnovasyon.....	31
Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterlikleri.....	34
İnovasyon ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.....	42
İnovasyon ile İlgili Araştırmalar.....	44
Uluslararası Alanyazında İnovasyon ile İlgili Araştırmalar.....	44

Ulusal Alanyazında İnovasyon ile İlgili Araştırmalar	48
Küresel Yetkinlik.....	51
Küresel Yetkinlik Kavramı ve Tarihçesi	51
Küresel Yetkinliğin Boyutları	56
Küresel Yetkinliğin Önemi ve Gerekçeleri	58
Küresel Vatandaşlık- Küresel Yetkinlik.....	61
Eğitim Örgütlerinde Küresel Yetkinlik	64
Öğretmenlerin Küresel Yetkinliği.....	66
Küresel Yetkinlik ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.....	73
Küresel Yetkinlikle İlgili Araştırmalar	75
Uluslararası Alanyazında Küresel Yetkinlik ile İlgili Araştırmalar.....	75
Ulusal Alan yazında Küresel Yetkinlik ile İlgili Araştırmalar.....	79
İnovasyon ve Küresel Yetkinlik Arasındaki İlişki.....	82
Bölüm 3 Yöntem	84
Araştırmanın Modeli	84
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	84
Veri Toplama Süreci.....	88
Veri Toplama Araçları	89
Verilerin Analizi	93
Bölüm 4 Bulgular	103
Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterliklerine İlişkin Bulgular.....	103
Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterliklerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	104
Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi	104
Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre İncelenmesi.....	105

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi	106
Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi.....	107
Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Süresine Göre İncelenmesi.....	108
Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Branşa Göre İncelenmesi.....	109
Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	111
Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi	112
Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerinin Yaşa Göre İncelenmesi..	113
Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerinin Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi.....	114
Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi.....	115
Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre İncelenmesi.....	115
Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerinin Branşlarına Göre İncelenmesi	116
Küresel Yetkinlik Kavramının Doğasına İlişkin Bulgular	118
Okul Müdürünün İnovasyon Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	119
Okul Müdürünün İnovasyon Yeterliklerinin Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikleri Üzerindeki Yordama Durumunun İncelenmesi.....	120
Bölüm 5.....	124
Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	124
Sonuçlar ve Tartışma	124
Öneriler	134

Araştırmaya Yönelik Öneriler	134
Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	135
Kaynaklar	137
EK-: A Veri Toplama Aracı	159
EK-B: Normallik Testleri	168
EK-C: Küresel Yetkinlik Ölçeği Uyarlama İzni	178
EK-Ç: Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterlikleri Ölçeği Kullanım İzni	179
EK-D: Etik Komisyon Onay Formu	180
EK-E: MEB Onay Bildirimi	181
EK-F: Etik Beyanı	182
EK-G: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	183
EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report.....	184
EK-J: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	185

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Ankara'nın Dokuz İlçesinde Yer Alan Resmi Genel Liseler ve Bu Liselerde Çalışan Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Sayısı ve Oranları</i>	85
Tablo 2 <i>İlçelere Göre Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı</i>	86
Tablo 3 <i>Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları</i>	87
Tablo 4 <i>Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterliği Ölçeği Alt Boyutları ve Ölçek Maddeleri</i>	91
Tablo 5 <i>Küresel Yetkinlik Ölçeği Alt Boyutları ve Ölçek Maddeleri</i>	93
Tablo 6 <i>Korelasyon Katsayısının Yorumlanmasında Kullanılan Sayısal Sınırlar</i> ..	94
Tablo 7 <i>Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterlikleri Ölçeği için Seçenekler ve Gruplamalar</i>	95
Tablo 8 <i>Küresel Yetkinlik Ölçeği İçin Seçenekler ve Gruplamalar</i>	95
Tablo 9 <i>Güvenirlilik Katsayılarının Kabul Sınırları</i>	96
Tablo 10 <i>Tezde Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlilik Sonuçları</i>	97
Tablo 11 <i>Uyum İndekslerine Ait Referans Ölçütler</i>	98
Tablo 12 <i>Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri</i>	99
Tablo 13 <i>Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterliklerine İlişkin Görüşleri</i>	103
Tablo 14 <i>Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi</i>	104
Tablo 15 <i>Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	105
Tablo 16 <i>Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	106
Tablo 17 <i>Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	107
Tablo 18 <i>Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	108
Tablo 19 <i>Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	109
Tablo 20 <i>Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi</i>	111

Tablo 21 Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	112
Tablo 22 Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	113
Tablo 23 Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi.....	114
Tablo 24 Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi.....	115
Tablo 25 Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi	116
Tablo 26 Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi	117
Tablo 27 Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikleri İlişkisine Yönelik Korelasyon Sonuçları	119
Tablo 28 Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterliklerinin Öğretmenlerin İletişim Becerileri Üzerinde Yordama Durumu Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	120
Tablo 29 Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterliklerinin Öğretmenlerin Kendilik Bilgisi Düzeyi Üzerinde Yordama Durumu Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	121
Tablo 30 Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterliklerinin Öğretmenlerin Açık Fikirlilik Düzeyi Üzerinde Yordama Durumu Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	122
Tablo 31 Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterliklerinin Öğretmenlerin Problem Çözme Stilleri Üzerinde Yordama Durumu Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	123

Şekiller Dizini

Şekil 1. Doğrusal inovasyon modeli.....	24
Şekil 2. İnovasyonun Yayılımının Çan Eğrisi ve Kümülatif S Eğrisi Üzerinde Gösterimi.....	25
Şekil 3. İnovasyon döngüsü.....	26
Şekil 4. İnovasyon Yönetimi İlkeleri	29
Şekil 5. Küresel Yetkinliğin Boyutları.	56
Şekil 6. Küresel yetkinlik için okullarda ele alınması gereken unsurlar.....	65
Şekil 7. Öğretmenin değişen rolleri.....	68
Şekil 8. Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterlikleri Ölçeği DFA Modeli	100
Şekil 9. Küresel Yetkinlik Ölçeği DFA Modeli	102

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AR-GE: Araştırma Geliştirme

ACE: American Council on Education's

BTK: Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu

CCSSO: Council of Chief State School Officers

CED: Committee for Economic Development

IBO: Uluslararası Bakalorya Organizasyonu

INSEAD: Avrupa İşletme Yönetimi Enstitüsü

ISO: The International Organization for Standardization

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

OXFAM: Oxford Committee for Famine Relief

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

TDK: Türk Dil Kurumu

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

WIPO: Dünya Fikri Mülkiyet Örgütü

WWF: World Wide Fund for Nature

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmının problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmının kapsamı ve sınırlılıkları ile araştırmaya ait tanımlara yer verilmiştir. Kavramsal çerçeve hem değişkenlerle ilgili genel çerçevede hem de birer eğitim örgütü olan okullar, okul yöneticileri ve öğretmenlik mesleği etrafında ortaya konmuştur.

Problem Durumu

Türkiye’de öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen, farklı dilleri konuşan öğrencilerden oluşan sınıflarda eğitim-öğretim ortamları oluşturmaya dair edindikleri bilgiler, sahip oldukları beceriler ve hazır bulunuşlukları OECD üyesi ülkelerdeki meslektaşlarının gerisindedir. Bu sonuç öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşleriyle yürütülen TALIS 2018 (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) araştırmasının bulgularından net olarak okunmaktadır. Dünya ekonomisine yön veren 48 ülkedeki ortalama 240 bin öğretmen ve 13 bin okul müdürünün katılımıyla tamamlanan TALIS 2018 sonuçlarına göre, farklı kültürlerden gelen ya da farklı dillere sahip öğrencilerden oluşan sınıflarda öğretime yönelik önceden bir eğitim aldığını belirten Türk öğretmenlerin ortalaması % 32.7 iken bu konuda hazır bulunuşluğu görece yüksek öğretmenlerin oranı % 39.4 tür (TEDMEM, 2019). “Okul müdürlerine göre kültürel çeşitliliğe ilişkin çeşitli politikaların uygulandığı bir okulda çalışan öğretmenlerin oranları” da benzer şekilde OECD ortalamasının altındadır (TEDMEM, 2019). Bu politikalara örnek olarak “Öğretim programlarına küresel sorunları entegre eden öğretme ve öğrenme uygulamalarını benimsemek” (Türkiye Ortalaması % 67.7; OECD Ortalaması % 79.9), ‘Çok kültürlü etkinlikleri organize etmek’ (Türkiye Ortalaması % 41.8; OECD Ortalaması % 55.3), “Farklı etnik ve kültürel kimlikleri ifade etmelerini teşvik eden etkinlikleri destelemek” (Türkiye Ortalaması % 48.5; OECD Ortalaması ise % 61.3) verilebilir (TEDMEM, 2019:29). Oysa öğretmenlik mesleğine ilişkin diğer tüm yetkinlikler gibi, farklı kültürleri kapsayıcı bir öğretmenlik anlayışını barındıran, yeni bir yetkinlik olan *küresel yetkinlik* (global competence) 21. yüzyıl öğretmenliğinin temel yetkinliklerinden biridir.

Küresel yetkinliğin neden 21. yüzyıla ait temel bir yetkinlik olması gerektiği hususunda üç temel gerekçeden bahsedilmektedir. Bu gerekçeler, ekonominin küreselleşmesi sonucunda değişen istihdam talepleri, şimdiye dek eşi görülmemiş çapta küresel göç, son olarak da iklimin dengesizliği ve çevre sorunları olarak sıralanmaktadır (Boix-Mansilla ve Jackson, 2011). Küresel yetkinliğin öğrenciler için başat yetkinlik olmasının bir diğer gerekçesi de aynı zamanda içinde yaşadığımız dünyanın tüm insanlığı ilgilendiren küresel sorunlarını incelemenin değerine ve öğrencilerin öğrenmeye katılımına katkı sağlamaktır; Çok kültürlülük, farklı kültürler, bu kültürlerin birbirleriyle olan etkileşimi sonucu gerçekleşen küresel problemler gibi günümüz dünyasının problemleri, öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenme isteklerini artıracaktır (Mansilla ve Gardner, 2007). Holton'a (2000) göre küreselleşmenin kültürel sonuçlarıyla ilgili soruların kolay cevapları yoktur; bunun nedeni, büyük kuramların dahi küresel kültürel gelişimin çeşitliliğini ve karmaşıklığını yeterince açıklayamamasıdır. Çok kültürlülük birden fazla kültürel topluluğun birlikte yaşam sürdüğü bir toplum yapısı olarak tanımlanmaktadır (Parekh, 2002, s. 6). Parekh (2002: 427) günümüzde, hemen hemen bütün toplumların çok kültürlü olduğunu, büyük olasılıkla gelecekte de bu durumun devam edeceğini belirtmiştir. Yüzyıllardır aynı ulusal sınırlar içerisinde farklı, etnik kökene, dile, dine, kültüre sahip vatandaşlara sahip Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Kanada, Almanya gibi, cumhuriyetin kuruluşundan itibaren göç ile karşı karşıya kalan ve 2011 yılından itibaren gittikçe artan bir hızla Suriye'den göç alarak farklı gruplara ev sahipliği yapan Türkiye'nin de, çok kültürlü ülkelerden biri olduğu düşüncesi kabul görmektedir. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı 13 Ocak 2022 tarihli güncel istatistik raporunda Türkiye'de geçici koruma statüsündeki Suriyeli göçmen sayısını açıklamıştır. Rapora göre Türkiye'deki kayıtlı Suriyeli göçmen sayısı 3 milyon 736 bin 235 kişi olmuştur. Buradaki en çarpıcı nokta ise Türkiye'deki Suriyelilerin %47.40'ının 0-18 yaş aralığında, zorunlu eğitim çağında olmasıdır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2022). TALIS 2018 bulgularına göre bir sınıftaki öğrencilerin en az % 1'inin mülteci olma oranı OECD ortalamasında % 17.5 iken Türkiye'de bu oran %34'tür (TEDMEM, 2019). Bu veriler ışığında çok kültürlü bir toplum içinde yetişen öğrencilerin mutlaka kazanmaları gereken yetkinliklerden biri de küresel yetkinlikler denilebilir.

Bir yandan fırsat eşitsizlikleriyle mücadele etmek bir yandan da küresel bir bakış açısı geliştirmek başta Birleşmiş Milletler (BM) öncü olmak üzere çok çeşitli uluslararası örgütün ana gündemlerinden biri halinde gelmiştir. Bu bağlamda 2015 yılında Birleşmiş Milletlere üye 193 ülke insan onurunu tehdit eden derecede yoksulluğa son vermeyi, eşitsizliklerle mücadele ederek her daim yaşanabilir bir çevrenin korunmasına odaklanan Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarını oy birliği ile kabul etmiştir. İnsanlığın ortak yararı için çalışan, daha adil, farklılıkları saygıyla karşılayıp daha kapsayıcı bir anlayış yaratmanın en güçlü aracın eğitim olduğu fikriyle; nitelikli eğitime odaklanan 4. Amaç, okuma becerileri, matematik ve fen bilimleri gibi temel bilgi ve becerilerin yanı sıra sürdürülebilir bir ortak yaşamın öğrenilmesinin de önemini vurgulamıştır (Schleicher, 2017). Birleşmiş Milletlerin Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarından 4. Amacın 7. Hedefi:

2030'a kadar, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilirlik için eğitim yoluyla öğrencileri sürdürülebilir kalkınmayı teşvik etmek amacıyla tüm öğrencilerin gereken bilgi ve becerileri edinmelerini sağlamak; yaşam tarzları, insan hakları, cinsiyet eşitliği, barış ve şiddetsizlik kültürünün desteklenmesi, küresel vatandaşlık ve kültürel çeşitliliğin ve kültürün sürdürülebilir kalkınmaya katkısının takdiri (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2016:20).

Bu doğrultuda 2013 yılında devletler PISA'dan uluslararası değerlendirmelerinde küresel yetkinlik ile ilgili ölçütler geliştirme imkanlarının araştırılmasını talep etmişlerdir. Bu amaç doğrultusunda çalışmalara başlayan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), küresel yetkinliği ilk olarak 2018 yılındaki sınavda ölçmek üzere değerlendirme kapsamına almıştır (OECD, 2018). Bu bağlamda *küresel vatandaşlık* ölçme ve değerlendirme diline çevrildiğinde *küresel yetkinlik* kavramına dönüşmüştür (Auld ve Morris, 2019:680). PISA'nın küresel yetkinlik değerlendirmesi, eğitim aracılığıyla daha sürdürülebilir kalkınmayı destekleyen toplumları yaratabilmek için ülkelere karşılaştırabilecekleri verileri sağlamayı amaçlamaktadır (OECD, 2018; Schleicher, 2019). PISA, küresel yetkinlik kavramının bir hayat boyu öğrenme hedefi olarak ele alınması gerektiğini ve kavramın farklı boyutlardan oluştuğuna dikkat çekmektedir. Küresel yetkinlik, "küresel ve kültürlerarası meseleleri eleştirel olarak ve farklı açılardan çözümlenme, farklılıkların kişinin ve başkalarının algılarını, yargılarını ve düşüncelerini nasıl etkilediğini anlama ve farklı kültürlere sahip başkalarıyla insan onuruna duyulan ortak saygı temelinde açık, uygun ve etkili iletişime geçebilme kapasitesi" olarak

tanımlanır (OECD, 2018). Buna göre küresel yetkin sayılan bireyler; yerel olduğu kadar küresel ve kültürler arası konuları da araştırabilen, birbirinden farklı bakış açılarına ve çok farklı dünya görüşlerine saygı duyabilen, başkalarıyla saygılı bir şekilde etkileşime geçebilen, tüm bunların yanında insanlığın ortak refahı ve sürdürülebilir yaşam için harekete geçen kişilerdir (Boix-Mansilla ve Jackson, 2012; OECD, 2018).

Küresel yetkinlikle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bu yetkinliğe sebep olan etmenler aşağıdaki gibi açıklanabilir: Dünyanın politik, sosyal, ekonomik, kültürel, çevresel sorunları hakkında bilgi edinme isteği, farklı bakış açılarını ve dünya görüşlerini anlama ve kabul etme, farklılıkları artı değer sayma becerisi, farklı kültüre sahip bireylerle açık, uygun şekilde ve etkili etkileşimlerde bulunmak, sosyal adaletsizliğe karşı çıkmak ve dünyayı daha adil bir yer haline getirip bu durumun sürdürülebilirliği için harekete geçmek (Fennes and Hapgood, 1997; Oxfam, 2015a; Barrett, Byram, Lazar, Mompoin-Gaillard ve Philippou, 2013; OECD, 2018). Yine küresel yetkinlikle ilgili yapılmış çalışmalarda bu yetkinliğin kazanılmasında ayrıca yabancı dil bilgisinin, yurt dışına seyahat etmenin veya farklı kültürlerle sahip insanlarla sık sık temas etmenin önemine vurgu yapılmıştır (Boix-Mansilla ve Jackson, 2011; Brantley-Todd; 2017; OECD, 2018; Schleicher, 2019). Öğretmenlerin ve öğrencilerin küresel yetkinlik kazanmalarına sebep olan bu etmenlerin aynı zamanda okul yöneticilerinin inovasyon yeterliklerinin rol oynadığı düşünülebilir. İnovasyon kavramı, yeniliğin kendisinden ziyade ekonomik ve toplumsal olarak farklılaştırma, değiştirme, değer katma sonuçlarını ifade etmektedir (Elçi, 2007).

İnovasyonun sadece ekonomik bir sistem olmadığı; aynı zamanda eşitsizlikleri ortadan kaldıran, istihdam yaratan ve çevrenin korunmasına katkıda bulunan toplumsal bir sistem olduğu gerçeğinden hareketle 'toplumsal inovasyon' kavramı da artık ön plandadır (Elçi, 2007:3).

İnovasyon, içinde filizleneceği bir kültüre ihtiyaç duyar (Elçi, 2007). Örgütlerde bu kültür, ileri görüşlü, yeniliğe, değişime ve gelişime açık yöneticiler ve çalışanlarla oluşturulur (Trott, 2002). İnovasyonun kurum kültürünün bir parçası olabilmesi için her şeyden önce geniş bir vizyona sahip, yeniliğe ve değişime istekli liderlerin varlığı ön koşuldur. (Elçi, 2007: 155). Okullarda ise bu liderler okul müdürleridir. Peterson ve Deal'a (1998) göre okul liderleri okul kültürünü şekillendirmede anahtardır. Okul müdürleri değerleri, davranışları ve beklentileri her gün dile getirirler ve okulun tüm

çalışanları ile iletişim kurarlar. Onların eylemleri, sözcükleri hatta sözsüz davranışları örgüte sürekli mesajlar gönderir ve zamanla kültür şekillenir (Peterson ve Deal, 1998). Okullarda da inovasyonun yeşerebileceği iklimin oluşması okul müdürünün inovasyona karşı olumlu bir tutum geliştirmesi, yenilik kültürüne açık olması, öğretmenleri yenilikler, farklılıklar konusunda teşvik edip yüreklendirmesi ile mümkün olabilir. Bir okul müdürünün sahip olması gereken inovasyon yeterlikleri Eraslan'ın (2014) çalışmasında beş boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar; değişime duyarlılık, okul içi iletişim, okul dışı iletişim, liderlik ve motivasyondur.

İnovasyon, eşitlik ve çeşitlilik temaları Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi olan TALIS çalışmasıyla okul düzeyinde ilk kez 2018 yılında kavramsal çerçeveye dahil edilmiştir (TEDMEM ,2019). Bu temalar çalışmaya katılan ülkelerin talepleri doğrultusunda Birleşmiş Milletlerin Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarından 4. Amacın “kapsayıcı ve eşitlikçi, herkes için nitelikli eğitim” hedefini temel alınarak kavramsal çerçeveye dahil edilmiştir (TEDMEM, 2019). Görüldüğü üzere hem *küresel yetkinlik* hem de okullarda *inovasyonun* çıkış noktası Birleşmiş Milletlerin Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarından “herkes için nitelikli eğitim” hedefine dayanmaktadır. O halde okullarda okul müdürünün inovasyon yeterlikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinlikleri konularının birlikte çalışılması amaçlanan bu çalışma kuramsal temeller ile uyum içerisindedir.

Karşılaşılan sorunlara yeni durumlara farklı bir bakış açısıyla yaklaşmak, ‘icat çıkarmak’, ‘eski köye yeni adet getirmek’ inovasyon ruhuna sahip olunduğunun göstergesidir (Yalçın, 2020: 281). Ancak burada yöneticiden beklenen sürekli yenilik düşünmekten çok, bir lider olarak, bu düşünme şekline sahip olan çalışanları teşvik ederek bu kültürün örgütte sürekli yaşamasını sağlamaktır. Okullarda da bu görev okul müdürlerine düşmektedir. Okul müdürleri, çağcıl bakış açıları edinmeye çalışan, hayat boyu öğrenme hedefi olan, yenilikleri takip edip geliştirip, okula kazandırmaya çalışan, yaratıcı düşünme becerisine sahip öğretmenleri yüreklendirerek onlara gerekli çalışma alanları sağlayıp, sorumluluklar vererek, inovasyon kültürünün okullarda filizlenmesini sağlayabilirler.

Hemen hemen her yetkinlik türünde olduğu gibi küresel yetkinliğin de inovasyon yeterliklerinin de kazanılmasında kişilerin aldıkları eğitimin önemi büyüktür. Türkiye’deki öğretmen ve okul müdürlerinin resmi eğitim düzeyleri OECD ortalamalarıyla kıyaslandığında önemli farklar göze çarpmaktadır. TALIS 2018

sonuçlarına göre “okul yöneticilerinin tamamladıkları en yüksek eğitim seviyesi”ne ilişkin bulgular incelendiğinde Türkiye’deki okul yöneticilerinin % 78.3’ü lisans mezunu iken, % 17.67’si yüksek lisans sahibi ve yalnız % 0.3’ü doktora derecesine sahip. Oysa OECD ortalamasına göre okul yöneticilerinin % 28.62’si lisans mezunu iken % 63.11’i yüksek lisans sahibi iken % 6.51’i doktora derecesine sahiptir (Ceylan, Özdoğan Özbal, Sever ve Boyacı, 2020). Görüldüğü üzere özellikle lisans üstü eğitim oranları karşılaştırıldığında Türkiye’deki okul yöneticileri ile OECD ortalaması arasındaki makas Türk okul yöneticileri aleyhine açıktır. Lisans üstü eğitim kişinin yalnız mesleki yetkinlerinin geliştirilmesi ile ilgili olmayıp, ulusal ve uluslararası alan yazını takip ederek alanın güncel soru ve sorunlarına bilimsel yaklaşımları edinmeyi mümkün kılar. Bir yandan da problemlere küresel bir bakış açısı geliştirmeyi, yenilikleri ve değişimi takip edebilmeyi hatta katılımcı olmayı sağlar. Mevcut durumda Türkiye’deki okul yöneticilerinin çağcıl bir bakış açısıyla yenilikleri takip ederek, değişime açık, inovasyon kültürünü destekleyen, küresel sorunlara vakıf ve çözüm önerileri getirebilecek eğitim düzeyine sahip olduklarını söylemek güç olabilir.

Yine TALIS 2018 bulgularına göre Türkiye’deki okul yöneticileri ile OECD üyelerindeki meslektaşları arasındaki dramatik bir farkın yaş dağılımı ve mesleki kıdem olduğunu söylemek mümkündür. Türkiye’de 40 yaş altı okul yöneticisi oranı %36.6 iken OECD ortalamasında bu oran %16.56’dır. 40-49 yaş aralığındaki okul yöneticileri oranı Türkiye’de %44.61 iken OECD ortalaması %28.1’dir. OECD ortalamasına göre 50-59 yaş aralığındaki okul yöneticisi oranı %37.58 iken Türkiye’de bu oran % 13.07’dir (Ceylan vd. 2020). Bu sonuçlar ışığında Türkiye’deki okul yöneticileri OECD ortalamasına göre oldukça gençtir denebilir. Türkiye’de okul yöneticilerinin öğretmen olarak görev yaptıkları yıl oranı ile OECD üyesi ülkelerdeki meslektaşları arasındaki fark neredeyse yarı yarıyadır (Sırasıyla % 11.6 ile % 22.27) (Ceylan vd. 2020). Bu durum da hemen her konuda okulların liderleri olması beklenen okul yöneticilerinin yönetsel becerileri ve yeterlikleri kazanmasında bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

İnovasyon çalışmaları Türkiye’de Avrupa ile eş zamanlı başlamasına rağmen Türkiye’nin mevcut inovasyon göstergeleri yıllar önce aynı göstergelere sahip Doğu Asya ülkelerine kıyasla; aynı zamanda da Avrupa Birliği’ne üye ve aday ülke statüsündeki ülkelere göre oldukça geridedir (Elçi, 2007: xix-xx, 80-81, 86; Taş,

2017). INSEAD, Cornell Üniversitesi ve WIPO ortak bir projesi olan Küresel İnovasyon İndeksi göstergelerine göre 2020 yılında Türkiye 131 ülke arasında 51. Sırada yer almıştır (Cornell University, INSEAD, WIPO, 2020). Oysa 2016 yılı Küresel İnovasyon İndeksi raporuna göre, Türkiye 138 ülke içinde 42. sırada; 2017 yılında ise 43. sırada yer almıştır (Cornell University, INSEAD, WIPO, 2016; 2017). Açıkça görülmektedir ki geçen beş yılda Türkiye’de inovasyon kültürünün içselleştirilmesi ve iyi uygulamalarla ortaya konması, rekabet edilen ülkelerin gerisinde kalmıştır. Elçi (2007:87) ve Taş’ a (2017) göre bu durumun en önemli nedeni toplumda halen inovasyon ile ilgili bir farkındalık geliştirilememiş olması, kamu kurumları, eğitim örgütleri (okullar, üniversiteler) ve firmalar bazında ve toplumun büyük kısmında inovasyonun yalnızca bir Ar-ge çalışması ya da bilim ve teknolojide yapılan bir yenilik olarak görülmesidir. Elçi (2007:87) ayrıca Türkiye’nin inovasyon konusunda beklenen atılımı gerçekleştirememesini politik kararlılığın olmayışı, toplumun tüm katmanlarınca sahiplenme sonucu iş birliği ortamının sağlanamaması ve istikrarlı olunmamasına bağlamaktadır. Bu durum inovasyonun öneminin ve gerekliliğini aslen anlayan ve sayısız projeyi hayata geçirmeye çalışan Türkiye’de halen inovasyon konusunda yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğunun bir göstergesidir. Çünkü ülkelerin sürdürülebilir kalkınmalarının inşası, toplumsal refahı ve yetişmiş ya da yetişmekte olan insan gücünün küresel düzeyde rekabet edebilmesinin itici gücü inovasyondan geçmektedir (Elçi, Karataylı, 2008).

Amerika Birleşik Devletleri’nde, öğrencileri küresel dünyada iş birliği yapmaya ve rekabet etmeye hazırlamanın önemini vurgulayan çalışmalar mevcuttur (Darling-Hammond, 2010; Hersi, 2010; Kagan ve Stewart 2004a; Kagan ve Stewart 2004b, Reimers 2009b; Stewart, 2005; Villerekaal, 2009). Geçtiğimiz yıllarda dünyadaki diğer ülkelerde de okul müfredatlarında öğrencilere daha fazla uluslararası anlayış aşılama yönelik girişimlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin, Maastrich Küresel Eğitim Bildirgesi’nde yer alan belgede, Avrupa Konseyi temsilcileri, “insanların gözlerini ve zihinlerini dünyanın gerçeklerine açmak ve herkes için insan hakları, eşitliğin sağlanması gibi onları daha adaletli bir dünya yaratmak için uyandırmak üzere tasarlanmış küresel eğitim” için bir çerçeve sunmuştur. Bu liderlerin görüşüne göre, küresel eğitimin insan hakları, sürdürülebilirlik, barış ve çatışmanın önlenmesi, kültürler arası ve vatandaşlık eğitimini kapsadığı, ancak bunlarla sınırlı olmadığı düşünülmektedir (O’Loughlin ve Wegimont, 2002). Büyük

Britanya'da, Uluslararası Kalkınma Departmanı, Birleşik Krallık okullarını Afrika, Asya, Latin Amerika ve Karayipler'deki okullara bağlayan Küresel Ortaklık Okulları programı aracılığıyla küresel kalkınma konularını resmi müfredata entegre etmeye çalışmıştır (Global partnership, 2019). İsveç'te, Küresel Vatandaş Programı öğrencileri, öğretmenleri ve okul liderlerini İsveç'in geleceği için önemli öneme sahip ülkeleri anlamaya hazırlamaktadır; Çin ve Hindistan'daki okullarla yapılan ortaklıkların, öğrencileri yurtdışından eğitimden sürdürülebilir kalkınmaya, kurumsal sosyal sorumluluk, ekonomi ve finansla uğraşmaya kadar dünyanın gerçek taleplerine hazırladığı düşünülmektedir. Hindistan'da, uluslararası eğitime yönelik çabalar şiddet karşıtı ve evrensel kardeşlik gelenekleri üzerine kuruludur. Hindistan'ın Okul Eğitimi için Ulusal Müfredat Çerçevesi, ulusal kimliği ve birliği teşvik eden bir okul müfredatı gerektirmektedir, aynı zamanda "tüm insanlığın refahı için uluslar arasında barışı ve anlayışı teşvik etme gerekliliği bilincini artırmaya" çalışmaktadır. Çerçeve, barış ve insan hakları eğitime yönelik özel müfredatlar önerilmiş olsa da uluslararası eğitimin mevcut konulara dahil edilmesini beklenmektedir (Boix-Mansilla ve Jackson, 2011; UNESCO, 2014 ve 2015).

İnovasyona ilişkin uluslararası yazının Schumpeter (1939) ile başladığını söylemek mümkündür. Öncül çalışmaların özellikle iş dünyası, ekonomi ve iktisat alanlarında yoğunlaştığını da görmek mümkündür (Aghion, Tirole, 1994; Drucker, 2002; Trott, 2002; (Freeman, 1982; Knight;1967; Moore, Tushman, 1982; Porter, 1990; Smookler, 1966, akt. Elçi, 2007)). İlerleyen yıllarda çalışmalar hızla tüm disiplinlere etki etmiştir (Amabile ve Pratt, 2016; Baregheh, Rowley ve Sambrook, 2009; Blok ve Lemmens, 2015; Damanpour, 1988; Damanpour, 1991; Edison, Ali ve Torkar, 2014; Huebner, 2005; Hughes, Lee, Tian, Newman, Legood, 2018; Rogers, 1983; Schiedrig, Tietze ve Herstatt, 2012). Özellikle inovasyonun eğitim üzerindeki etkilerine yoğunlaşan çalışmalar (Agalianos, Noss ve Whitty, 2001; Elias, Zins, Graczyk ve Weissberg, 2003; Geijsel, Sleegers ve van den Berg, 1999; van den Berg, Vandenberghe ve Sleegers, 1999; Mioduser, Nachmias, Tubin ve Forkosh-Baruch, 2003; Pollock, 2008) çalışmaları uluslararası yazında önemli çalışmalar arasındadır. Ancak inovasyonun eğitim ile birlikte ele alındığı ilk kilit taşı sayılan araştırma Fullan'ın (1972) çalışmasıdır. Fullan (1972) çalışmasında odak noktası, eğitimsel inovasyon sürecinde kullanıcının (öğrenci, öğretmen, ebeveyn) rollerine odaklanmıştır.

İnovasyonun okullardaki görünümü ve okul müdürlerini ele alan uluslararası çalışmalar arasında (de Jong, Lockhorst, de Kleijn, Noordegraaf, M., ve van Tartwijk, 2020; Dimmock, O'Donoghue, 1996; Genlott, Gronlünd ve Vieberg, 2019; Koch, Binnewies ve Dormann, 2015; Prew, 2007; Triant, 2001; Yemini, Addi-Racah, ve Katarivas, 2015) yer almaktadır.

Türkçe alanyazın tarandığında ise 2006'dan bu yana inovasyonu araştırma konusu olarak ele alan 619 yüksek öğretim tezi bulunmaktadır. Ancak bunların 24'ü eğitim ve öğretim alanında iken sekiz tanesi doğrudan okul yöneticilerinin inovasyon yeterliklerini ele almaktadır (Eroğlu Bozkurt, 2019; Eraslan, 2014; Erdemet, 2017; Fidan, 2018; Kurt, 2016; Öcal, 2018; Sağlam, 2018; Selçuk, 2018; Yaman, 2018). Yine Türkçe alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde inovasyon kavramının zaman zaman yenilik, yenilikçilik, yenilik yönetimi kavramlarıyla ele alındığı; okul yöneticilerinin yenilik tutumları veya yenilik yönetimi becerilerinin yöneticilerin ya da öğretmenlerin görüşleriyle birlikte incelendiği görülmüştür (Aydoğar, 2018; Öztürk, 2017; Karataş, Gök ve Özçetin, 2015; Top, 2011; Göl ve Bülbül, 2012a; Boydak Ozan ve Karabatak, 2012). Alanyazında kavramla ilgili ölçek geliştirme ve ölçek uyarlama çalışmalarına da rastlanmıştır (Eraslan, 2014; Kılıçer ve Odabaşı, 2010; Bülbül, 2012a). Ömür (2014) okul yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile örgütsel öğrenme mekanizmaları arasındaki ilişkiyi, Yılmaz ve Beşkaya (2018) eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz (2013) öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır.

Küresel yetkinliğe ilişkin uluslararası yazın incelendiğinde küresel yetkinliğin özellikle son yıllarda ele alınan bir kavram olduğu belirlenmiştir. Küresel yetkinlik ile ilgili araştırmalar, iş dünyası (Adler ve Bartholomew, 1992; Cumberland, Herd, Alagaraja, Kerrick, 2016) mühendislik (Munoz-Escalona, de Crespo, Marin, Dunn, 2022); küresel sağlık (Wilson, 2012; Wilson vd. 2014), uluslararası çalışmalar, psikoloji (Wolff ve Borzikowsky, 2018) gazetecilik (Hafez, 2011) ve hukuk (Salminen ve Rajavuori, 2019) gibi birçok alana fayda sağlarken bir yandan da uluslararası eğitim bağlamında öncül araştırmalar yapılmıştır (American Council on Education's (ACE) Commission on International Education, 1998; Brantley-Todd, 2017; Council on International Educational Exchange (CIEE), 1993; Gaudelli ve Fernekes, 2004;

Hunter, White ve Godbey, 2006; Lambert, 1993; Van Roekel, 2010; Villereal, 2009). Eğitim bağlamında küresel yetkinlik; kültürlerarası eğitim, küresel vatandaşlık eğitimi ve demokratik vatandaşlık eğitimi gibi farklı küresel eğitim modellerinin fikirlerine dayanmaktadır (UNESCO, 2014; Council of Europe, 2016).

Yurtdışında son yıllarda yapılmış sınırlı çalışmalara rastlanmasına karşın (Brantley-Todd, 2017; Chandir, 2020; Dallas, 2012; Engel, Rutkowski ve Thompson, 2019; Orozco-Domoe, 2015; Parkinson, 2009; Robertson, 2021; Felch, 2016; Higgins, 2017; Woldemeleket, 2017) Türkçe alanyazında küresel yetkinlik kavramını doğrudan ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Robertson'a göre (1999) bilgi, iletişim ve teknoloji alanlarındaki gelişmelerle şekillenen, bir dünya vatandaşı olma bilincinin oluşmasını anlatan küreselleşme eğitim dünyası için tartışılması gereken başat konulardan biridir. Bu doğrultuda gerek ulusal gerek uluslararası boyutlardaki eğitim politikalarının küreselleşmenin etkileri ile nasıl şekillendiği ve bu durumun okullardaki uygulamaları araştırmacılar için dikkat çeken konulardan biri olmuştur (Çelik, Gülsoy-Kerimoğlu, 2017: 129). Küresel süreç tüm dünyada eğitim süreçlerini dönüştürürken uyum sağlamak ve rekabet edebilmek için, gelişmiş ülkelerin eğitim politikalarını ve uygulamalarını ödünç almak geliştirmekte olan ülkelerin sıklıkla başvurduğu bir yoldur (Rizvi ve Lingard, 2006). Ancak eğitim dünyasının tamamının bu gelişmelere tam olarak uyum sağladığını söylemek çok da mümkün görünmemektedir. Küresel yetkinlik birçok bağlamda geliştirilebilir ancak Schleicher (2017)' e göre bu konuda okulların payına düşen görev hayati bir görevdir. Okullar genç insanlara hem genel ölçekte dünya hem de kendi yaşamları açısından anlamlı gelişmeler eleştirel bir gözle irdeleme fırsatları sunabilir (Bennet, 2004). Öğrenciler, dijital bilgileri ve sosyal medya platformlarını eleştirel bir yaklaşımla ve sorumluluk duygusuyla nasıl kullanacaklarını okullarda öğrenebilirler (Buckingham, 2007). Öğretmenler öğrencileri farklı kültürlerle iletişim kurarak deneyimler kazanmalarını özendirerek kültürler arası duyarlılık ve saygıyı teşvik edebilir (OECD, 2018; Schleicher, 2019). Ancak birçok öğretmen ve okul liderinin müfredatlarına küresel yetkinliği aşılama konusunda önceden eğitimi yoktur. Ayrıca, çoğu öğretmen öğretim programlarına küresel farkındalığı veya küresel yetkinliği dahil etmemekte ya da bunlara vurgu yapmamaktadır (Cushner ve Brennan'dan akt. Felch, 2016).

Gerek ulusal gerekse uluslararası yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde küresel yetkinlik ve inovasyon değişkenlerinin eğitim-öğretim örgütlerinde birlikte ele alınarak aralarındaki ilişkinin doğasının araştırılmasına yönelik gerçekleştirilmiş herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma okul müdürünün inovasyon yeterlikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine dayalı incelemeye yönelmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı Ankara ili dokuz ilçesinde bulunan resmi liselerde görev yapan öğretmen görüşlerinin doğrultusunda okul müdürünün inovasyon yeterlikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, mesleki kıdem yılı ve çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenlerinin, öğretmenlerin okul müdürünün inovasyon yeterlikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinlikleri üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olup olmadığının saptanması da araştırmanın alt amacını oluşturmaktadır. Çalışmada ayrıca öğretmen görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin inovasyon yeterliklerinin öğretmenlerin küresel yetkinliklerini yordama durumu incelenmektedir. Bir sınıftaki öğrencilerin en azından %1'nin mülteci olma oranı OECD ortalamasının çok üstünde olan Türkiye'de farklı kültürleri kapsayıcı bir anlayışı barındıran yeni bir yetkinlik olan küresel yetkinliğin araştırılması bu araştırmanın gerekçesini oluşturmaktadır. Ayrıca küresel yetkinliğin Türkiye bağlamında uluslararası alanyazınla eşzamanlı şekilde incelenmesi de bu araştırmanın itici gücüdür. Türkiye'de 80'li yıllarda başlayan çalışmalara rağmen alanyazındaki çalışmalara göre hala inovasyon ile ilgili bir farkındalığın olmaması bu çalışmanın diğer bir gerekçesidir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde inovasyon kavramının okul bağlamında ele alındığı çalışmaların geçtiğimiz son beş yılda hız kazandığını görmek mümkündür. Ancak eğitim-öğretim alanındaki bu çalışmaların oranı görece diğer alanlara göre oldukça azdır. Dolayısıyla küresel yetkinliğin öğretmen perspektifinden bir bütün olarak değerlendirebileceği ve bu kavramın, okul müdürünün inovasyon yeterlikleri ile birlikte incelendiği bir çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulguların hem okulların liderleri olan okul müdürlerine hem de öğretmenlere yönelik katkısının olması umulmaktadır.

İnovasyon tanımları incelendiğinde yenilikler barındıran, iyileştirilmiş, geliştirilmiş ve değer katan kavramları öne çıkmaktadır. Covid-19 pandemisi sürecinde tüm dünya önceden hazırlıklı olmadığı bu dönemle başa çıkmaya çalışırken milyonlarca öğrenci ve öğretmen okullarda yüz yüze eğitimin mümkün olmamasıyla eğitim-öğretimde inovasyonlar gerçekleştirme durumuyla karşı karşıya kalmıştır. İnovasyonun niteliğinin ne olduğunun, okullarda nasıl ele alınabileceğinin, inovasyon yeterliklerini barındıran değişime duyarlılık, okul içi iletişim, okul dışı iletişim, liderlik ve motivasyon gibi boyutların ele alındığı bu çalışma ile uygulayıcılara karşılaşılan sorunlarda yeni ve çözüm odaklı yeni bakış açıları kazandırabilir. Bu çalışmanın Türkiye'deki eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin küresel yetkinliğe ilişkin görüşlerini, algılarını değerlendirebilmek için yararlı olabileceği umulmaktadır. Farklı kültürleri kapsayıcı aynı zamanda küresel düzeyde rekabeti de içine alan küresel yetkinlik ile ilgili farkındalığın okullarda gelişmesine katkı sağlayabilir.

Türkiye'deki eğitim örgütleri bağlamında küresel yetkinliğe ilişkin alan yazında var olan boşluğun yanında gerek yurt içinde gerekse de yurtdışında okul müdürünün inovasyon yeterlikleri, öğretmenlerin küresel yetkinlik değişkenlerinin bir arada ele alındığı, bu değişkenler ve değişkenlerin alt boyutları arasındaki çok yönlü etkileşimi ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, okul yöneticiliği ve öğretmenlik mesleği özelinde öğretmen görüşlerine dayalı yürütülmüş bu çalışma ile ilgili alan yazındaki boşluğun giderilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır. Özellikle uluslararası alan yazında da görece yeni kabul edilebilecek olan küresel yetkinlik kavramını Türkiye'de ilk kez eğitim örgütleri bağlamında ele alan eğitim-öğretim alanındaki bu çalışma, araştırmacılara konu ile ilgili detaylı alan yazın araştırmasıyla katkı sağlayacaktır. Bu durum mevcut çalışmayı özgün kılmaktadır. Bu nedenle çalışma diğer araştırmalara bir temel teşkil edecektir. Okul müdürlerinin inovasyon yeterlikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşleri doğrultusunda irdelendiği bu araştırmanın liderlik, küresel eğitim, küresel vatandaşlık, eğitim örgütlerindeki insan davranışları ve okul etkililiği ile ilgilenen araştırmacılara da yararlı bir kaynak olacağı düşünülmektedir. Ankara ili dokuz ilçesindeki genel liselerde gerçekleştirilen bu araştırmanın farklı illerde, farklı okul türlerinde ya da eğitim kurumlarının farklı kademelerinde, öğrenci ya da yönetici görüşlerine dayalı uygulanabilir olmasından ötürü araştırmacılara ışık

tutacağı, yeni araştırmalara rehberlik edeceği ve geliştirilebilir pek çok unsur içerdiğinden bu alandaki yeni çalışmalara bir teşvik unsuru da olabileceği umulmaktadır.

Araştırma Problemi

Resmi genel liselerde görev yapmakta olan öğretmen görüşleri doğrultusunda, okul müdürünün inovasyon yeterlikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma soruları. Resmi genel liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin;

1. Okul müdürünün inovasyon yeterliklerine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Okul müdürünün inovasyon yeterliklerine dair görüşleri; öğretmenlerin, cinsiyeti, eğitim düzeyi, yaşı, meslekteki kıdem yılı, görevli olduğu okuldaki çalışma süresi ve branşı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?
3. Küresel yetkinliğe dair görüşleri ne düzeydedir?
4. Küresel yetkinliğe ilişkin görüşleri, cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, toplam meslekteki kıdem, görev yaptığı okuldaki çalışma süresi ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?
5. Görüşleri doğrultusunda, okul müdürünün inovasyon yeterlikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Görüşleri doğrultusunda okul müdürünün inovasyon yeterlikleri, öğretmenlerin küresel yetkinliklerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Sayıtlar

Bu çalışmada öncelikle veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin ölçek maddelerini içtenlikle, gerçek görüşlerini olduğu gibi aktaracak bir biçimde cevaplandıkları, maddelerin kastedilen anlamlara yakın, farklı

yorumlanmadan yansız biçimde cevaplandırıldığı öngörülerek araştırma sonuçları bu sayıtlarla değerlendirilmiştir.

Kapsam

Bu çalışma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Ankara ili dokuz ilçesindeki (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle) resmi genel liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin okul müdürlerinin inovasyon yeterlikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinlikleri arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri ile kapsamlıdır. Dolayısıyla, araştırmada Ankara ili dokuz ilçesindeki resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri değerlendirilmiştir. Veri toplama süreci covid-19 pandemi döneminde gerçekleşmiş, bu durum yüz yüze veri toplanması imkanlarını sınırlamıştır.

Tanımlar

Aşağıda araştırmada değinilen bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir:

İnovasyon: Eğitimi daha nitelikli ve kaliteli hale getirmek için yapılan tüm özgün ve yenilikçi çalışmalardır.

Küresel yetkinlik: Bireylerin küresel olaylardan haberdar olup küresel bir bakış açısı geliştirmek, farklı kültürlere saygı ve empati duymak, farklı kültürlerden kişilerle iletişim kurup insanlığın ortak refahı ve onuru için harekete geçme kapasitesidir.

Resmi Genel Lise: Ankara ili dokuz ilçesinde kamuya bağlı devlet okullarının orta öğretim kademelerini ifade eder.

Öğretmen: Ankara ili dokuz ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmendir.

Okul Müdürü: Ankara ili dokuz ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticisidir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu başlıkta, araştırma kapsamında incelenen inovasyon, ve küresel yetkinliğe ilişkin kuramsal bilgiler sunulmaktadır. Bu kavramların kuramsal temellerinin yanı sıra alt başlıkları, eğitim örgütleri özelinde orta öğretim kurumları bağlamında incelenmesi ve çeşitli demografik değişkenlerin bu kavramlarla ve kavramların alt boyutlarıyla olan ilişkisi yer almaktadır.

İnovasyon

Bu bölümde inovasyon kavramı, tarihsel gelişimi, alan yazındaki tanımları, inovasyon türleri, inovasyonun ilkeleri ve önemi, inovasyonun yönetimi, eğitim örgütlerinde inovasyon, okul yöneticilerinin inovasyon yeterlikleri ve inovasyona etki eden etmenler ele alınmıştır.

İnovasyon Kavramı ve Tarihçesi

İnovasyon (innovation) Latince bir sözlük olan "innovatus" tan türemiştir. İnovasyon, Meriam-Webster sözlüğünde iki anlamda kullanılmıştır. Bunlardan ilki yeni bir şey meydana getirmek iken diğeri yeni bir fikir, yöntem ya da araçtır. Schumpeter (1938: 80) eserinde icat ile inovasyon arasındaki benzerlikler ve farklardan söz etmiştir. İnovasyon, Türk Dil Kurumu tarafından Türkçeye "yenileşim" olarak çevrilmiştir. Türkçede yenilik getirme, yenileşim, yenilikçilik, yenileme ve yenilenme sözcükleriyle karşılık bulsa da inovasyon kavramının karşılığı yenilik ve benzerleri kavramlarla karşılanamayacak kadar geniş bir anlam taşımaktadır (Gömlüksiz, 2012:3). Taş'a göre (2017) inovasyon bir yenilik sürecidir ancak her yenilik inovasyon değildir. İnovasyon daha çok yenilik ve girişimin bileşkesi gibi olup belirleyici olan sonucunda ekonomik veya toplumsal bir fayda sağlanmasıdır (Taş, 2017). Drucker (2002) ise inovasyonun yenilikten farklı olarak değer yarattığını savunur. İnovasyonun kabul edilebilmesi için, yeniliklerin bir ekonomik değer taşıyabilmesi, toplumun ve bireyin refah düzeyinin yükselmesine katkı sağlaması gerekmektedir (Yılmaz ve İncekaş, 2018).

İnovasyon, ekonomist ve politika bilimcisi Schumpeter (1939) tarafından ekonomik büyümenin diğeri bir deyişle kalkınmanın itici gücü olarak tanımlanmıştır. Schumpeter (1939: 84) inovasyonu basitçe yeni bir üretim fonksiyonunun kurulması

olarak tanımlamıştır. Bu durum yeni bir ürünün yanı sıra mevcut ürünün başka ürünlerle birleştirilmesi gibi yeni bir organizasyon biçimini, yeni pazarların açılması gibi durumları da kapsar (Schumpeter, 1939: 84). Kimi yazarlara göre Schumpeter'in ekono miye dair fikirleri Marx, Walras ve Weber'den etkilenmiş görünmekle beraber, yazar, bu fikirleri yeniden yorumlamış ve yenilikler getirerek sunmuştur (Oğuztürk, 2003; Fikirli ve Çetin, 2017). Schumpeter'in (1939: 101- 103) girişimciliği de tanımladığı eserinde kalkınmanın statik değil dinamik bir süreç olduğu ve bunun için ekonomik statükonun bozulması gerektiği, bu sürecin itici gücünün de inovasyon olduğu vurgulanır. Schumpeter ayrıca (1939) inovasyonun ortaya çıkarılmasında örgüt içi araştırma-geliştirme AR-GE faaliyetlerinin önemine dikkat çekmektedir. Buna göre günümüzün AR-GE temelli ekonomik büyüme modelleri büyük ölçüde Schumpeter'den ve onun inovasyon teorisinden etkilenmiştir (Fikirli ve Çetin, 2017).

İnovasyonun tarihçesinde bir diğer yaklaşım öncülüğünü Freeman ve Lundwall'ın yaptığı sistem yaklaşımıdır (Akt. Oğuztürk, 2003). Bu yaklaşıma göre inovasyon, inovasyonu ortaya çıkaran tüm ekonomik faktörlerin birbirleriyle karşılıklı olarak sürekli etkileşim içinde olduğunu ifade etmektedir. Bir ekonominin inovatif olabilmesi için inovasyonları ortaya çıkaran örgütler kadar onları destekleyen toplum ve çevrenin varlığı ile mümkün olabilmektedir (Oğuztürk, 2003).

İnovasyonla kavramı geçmişten günümüze dek geçen sürede birçok şekilde tanımlanmıştır. Elçi'nin (2007: 24-25) kitabında aktardığı üzere 60'lardan 80'lere uzanan inovasyon tanımlarından bazıları aşağıdaki gibidir:

“Schmookler (1966) teknik değişikliği inovasyon olarak tanımlayarak bir örgütün, örgüt için yeni bir ürün ya da hizmet geliştirdiğinde inovasyon yapmış olduğunu ifade eder, Becker ve Whisler (1967) ise bir örgütün yeni bir fikri ilk defa uygulamasını inovasyon olarak tanımlarken Knight (1967) bir örgütün kendisi veya çevresi için bir yeniliğin ya da değişikliğin hayata geçirilmesi olarak yorumlar. Benzer şekilde Downs ve Mohr (1976) örgütlerdeki farklı uygulamalara dikkat çeker. Freeman (1982) endüstriyel inovasyon tanımı yaparken yeni kadar iyileştirilmiş, geliştirilmiş bir ürünü, üretim sürecini, pazarlanma yöntemini de kapsayan geniş bir tanım yapar.”

Rogers (1983: 135) ise inovasyonu, bir birey veya başka bir benimseme birimi için yeni olarak algılanan bir fikir, uygulama veya nesne olarak tanımlamıştır.

Yazar inovasyonu bir süreç olarak ele alırken inovasyon geliştirme sürecini, bir inovasyonun araştırılması, geliştirilmesi ve ticarileştirilmesi yoluyla bir ihtiyacın veya sorunun fark edilmesinden, inovasyonun kullanıcıya yayılması ve benimsenmesi yoluyla ortaya çıkan tüm kararlar, faaliyetler ve bunların etkileri olarak ifade etmiştir (Rogers, 1983: 135).

İnovasyon kavramını örgüt bağlamında ele alan çalışmalardan Damanpour (1988) inovasyonu örgütün çevresine uyumunu kolaylaştırıp hızlandırmak için örgütün yapı, süreç ve çıktı boyutlarındaki yenilik aracı olarak tanımlamaktadır. Edwards (2000) inovasyon kavramını yeni fikir ve girişimlerin örgütün kurumsal yapısı içinde bulunan insanlar tarafından hayata geçirilmesi olarak açıklamıştır. Trott (2002) daha kapsamlı bir değerlendirme yaparak inovasyon tanımını fikir, teknolojik gelişme, tamamen yeni ya da geliştirilmiş bir ürün veya bir hizmetin üretilmesi ve pazarlanması gibi eylemleri içeren bütün süreçlerin yönetilmesi şeklinde yaparak inovasyonu örgüt yöneticilerinin bir sorumluluğu olarak ifade etmiştir. Bu noktadan hareketle inovasyon, aynı zamanda bir problemi veya sorunu çözmek için ya da yönetim süreçlerini iyileştirmek için aynı zamanda örgütün performansını artırmak için yeni ve farklı ne yapılabilir, sorusuna sorusuna cevap verme sürecidir. Yamaç (2009: 247) inovasyonu, bilim ve teknolojiyi kullanarak topluma ekonomik ve sosyal yarar sağlamaktır, şeklinde tanımlayarak inovasyonun amacına vurgu yapmıştır. Yazar ayrıca ortaya çıkan bu yararın pazarlanabilen, somut bir şekilde olmasının önemini ifade etmiştir (Yamaç, 2009: 247).

Drucker (2002) inovasyonu girişimciliğin bir ögesi olarak ele alırken, farklı bir iş, ürün veya hizmet ortaya çıkarmak için girişimcinin değişiklik yapmasını sağlayan aracı inovasyon olarak tanımlamıştır. Bunun yanı sıra inovasyonun bilgiye dayanması, öğrenilebilir olması, uygulanabilir olması ve refah yaratmasına vurgu yapmıştır (Drucker, 2002). Drucker'e (2002) göre sadece ürüne yönelik kalan, pazara yönelik olmayan, liderliği hedeflemeyen inovasyon; ortaya çıkarması hedeflene refahı yaratamaz ve bir "teknolojik mucize"den ileriye gidemez. Elçi (2007) ise inovasyonu toplumsal bağlamda ele almış, "bilginin ekonomik ve toplumsal faydaya dönüştürülmesi" olarak tanımlayarak inovasyonun süreç yönünü öne çıkarmıştır.

Baregheh, Rowley ve Sambrook (2009) yaptıkları çalışma ile inovasyonun alanyazında yapılmış 60 civarında tanımına ulaşmıştır. Çalışmalarına dayanarak

Baregheh vd. (2009) multidisipliner bir yaklaşımla inovasyonu tanımlamaya gayret etmişlerdir. Bu tanıma göre, "inovasyon, örgütlerin pazarlarında başarılı bir şekilde ilerlemek, rekabet etmek ve kendilerini farklılaştırmak için fikirleri yeni ya da geliştirilmiş ürünlere, hizmetlere veya süreçlere dönüştürdüğü çok aşamalı bir süreçtir."

Yazılım endüstrisinin inovasyonu nasıl tanımladığına dair endüstriyel bir başka araştırmada (Edison, Ali ve Torkar, 2014) Crossan ve Apaydin'in 2010 yılında yaptıkları tanım, OECD Oslo kılavuzundaki inovasyon tanımına dayanan en eksiksiz tanım olarak kabul edilmiştir. Bu tanıma göre inovasyon aynı anda süreci ve sonucu ifade eden, toplumsal ve sosyal alanda değer katan bir yeniliğin ortaya çıkarılması, kullanıcılar tarafından kabul edilmesi ve kullanılmasıdır; diğer yandan yeni ürünlerin, hizmetlerin ve pazarların ortaya çıkarılması; yeni üretim metodlarının geliştirilmesi ve yeni yönetim sistemlerinin oluşturulmasıdır (Crossan ve Apaydin, 2010).

İnovasyon kavramı Avrupa Birliği İstatistik Ofisi (Eurostat) ve OECD tarafından ortaklaşa geliştirilen Oslo Kılavuzunda da detaylı olarak tanımlanmıştır. Kendi tanımıyla Oslo Kılavuzu (2005: 6) "Bilim, teknoloji ve yeniliğe ilişkin verilerin ölçümü ve yorumlanmasına adanmış, sürekli olarak gelişen kılavuzlar ailesinin bir parçasıdır". TÜBİTAK tarafından Türkçe çevirisi yapılan Oslo Kılavuzu (2005: 50) yalnız ticari teşebbüs sektöründe inovasyonu kapsayarak, inovasyonu firma düzeyinde ele alarak şu şekilde tanımlanmaktadır: "Bir yenilik işletme içi uygulamalarda, işyeri organizasyonunda veya dış ilişkilerde yeni veya önemli derecede iyileştirilmiş bir ürün (mal veya hizmet) veya süreç, yeni bir pazarlama yöntemi ya da yeni bir organizasyonel yöntemin gerçekleştirilmesidir."

İnovasyon Türleri

Bilginin, fikrin toplumsal faydaya dönüşme sürecini ifade eden inovasyonun, alan yazın incelendiğinde farklı sınıflamalar altında incelendiği görülmektedir. Damanpour (1988, 1991) önceki araştırmaları özetleyerek temelde üç sınıflandırma çiftinden söz eder. Bunlar yönetsel - teknik, ürün - süreç ve radikal – artımlı inovasyon olarak adlandırılmaktadır. Damanpour (1991) özellikle yönetsel ve teknik inovasyon ayrımının önemi üzerine dikkat çeker. Teknik inovasyon ürünlere, hizmetlere ve üretim süreci teknolojisine ilişkin teknik yenilikleri içerir; temelde iş

faaliyetleriyle ilgilidir ve ürün veya süreçle ilgili olabilmektedir (Damanpour, 1991: 560). Oysa yönetsel inovasyon, örgüt yapısını ve idari süreçleri içerir; dolaylı olarak bir kuruluşun temel çalışma faaliyetleriyle ve daha doğrudan yönetimi ile ilgilidir (Damanpour, 1991: 561).Trott (2002: 14) inovasyon türlerini ürün, süreç, örgütsel, yönetsel, üretim, ticari-pazarlama, hizmet inovasyonu olarak sınıflandırmaktadır. Oslo Kılavuzunda inovasyon dört boyutta tanımlanmıştır. Bunlar ürün inovasyonu, süreç inovasyonu, pazarlama inovasyonu ve örgütsel inovasyondur (Oslo Kılavuzu, 2005: 19). Elçi (2007) Oslo kılavuzundaki sınıflandırmaya hizmet inovasyonunu ilave etmiş ayrıca inovasyonun teknolojik bir girdisinin olup olmadığı ayrımıyla teknolojik inovasyon ve teknolojik olmayan inovasyon sınıflandırmasından bahsetmiştir. Aynı zamanda inovasyonun ekonomik sistemlerle sınırlı olmayıp, eşitsizlikleri ortadan kaldırma, istihdam yaratma ve çevrenin korunmasına kısaca toplumsal yarar sağlamasına gereğini vurgulayarak toplumsal inovasyon kavramını ön plana çıkarmıştır (Elçi, 2007: 4). Tüm bu sınıflamaları aşağıdaki gibi sistematik olarak gruplandırmak mümkündür:

Değişim Derecelerine Göre İnovasyon.

Radikal İnovasyon. İnovasyonun tamamen daha önce denenmemiş fikirler ya da ürünler, hizmet ya da yöntemlerle gerçekleştirilmesini ifade eder (Damanpour, 1988,1991). Bu yönüyle radikal inovasyonlar sonucu uygulayıcıların alışkanlıklarında ciddi radikal değişiklikler meydana gelir. Eğitim örgütleri bağlamında 2006-2007 ders yılında ilköğretim 7 ve 8. sınıflarında yeni bir ders olarak okutulmaya başlanan “Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı” radikal bir inovasyon örneği olarak verilebilir. Bu dersin özel amaçları arasında “Bilimsel bilgi ve teknolojinin yaratıcı düşünme sistemiyle yenilikçi (inovatif) ürünlere dönüşmesi konusunda katkı sağlamak, buluş, icat, keşif, bilim, teknik, endüstri gibi kavramlar konusunda bilgi edindirmek, özgün fikirlerin değeri ve fikri hakların korunmasının teknolojik ilerlemeye katkısının bilincini kazandırmak” yer almaktadır (MEB, 2018: 9). Bir başka örnek olarak yine 2006-2007 eğitim öğretim yılında eğitim-öğretime başlayan “Fen ve Teknoloji Liseleri” verilebilir. Türkiye’de bilim insanı yetiştirmeyi amaçlayan Fen Liseleri de dahil diğer liselerden farklı olarak, temel matematik, fizik, kimya, biyoloji gibi derslerin yanında, üniversitelerde görev yapan akademisyenler tarafından mühendislik fakültelerinde verilen temel mühendislik derslerinin de okutulduğu, öğrencilerin patent almaya yönlendirildiği

Fen ve Teknoloji Liseleri, öğretim programlarıyla da bir radikal inovasyon örneği olabilir.

Artımsal İnovasyon. Adım adım gerçekleştirilen bir dizi geliştirme, iyileştirme faaliyetlerini içeren inovasyondur (Elçi, 2007). Var olan ürün, hizmet ve süreçler üzerinde yapılan değişiklikler, yenilikler, yeni bir özellik ekleme- çıkarma işlemleri artımsal inovasyon olarak değerlendirilmektedir (Erbaşlar, 2019). Artımsal inovasyonlar zaman zaman radikal inovasyonlar üzerinde birtakım iyileştirmeler yaparak da gerçekleşir bu yönüyle her iki inovasyonun birbirini tamamlayıcısı olduklarını söylemek mümkündür (Damanpour, 1988, Elçi, 2007, Erbaşlar, 2019). Eğitim örgütleri bağlamında okul işleyişi ve öğrencilere ait tüm iş ve işlemlerin kağıt ortamından elektronik ortama aktarılmasını sağlayan e-okul radikal bir inovasyona örnek verildiğinde zaman içerisinde eklenen sekmeler, merkezi sınav işlemlerinin de eklenmesi, e-zümre gibi yenilikler artımsal inovasyona örnek verilebilir.

Hedeflere Göre İnovasyon.

Ürün inovasyonu. Yeni bir ürünün geliştirilmesi ya da var olan bir ürünün geliştirilmesidir (Trott, 2002). Oslo Kılavusu (2005) bu tanıma yeni bir hizmet ya da bir hizmetin geliştirilmesini de eklemiştir. Okullarda günümüzde eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılan birçok ürün zamanında birer ürün inovasyonu örneği olarak ortaya çıkmıştır. Uçlu kalem, yazmaya yeni başlayan öğrenciler için tasarlanmış sağ el sol el ayrımı bulunan özel kalemler, kara tahtanın yerini alan gün geçtikçe daha da gelişen teknolojik akıllı tahtalar, akıllı defterler hatta tekerlekli okul çantaları gibi örnekler çoğaltılabilir.

Süreç inovasyonu. Farklı ya da yeni bir üretim, dağıtım yönteminin geliştirilmesi veya süregelen yöntemlerin iyileştirilmesi geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Elçi, 2007, Oslo Kılavuzu, 2005, Trott, 2002.). Eğitim örgütleri bağlamında süreç inovasyonuna örnek olarak İl, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ile okullar arasında yapılan tüm yazışmaların posta yolundan elektronik posta ortamına taşınması bilgilendirmenin neredeyse anlık gerçekleştiği günümüzde acil bilgilendirmelerin akıllı telefon uygulamaları (whatsapp, bip vb. grupları) üzerinden anlık gerçekleşmesi verilebilir.

Pazarlama inovasyonu. Yeni finansal düzenlemeler, farklı satış yaklaşımlarını içermektedir (Trott, 2002). Oslo kılavuzunda (2005) ürün tasarımında

veya ambalajında, reklam, promosyon, tanıtım ya da fiyatlandırmasında farklılıklar içeren yöntemlerin uygulanması olarak tanımlanmıştır. Yapılan iş kadar işin doğru ve etkili tanıtılmasının da önemli olduğu günümüzde özellikle özel okulların tanıtım faaliyetleri, bu faaliyetlerde sosyal medyanın kullanımı, kamuda ya da özel sektörde görev yapmakta olan öğretmenlerin çalışmalarını tanıtımda sosyal medya kullanımları eğitim örgütleri bağlamında birer pazarlama inovasyonu örneği olarak verilebilir.

Örgütsel inovasyon. Yeni bir iş yapma ve çalışma yönteminin geliştirilmesi veya farklı alanlarda kullanılan yöntemlerin örgüt koşullarına uyarlanarak işe koşulmasıdır (Elçi, 2007). Oslo kılavuzu (2005) firma düzeyinde ele aldığı yaklaşımda örgütsel inovasyonu örgütün iş yapış uygulamalarında, örgüt organizasyonunda veya çevreyle ilişkilerinde farklı örgütsel yöntemlerin uygulanması olarak tanımlamakta, Trott (2002) örgütsel inovasyona örnek olarak yeni bir girişim bölümünün kurulmasını, yeni bir örgüt içi iletişim sisteminin geliştirilmesini, yeni bir muhasebe prosedürünün hayata geçirilmesini vermektedir. Veli toplantılarının tüm sınıfın velileri ile aynı anda tüm öğrencilerin genel durumu ve notlarının paylaşıldığı tek taraflı bir iletişim şeklinden veli-öğretmen özelinde sadece velinin öğrencisinin durumunun değerlendirildiği çift taraflı iletişimi barındıran bire-bir toplantı düzenine geçiş okul bağlamında bir süreç inovasyonu örneğidir.

Toplumsal inovasyon. Toplumsal inovasyon, sosyal bir ihtiyacı karşılama hedefiyle hareket edilen ve ağırlıklı olarak birincil amacı sosyal fayda olan örgütler aracılığıyla yayılan inovatif faaliyetler ve hizmetler anlamına gelir (Mulgan, 2006). Benzer şekilde toplumsal inovasyon, bireysel yarardan öte toplumun tüm kesimlerine yarar sağlayacak şekilde toplumsal bir ihtiyaca ya da sorunun çözümüne yönelik, daha adil, daha etkili, sürdürülebilir yenilikler olarak tanımlanmaktadır (Phills, Deiglmeier ve Miller, 2008). Bir başka deyişle toplumun yaşamını kolaylaştıracak ya da yaşam kalitesini artıracak ürün, hizmet veya bunların sunuş biçimi olabilir (Erbaşlar, 2019: 37). Toplumsal inovasyon aslen diğer inovasyon türleriyle iç içe geçmiş durumdadır. Elçi'ye (2007) göre ürün, hizmet inovasyonları olmadan, örgütsel inovasyon ve pazarlama inovasyonları yapılmadan, süreç inovasyonları gerçekleşmeden bir sosyal sistemin gelişmesi mümkün olmadığından toplumsal inovasyondan da bahsedilemez. Yine inovasyon toplumsal

düzyeyde gerçekleşmedikçe diğer inovasyon faaliyetlerinin de kalıcı sonuçları olmaz (Erbaşlar, 2019). Rogers (1983) da inovasyonu toplumsal olarak ele almıştır. Ona göre inovasyon ortaya çıkıp benimsendiğinde toplumda bazı değişiklikler meydana gelir. Bu sebeple inovasyon toplumsal bir değişimi ifade eder (Rogers, 1983: 6).

İnovasyonun nemi ve İlkeleri

Fagerberg'e göre (2004) insanlık tarihi kadar eski olan inovasyon yaşadığımız medeniyetin bir lsüdür. İnovasyonun toplumların ekonomik ve sosyal değişimi üzerindeki rolü üzerine araştırmalar son yıllarda artmaktadır. Göstergelere göre ulusların ekonomik refahı ve kalkınmanın ls inovasyonu ne lde hayata geirdikleriyle yakından ilişkilidir (Cornell University, INSEAD, WIPO, 2020). Hamel'a (2008) göre, gittikçe hızlanan değişimler her toplumun, kuruluşun ve bireyin dayanıklılığını test edecektir. Dolayısıyla örgütlerin var olabilmeleri, yaptıkları inovasyonlarla bu değişimlere uyum sağlama kapasitelerine bağlı olacaktır. Elçi (2007) de inovasyonun önemini örgüt bağlamında rekabet gücüyle ilişkilendirmiştir. Rekabetin belirleyicisinin günümüzde sadece maliyetler olmadığını bunun yerine kullanıcı ihtiyaçlarına cevap verme hızının, ürünlerin ve sunulan hizmetin niteliğinin, kullanıcı isteklerine göre yeni ürünlerin ve hizmet anlayışının geliştirilmesinin, yeni üretim ve örgütsel modellerin maliyetlerden çok daha önemli olduğunun, bu sebeplerle de inovasyonun kaçınılmaz olduğunun altını çizer.

Son yıllarda dikkat çeken başka bir nokta da inovasyonun eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasında en önemli araçların başında geldiğidir. BM'nin Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları doğrultusunda planlanan ve yürütülen çalışmalar, toplumsal düzeyde etkili bilim, teknoloji ve inovasyon politikaları olmadan ekonomi, sağlık, eğitim, evre gibi diğer tüm alanlarda da sürdürülebilir ilerlemenin mümkün olamayacağını ortaya koymaktadır (UNESCO, 2016: 33-70).

Örgütler, lkeler hatta toplumun tamamı için hayati önem taşıyan inovasyonun etkili bir şekilde gerçekleşmesinin bazı ilkelere dayandığı birçok eserde vurgulanmıştır. Örneğin Drucker (2002) inovasyonun ilkelerini ele alırken üç temel ilkedden bahseder: İhtiyaca yönelik olma ilkesi, inovasyonun başarılı olup yaygınlaşabilmesi için bir probleme çözüm üretmesi, bir ihtiyaca cevap vermesi, kısaca ona ihtiyaç duyulması gerekir. İkinici olarak inovasyon basit ve odaklı olduğunda başarılı olur. Belirli ve net tasarlanarak tek bir şeyi yerine getirmesi

hedeflenir. Üçüncü olarak liderliği hedefleme ilkesinden bahsedilebilir. İnovasyon en başından liderliği hedeflemiyorsa yeterince inovasyon olma olasılığı yoktur. Bir inovasyonun büyük bir başarıya mı yoksa ticari olarak mütevazı bir yeniliğe mi dönüşeceği önceden kestirilemez ancak her iki durumda da inovasyon en başından yeni standartları belirlemeyi, yeni bir teknoloji kullanımını ya da sektörün yeni yönünü belirlemeyi, hep ileride olmayı ve liderlik konumunu sürdüren işler ortaya koymayı amaçlar (Drucker, 2002). Tüm bu ilkelerin ötesinde Drucker (2002) tekrar tekrar, inovasyonun çok çalışarak, azim ve kararlılıkla, hedefe odaklı, istikrarlı bir çalışmanın sonucunda gerçekleştiğine dikkat çeker.

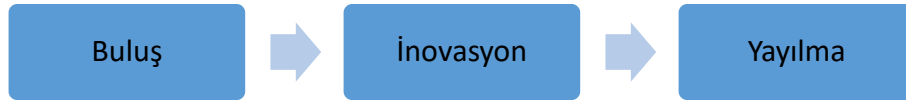
Brands ve Kleinman (2010) inovasyonun etkili olabilmesi için tek seferde yapılan bir şey olarak değerlendirilmesi yerine sürdürülebilir bir süreç olmasının altını çizer. Ayrıca sürdürülebilir inovasyonun ilkelerini de şu şekilde tanımlar: İlk olarak inovasyon başkalarına bilinmeyene adım atmaları için ilham verebilecek bir lider gerektirir. İkincisi başarısızlığın en iyi öğretmen olarak görülüp risk almaktan kaçınmamaktır. Bir diğer ilke sonuç yerine sürece odaklanmak iyi yapılandırılmış bir fikir üretme, kullanıcı geri bildirimleri ve başarı ölçütlerinin değerlendirmelerinden yararlanmaktır. Ayrıca sürdürülebilir bir inovasyon mutlaka bir değer yaratır, kullanıcıların sorunlarına çözüm üretir. Bir başka ilke de hesap verebilirliktir, inovasyon şeffaf ve hesap verebilir bir yönetim anlayışı ve bunu paylaşan üyeler ile mümkündür. Altıncı ilke eğitim ve koçluktur, doğal bir merak duygusuna sahip, açık fikirli ve büyük resmi görme yeteneği olan insanları şekilde işe alarak, koçluk yapmak doğru zihniyeti yaratmanın ve geliştirmenin en kısa yoludur. Yedinci ilke fikir yönetimidir; İnovasyon sürecinde yöneticilerin görevi inovasyonun üreticileri ve kullanıcıların olduğu bir fikir hattı oluşturarak bu hattı yönetmektir. Bir diğer ilke inovasyon sürecinin ve sonuçlarının sistematik biçimde gözlenmesi ve ölçülmesidir. Son olarak ödüllendirme ilkesinden bahsedilebilir, bu ilke iyi işler ortaya çıkaran çalışanların takdir edilerek ödüllendirilmesi diğer çalışanların motive olmasını sağlayarak inovasyonu sürdürülebilir kılar.

İnovasyon Süreci

İnovasyon süreci hakkında önerilen ilk modellerden biri olan Utterback ve Abernathy' ye (1975) göre tüm süreçlerde olduğu gibi, ürün inovasyonu modelinin altında yatan temel fikir, ürünlerin zaman içinde öngörülebilir bir şekilde

geliştirileceğidir. Bu modele göre önce ürün performansına vurgu yapılır, ardından ürün çeşitliliğine vurgu yapılır ve daha sonra ürün standardizasyonu ve maliyetlere vurgu yapılır (Utterback ve Abernathy, 1975).

Doğrusal İnovasyon modeli ise bilim ve teknolojinin buluş (invention), inovasyon (innovation) ve yayılma (diffusion) sırasıyla akan, inovasyonun temel araştırmalarla başlayan ilişkisini anlamak için tasarlanmış erken modellerden biridir (Godin, 2006; Seker, 2014). Şekil 1 bu modeli göstermektedir.



Şekil 1. Doğrusal inovasyon modeli.

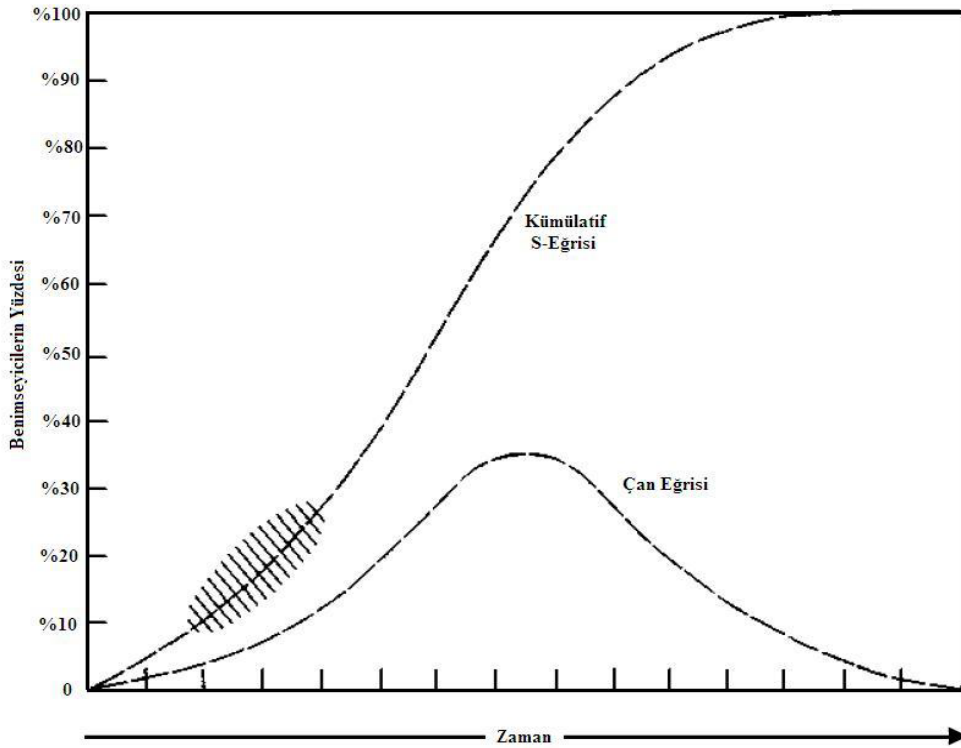
Kaynak: Seker, S. E. (2014). Yenilik (Innovation). *YBS Ansiklopedi*, 1(2), 26-31, s.27.

Şekil 1’de aşamaları gösterilen Doğrusal İnovasyon Modeli, inovasyonun temeli olarak bilimsel araştırmaya öncelik verir ve inovasyon sürecini inovasyonların yayılmasıyla tamamlanacağını ifade eder.

Rogers’ın (1983) ise inovasyonun yayılması fikrine odaklanarak S şeklindeki difüzyon (yayılma) eğrisini çizen ufuk açıcı araştırmacı yazar Gabriel Tarde’den esinlenmiştir. Tarde, inovasyonun yayılma sürecini aşağıdaki adımları içeren bir dizi işlem olarak tanımlar: bilgi, bir tutum oluşturmak, bu tutumu benimseme ya da reddetme kararı, uygulama ve yeniliğin yayılması (Rogers, 1983). Tarde, "taklit yasaları" adını verdiği eserinin amacının ortaya çıkan yeniliklerin yüzde doksanının unutulup yüzde onunun yayılmasındaki sebepleri öğrenmek olarak açıklamıştır (Akt. Rogers, 1983). Rogers da inovasyonun benimsenmesini veya reddedilmesini çok önemli bir araştırma sorusu olarak tanımlayarak yeni bir fikrin benimsenme oranının genellikle zaman içinde S şeklinde bir eğri izlediğini gözlemlemiştir (Rogers,1983: 41). Örneğin, bir inovasyonun önce sosyal olarak yeni fikrin kaynağına en yakın olan bir birey tarafından benimsendiğini ve daha sonra kademeli olarak daha yüksek statüden düşük statülü bireylere yayıldığını gözlemlemiştir; dahası, Tarde’nin en temel "taklit yasalarından" biri olarak, bir inovasyonun, halihazırda kabul edilmiş fikirlere ne kadar benzer olursa, o kadar kabul göreceğini ileri sürmüştür (Rogers,1983: 41). Gabriel Tarde’ye göre yeniliğin yayılması, insan davranışı değişikliğinin temel bir açıklamasıdır: "Buluş ve taklit, bildiğimiz gibi, temel sosyal eylemlerdir" (akt. Rogers, 1983: 41). Rogers’a (1983) göre Tarde, inovasyonun

yayılması çalışmalarının Avrupalı büyükbabalarından biriydi, ancak belki döneminin sosyal bilimcilerinin, difüzyon çalışmaları yapmak için metodolojik araçlardan yoksun olması belki de onun fikirlerini takip etme eğiliminde olmamaları sebebiyle onun önerdiği yaklaşım, yeniden keşfedilene kadar onlarca yıl nadasa bırakılmıştır.

Rogers (1983: 219) Tarde'yi takip ederek eserinde bir inovasyonun sosyal yapı içerisinde benimsenmesi ya da reddi sürecini ele almıştır. Ona göre sosyal yapıda yer alan bireylerin kişilik özellikleri, inovasyona bakış açıları ve inovasyonun karakteristik özellikleri bir inovasyonun benimsenip yayılmasında etkili olan unsurlardır. Rogers (1983) Tarde'nin çizdiği S eğrisine ek olarak çan eğrisi şeklinde bir eğri tanımlayarak inovasyonu zaman içerisinde benimseyenlerin oranını ifade etmiştir. Şekil 2 bu durumu açıklamaktadır.



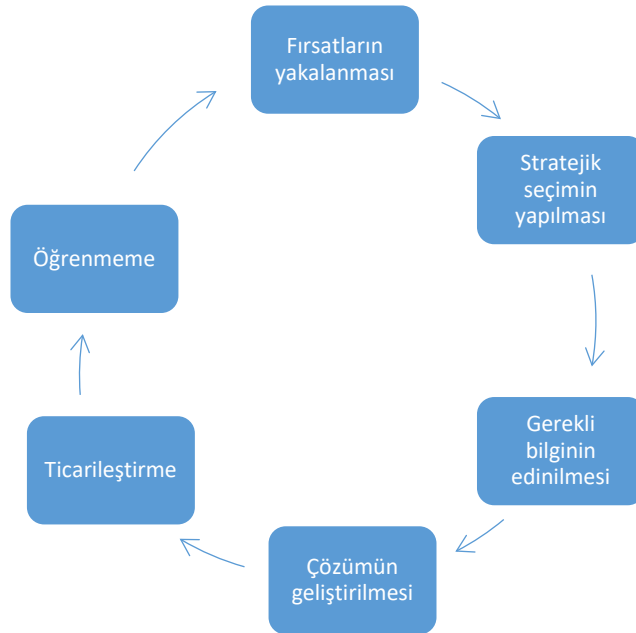
Şekil 2. İnovasyonun Yayılımının Çan Eğrisi ve Kümülatif S Eğrisi Üzerinde Gösterimi

Kaynak: Rogers. E. M. (1983). *Diffusion of innovations*. (Third edition). The Free Press. NewYork: Macmillan Publishing, s.243.

Şekil 2'deki eğrilerin her ikisi de aynı veriler içindir, her iki eğri de inovasyonun bir sosyal sistemin üyeleri tarafından benimsenmesinin zamanla değişimini göstermektedir; ancak S Eğrisi inovasyonu benimseyenlerin sayısını kümülatif bir

temelde gösterirken, Çan Eğrisi belli bir zaman diliminde inovasyonu benimseyen bireyleri gösterir (Rogers, 1983: 243). Taralı bölge ise, inovasyonun yayılımının hızının arttığı zaman dilimini gösterir (Rogers, 1983: 243). S eğrisinden biraz daha bahsetmek gerekirse Rogers'a (1983) göre başlangıç olarak az sayıda birey inovasyonu hemen benimser, bu bireyler *öncüler* olarak isimlendirilir, zamanla inovasyonu benimseyen bireylerin sayısı ile orantılı olarak eğrinin eğimi artar, inovasyonun sosyal sistem içinde yayılmasına bağlı olarak eğrinin eğimi gittikçe azalarak yayılma tamamlandığında yatay hal alır. Hemen hemen bütün inovasyonlar bir sosyal sistemde S eğrisi şeklinde yayılır ancak kimi zaman inovasyonun kimi zaman da sosyal sistemin karakteristik özelliklerine bağlı olarak eğrinin eğimi dik ya da yataya yakın seyreder (Rogers, 1983: 23).

Elçi (2007) ise inovasyon sürecini döngüsel bir yaklaşımla tanımlamaktadır. Ona göre inovasyon süreklilik arz eden döngüsel bir faaliyettir. Bu yaklaşıma göre inovasyon süreci: fırsatların yakalanması, stratejik seçimin yapılması, gerekli bilginin edinilmesi, çözümün geliştirilmesi ve ticarileşme ve öğrenme adımlarından oluşur (Elçi, 2007: 152-154). Şekil 3 bu döngüsel süreci ifade eder.



Şekil 3. İnovasyon döngüsü.

Kaynak: Elçi, Ş. (2007). *İnovasyon: Kalkınmanı ve rekabetin anahtarı*. Technopolis, s.152.

Şekil 3'te gösterilen inovasyon döngüsü birbirini takip eden tekrarlayan adımlardan oluşmaktadır. Fırsatların yakalanması adımı inovasyon fikirlerinin sinyallerinin yakalanması anlamını taşır; bu sinyaller örgüt çalışanlarının fikirlerinden, kullanıcı taleplerinden ya da teknolojik gelişmelerden kaynaklanabilir önemli olan rekabet gücünü yitirmek istemeyen bir örgütün doğru zamanda bu sinyalleri yakalamasıdır (Elçi, 2007). Bu adımı inovasyonu gerçekleştirmek için gereken stratejinin kurulması, kaynak ayrılması ve ihtiyaç duyulan bilginin edinilmesi izler. Çözümün geliştirilmesi ve ticarileşme inovasyonun uygulanma aşaması ile ilgilidir. Sonrasında tüm adımlardaki başarı ve başarısızlıkların değerlendirilmesi ile öğrenme adımı gelir, bu sayede inovasyon sürecinin daha doğru yönetilmesi sağlanır (Elçi, 2007: 154). Öğrenmenin etkisi diğer tüm adımlara sirayet ettiğinden inovasyon süreklilik taşıyan döngüsel bir hal alır.

İnovasyon Yönetimi

İnovasyon yönetimi, bir örgütte inovasyonun tanıtılmasını içerir ve bu nedenle belirli bir örgütsel değişim biçimini temsil eder (Birkinshaw, Hamel ve Mol, 2008). Bir başka tanımda, inovasyon yönetimi, bir örgütteki yönetim faaliyetlerinin şekli, kalitesi veya durumunda bir yenilik, geçmişteki uygulamalardan farklılıklar ve bu farklılıkların örgüte sirayeti olarak tanımlanmaktadır (Van de Ven ve Johnson, 2006; Van de Ven ve Poole, 1995: 512). Birkinshaw, Hamel ve Mol'un (2008) aktardığı üzere alan yazında inovasyon yönetimine ait dört temel bakış açısı vardır. Bu bakış açıları, yeni yönetim fikirlerinin ve uygulamalarının şekillendiği sosyoekonomik koşullara odaklanan kurumsal bir bakış açısı; kullanıcılar ve yönetim fikirlerinin sağlayıcıları arasındaki dinamik etkileşime odaklanan bir bakış açısı; bir örgütün yeni bir yönetim uygulamasının başlatılmasına nasıl tepki vereceğine odaklanan kültürel bir bakış açısı ve inovasyon yönetiminin ve inovasyonları yönlendiren bireylerin örgütsel etkililikte nasıl iyileştirmeler sağladığına odaklanan rasyonel bir bakış açısı olarak sıralanabilir. Ayrıca, yönetim inovasyonlarının endüstriler veya ülkeler arasında sonradan yayılmasıyla ilgili araştırmalar da bulunmaktadır (Birkinshaw, Hamel ve Mol, 2008). Hamel ise (2006) inovasyon yönetimini geleneksel yönetim ilkeleri, süreçleri ve uygulamalarından belirgin bir sapma olarak ifade eder. Bunun neticesinde örgütün, kendiliğinden yenilenme gücüne sahip olduğu, değişimin dirençle karşılanmayıp doğal bir süreç olduğu, her faaliyetinde

inovasyonların gerçekleştiği, çalışanların yaratıcılıkla her daim yapabileceklerinin en iyisini yapmayı amaçladıkları bir örgütün ortaya çıkacağını savunur (Hamel, 2008). İnovasyon yönetimi, üç koşuldaki biri veya daha fazlası karşılandığında kalıcı bir avantaj sağlar: birincisi inovasyon, uzun süredir devam eden ortodoks yönetim anlayışına meydan okuyan yeni bir yönetim ilkesine dayanmaktadır; ikincisi inovasyon, bir dizi süreç ve yöntemi kapsayacak şekilde sistematiktir; üçüncüsü ise inovasyon hızlı bir biçimde ard arda meydana gelen icatlarla zaman içinde birleşmektedir (Hamel, 2008). Yöneticilerin çalışanlara büyük ölçüde ebeveynlerin çocuklarına; okul müdürlerinin, öğrencilere; gardiyanların, mahkumlara davrandığı gibi yaklaştığını, sürekli dış kontrol mekanizmalarını işe koştüğünü böylece örgüt çalışanlarının iç kontrol yeteneklerinin gelişmediğini savunan Hamel (2008) böyle bir yönetim anlayışıyla örgütte inovasyonların gelişemeyeceğini savunur. Bunun yerine tam bir fikir demokrasisinin olduğu, çalışanların ne kadar uç fikirler olsa da düşüncelerini ve fikirlerini paylaşmakta özgür hissettikleri, yeni fikirlere, kıdemli yöneticiler tarafından engel ya da sansürün olmadığı, örgütün tüm strateji, yön ve politika hakkındaki dahili tartışmaların açık, çok katılımlı ve katılımcıların etkili olduğu örgütlerde inovasyondan bahsetmek mümkündür (Birkinshaw, Hamel ve Mol, 2008; Hamel, 2006; Hamel, 2008; Van de Ven ve Johnson, 2006; Van de Ven ve Poole, 1995). Hamel (2008) bu ortamın örgütler düşünüldüğünde kulağa umutsuzca romantik geldiğini ancak böyle bir düşünce sisteminin internetteki düşünce sisteminin ta kendisi olduğu tespitinde bulunmuştur.

İnovasyonun ile ilgili alan yazın incelendiğinde yenilikçi bir tutum geliştirerek yeni fikirlerin hayata geçirildiği bir süreci ve aynı zamanda sonuçlarını ifade ettiğini görmek mümkündür. İnovasyon yönetilmesi gereken sistematik bir çalışmanın hem süreci hem sonucu kabul edilmektedir (Damanpour, 1991; Trott, 2002; Elçi, 2007; Erbaşlar, 2019). Bu bağlamda, etkili inovasyonların bir örgüt içinde kendiliğinden ortaya çıkmadığı, iyi planlanmış ve takip edilmiş süreçler yönetsel süreçler bütünü olduğunu söylemek mümkündür. Drucker (2002), en başarılı inovasyonların bir dehanın ürünü olmasından çok bilinçle ve önceden tasarlanmış inovasyon fırsatı araştırmaları sonucu oluştuğunu savunur. Drucker, (2002) inovasyondan örgütün en temel iki işlevinden biri olarak bahseder. Ona göre inovasyon tıpkı diğer disiplinler gibi, öğrenilir, geliştirilir ve uygulanır. (Drucker, 2002). Bu da elbette yönetsel tüm diğer süreçlerin sorumluluğu gibi yöneticinin sorumluluğudur. Yönetici

yaratıcılığın ve deneysel çalışma şeklinin desteklendiği, başarısızlıkların da birer fırsat olarak görüldüğü bir örgüt kültürüne öncülük etmelidir. Bülbül'ün (2012a) yenilik yönetimi başlığında inovasyon yönetimini incelediği ölçek geliştirme çalışmasında uluslararası alanyazında inovasyon yönetiminin boyutları söz konusu olduğunda hemen hemen tüm yaklaşımlarda uzlaşmış olarak; inovasyon yönetiminin, bir örgütün tüm boyutlarını, yönlerini, bütün çalışanlarını kapsadığı ve geri bildirimlerle yakından izlenen devamlı bir süreç olduğu vurgusu yapılmaktadır.

İnovasyon Yönetiminin Başarısını Etkileyen Etmenler. Bir örgüt içerisinde gerçekleştirilen inovasyon faaliyetlerinin isabetli olup olmasını etkileyen birçok faktörün olduğunu söylemek mümkündür. Bu faktörlerin örgütsel süreçlerde yer alması örgüte daha inovatif bir kimlik kazandıracak gibi inovasyon yönetiminin etkililiğini artıracaktır (Erbaşlar, 2019). Bir örgütte inovasyon faaliyetlerini yönetmenin temelini sekiz ilke oluşturur. Bu ilkeler ISO, (2020) tarafından geliştirilen inovasyon yönetim sistemine Şekil 1 deki gibi yerleştirilmiştir.



Şekil 4. İnovasyon Yönetimi İlkeleri

Kaynak: ISO 56000. (2020) *Innovation management: fundamentals and vocabulary*
Erişim adresi: <https://innovationmanagementsystem.com/innovation-management-principles>.

İnovasyon yönetimi ilkeleri, inovasyon faaliyetlerinin etkili yönetiminin özünü yakalamak için geliştirilmiştir. İnovasyon yönetim sistemini anlamak için bir giriş olarak veya bir kuruluşun inovasyon yönetimi yeteneklerini değerlendirmek için bir araç olarak kullanılabilirler (ISO, 2020). Bu ilkeler aşağıdaki gibi açıklanmaktadır.

1. *Değerin gerçekleştirilmesi.* Değer, finansal veya finansal olmayan, ilgili taraflar için yeni veya değiştirilmiş çözümlerin uygulanması, benimsenmesi ve etkisiyle gerçekleşir.

2. *Geleceğe odaklı liderler.* Merak ve cesaretle yönlendirilen her seviyedeki liderler, ilham verici bir vizyon ve amaç oluşturarak ve bu hedeflere ulaşmak için insanları sürekli olarak meşgul ederek statükoya meydan okurlar.

3. *Stratejik yön.* İnovasyon faaliyetlerinin yönü, gerekli kişiler ve diğer kaynaklarla desteklenen, uyumlu ve paylaşılan hedeflere ve ilgili bir hırs seviyesine dayanmaktadır.

4. *Kültür.* Paylaşılan değerler, inançlar ve davranışlar, değişime açıklığı destekleyen, risk alma ve işbirliği, yaratıcılığın ve etkili uygulamanın bir arada var olmasını sağlar.

5. *İçgörülerden yararlanmak.* Sistemik olarak içgörülü bilgi oluşturmak, belirtilen ve belirtilmemiş ihtiyaçlardan yararlanmak için çok çeşitli iç ve dış kaynaklar kullanılır.

6. *Belirsizliği yönetmek.* Belirsizlikler ve riskler, bir fırsat portföyü içinde sistemik deneylerden ve yinelemeli süreçlerden öğrenilerek değerlendirilir, kaldırılır ve daha sonra yönetilir.

7. *Uyarlanabilirlik.* Organizasyon bağlamındaki değişiklikler, inovasyon yeteneklerini en üst düzeye çıkarmak için yapıların, süreçlerin, yetkinliklerin ve değer gerçekleştirme modellerinin zamanında uyarlanmasıyla ele alınır.

8. *Sistem yaklaşımı.* İnovasyon yönetimi, birbiriyle ilişkili ve birbiriyle etkileşim halindeki unsurları ve sistemin düzenli performans değerlendirmesi ve iyileştirmeleri olan bir sistem yaklaşımına dayanır.

İnovasyon yönetiminin başarısını etkileyen etmenler konusunda ISO'nun belirlediği ilkeler alan yazınla aynı doğrultudadır. Örneğin Kanter (2006), bireysel beceri ve yeteneklere değer veren, farklılıklara saygı duyan, iş birliği ve ekip çalışmasını destekleyen, iletişim kanallarının açık olduğu, inovasyon süreçlerinin başarıyla takip edildiği bir örgüt kültürünün hakim olduğu bir yönetim anlayışıyla başarılı inovasyonların yönetilebileceğini ifade etmektedir. Kanter (2006) ayrıca en teknik inovasyonların dahi çok iyi ilişki ve iletişim becerileri olan güçlü liderleri

gerektirdiğini söyleyerek inovasyon yönetiminde güçlü liderliğin ve etkili iletişim becerilerinin önemine işaret eder. Elçi (2007) inovasyonda anahtar sözcüğün *değişim* olduğunu vurgulayarak en önemli konunun değişimi yönetmek olduğunu ifade eder. Değişim yönetiminin ana unsurları, insan (çalışanlar), örgütsel süreçler ve teknolojidir (Elçi, 2007). İnovasyon yönetiminde liderlere düşen en büyük görev inovasyonun bir örgüt kültürü olarak benimsenmesini sağlamaktır: bu örgüt kültürünün bileşenleri, farklı düşünmek, risk almak, yaratıcılık, sorgulamak, başarısızlıktan öğrenmek, kapsamlı iletişim, etkili ekip çalışması, öğrenen örgüt olmak ve insan odaklılık olarak sıralanabilir (Brands ve Kleinman, 2010; Bülbül, 2012a; Hamel, 2006; Hamel, 2008).

Eğitim Örgütlerinde İnovasyon

İnovasyon ekonominin her sektöründe olduğu gibi sağlık, eğitim hizmetleri gibi kamu alanlarında da sürekli ortaya çıkmaktadır. Ancak pazar odaklı olmayan sektörlerde inovasyon hakkında sınırlı sayıda araştırma olduğundan bu sebeple hakkında daha az şey bilinmektedir. İnovasyon tıpkı eğitim gibi yaşam boyu devam eden ve değişimi ve gelişimi anlatan bir süreçtir. Bu sebeple bu kavramın okullardaki görünümünü, etkilerini anlamaya çalışmak önemlidir. İnovasyon ve eğitimin ortak bir paydası da her ikisinin de ülkelerin sürdürülebilir büyüme, refah ve kalkınmasındaki anahtarlar olarak değerlendirilmesidir.

Uluslararası alanyazında ulaşılan kaynaklarda inovasyonu eğitim örgütlerinde ele alan ilk çalışma Fullan'ın (1972) çalışmasıdır. Fullan (1972) okullarda gerçekleşen inovasyonlarda kullanıcıların (öğrenci, öğretmen, veli) rollerine odaklanmıştır. Fullan (1972) eğitimin doğası gereği öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmen eylemlerinin sıkı kontrollerle denetlenemeyeceğini, öğretmenlerin teknisyen gibi görülemeyeceğini bu sebeple de tepeden inen inovasyonların başarılı olma şansının olmadığını savunur. Bunun yerine inovasyonların öncelikle eğitsel hedeflerle uyumlu olmasını sonra da mutlak biçimde öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin inovasyon süreçlerine içten katılımının sağlanmasının önemini vurgular (Fullan, 1972). Okullarda hayata geçirilmesi planlanan inovasyonların muhakkak yeni bir öğretmenlik yetkinliği gereksinimi doğuracağını, bu yetkinliğin de öğretmenlere kazandırılmasının önemini altını çizer (Fullan, 1972).

Amabile (1988) sürekli yenilenen, gelişen bir okula ancak okulda inovatif fikirlerin geliştirilmesi ve uygulanması ile ulaşılabileceğini savunur. Yaratıcılık ve inovasyonu örgütsel bağlamda ele alan çalışmasında örgütsel inovasyon sürecine ve yaratıcı düşünmenin önemine dikkat çeker (Amabile, 1988). Geijsel, Sleegers ve van den Berg, (1999) çalışmalarında okullarda ortaya çıkan inovasyonlarla okul liderliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada inovatif okullardaki okul liderlerinin, vizyon sahibi, destekleyici bir liderliğin sergilediği, çalışanların inisiyatif almaya teşvik ettiği, çalışanlara ve okul kültürüne özen gösterdikleri ve karar verme süreçlerinin çok katılımlı olmasını sağladıklarını öne sürülmüştür (Geijsel, Sleegers ve van den Berg, 1999). Bir başka çalışmada okullarda inovasyonların uygulanması, yapısal işlevsel bir perspektiften çok, etkileşimli ve deneysel öğrenmenin teşvik edildiği bir perspektif anlamına gelir (van den Berg, Vandenberghe ve Sleegers, 1999). Bu çalışmada özellikle öğretmenlerin inovasyonu konusundaki yönelimlerinin önemine dikkat çekilmiştir; öğretmenlerin kişisel olarak mesleki bakış açıları, mesleki gelişimlerine yükledikleri anlam, inovasyonların gerçekleştirilmesini güçlü bir şekilde etkilemektedir (van den Berg vd., 1999). Okul hayatı, eğitim felsefeleri, pragmatik kararlar, mevcut kaynaklar (örneğin, fiziksel ekonomik, zaman) ve ilgili insanlar gibi çok yönlü ve farklı faktörler ve değişkenler kümesi arasındaki karmaşık ilişkilerin sonucudur; eğitimsel inovasyonlar bu değişkenlerden herhangi biri ile ilgili olabilir (Mioduser vd., 2003). En genel düzeyde, inovasyon eğitim paradigmasındaki bir değişiklik olarak kabul edilebilir (Pelgrum vd. den akt. Mioduser vd., 2003). Mioduser vd.'nin (2003) çalışması eğitim örgütlerinde inovasyonu bilgi iletişim teknolojilerinin kullanılmasıyla birlikte ele alan kapsamlı bir çalışmadır. Bu çalışmaya göre son yirmi yıldır eğitim topluluğu, okulu, öğrencilerin bilgi toplumunda hareket etmeye ve yaşamaya hazırlanmasında temel bir aracı olarak gören görüşü benimsemiştir. Bu inovatif paradigmaya göre, okulun temel amacı, yaşam boyu öğrenme yönelimi ile sürekli değişim içinde olan bir dünyada yaşamak ve çalışmak için gerekli becerileri öğrencilere kazandırmaktır (Mioduser vd., 2003). Bilgi toplumunun yaratılması ve gelişmesinin arkasındaki itici güç olarak da bilgi iletişim teknolojileri hem içeriği (müfredatta yer alan teknolojiyle ilgili yeni kavramlar ve beceriler) hem de genel becerileri (örneğin öğrenmeyi öğrenme, bilginin manipülasyonu ile ilgili farkındalıklar, takım çalışması becerileri) olmalıdır (Mioduser vd., 2003). Buna göre, operasyonel anlamda inovasyon, okulun yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğitimsel felsefi yönelimini yansıtan çok çeşitli faaliyetler ve

araçlar (örneğin, müfredat kararları, öğrenme materyalleri, öğrenme konfigürasyonları, ders planları, araçlar ve kaynaklar) olarak tanımlanabilir (Mioduser vd., 2003).

Watt'a göre inovatif okullar kendilerini; öğretmenler, müdür yardımcıları, müdürler ve zümre başkanları gibi eğitim-öğretim liderleri yoluyla öğrencilerin öğrenme etkililiğinde en iyiye ulaşmaya; bu amaçla kendilerini yeni ya da geliştirilmiş öğrenme-öğretme metodlarının ve uygulamalarının keşfedilmesine adanmıştır (Akt. Pollock, 2008). Lindsey'e (2008) göre eğitimsel inovasyon, akademik sonuçları iyileştirmek amacıyla yeni yöntemler geliştirmektir. Lindsey'in (2008) çalışmasının sonuçları, okullarda inovasyonun yayılma sürecine yöneliktir. Buna göre *Olumlu Davranış Müdahaleleri ve Destekleri* bir inovasyonun okulda başarıyla benimsenip benimsenmemesini etkiler; *Olumlu Davranış Müdahaleleri ve Destekleri*, öğrenciler arasında sosyal olarak uygun davranışları teşvik eden nispeten yeni bir eğitim inovasyonudur (Lindsey, 2008). Okullar, tüm sınıflar ve bina lokasyonları için standart davranış beklentileri oluşturur, öğrenciler ve personel için beklentileri öğretmek ve güçlendirmek için sistematik prosedürler geliştirir ve uygulamaya rehberlik etmek için veriye dayalı karar alma sürecini kullanan okul ekiplerinden yararlanır (Lindsey, 2008).

Bubner'a göre, eğitimde inovasyon akademik performansı artıran özgün çalışmalardır, bu sebeple pek çok okul yöneticisi inovasyondan fayda görmek için inovasyon yönetimi becerilerine ihtiyaç hissetmektedir (Akt. Bülbül, 2012b). Bu tanımlardan yola çıkarak inovasyonu eğitime ve okullara uyarlarken öğrenme-öğretme süreçlerini iyileştirmek ve geliştirmek hedeflenmelidir, denilebilir. Taş'a göre (2017) inovasyonu eğitim örgütlerine uyarlarken öğrenciler nasıl daha kalıcı öğrendiği, öğretmenlerin nasıl daha nitelikli öğrenme-öğretme ortamları oluşturabileceği, öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımlarının nasıl sağlanabileceği gibi sorulara cevap aranmalıdır. Taş'a (2017) göre eğitimde inovasyonun en birincil amacı, daha nitelikli bir eğitim yaratmak, güncel sorulara ve sorunlara yanıt arayan ve yaratıcı düşünce geliştirebilen öğrenciler yetiştirmek, eğitim sürecini hedef odaklı bir yaklaşımla sürdürmek olmalıdır. Bu tanımlardan yola çıkarak eğitimde inovasyonu eğitimi daha nitelikli hale getirmek için yapılan, sonucunda değer yaratan tüm özgün çalışmalar olarak tanımlamak da mümkündür.

Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterlikleri

Bir örgütte inovasyonların ortaya çıkışından örgüt üyeleri arasında benimsenip yayılmasına dek tüm süreçler büyük ölçüde örgütün liderinin sorumluluğudur, bu durum liderliğin doğal sonucu olup inovasyonla ilgili önemli eserler vermiş yazarların da altını çizdiği bir durumdur. Örneğin Damanpour (1991), Rogers (1993), Drucker (2002), Hamel (2006) çalışmalarında ortak olarak başarılı inovasyonları liderlerin yönetim becerilerine, iletişim becerilerine, kararlılığa ve liderlerin inovasyona bakış açılarının belirleyiciliğine dikkat çekmişlerdir. Elçi (2007) liderin en önemli görevinin inovasyonun ortaya çıkabileceği, yeşerebileceği bir kültürün oluşturulması olduğunu hatırlatmıştır. Eğitim öğretim örgütü olan okulların da liderleri kuşkusuz okul müdürleridir. Okuldaki inovasyonları yönetmek bu konuda kendini yetiştirmiş liderler gerektirmektedir (Bülbül, 2012b). Bülbül'e (2012a, 2012b) göre bir okulun inovatif bir okul olma yeterliği, eğitim liderlerinin, müdürün, müdür yardımcılarının ve zümre başkanları gibi takım liderlerinin inovasyon yeterlikleri ile ölçülebilir. Bülbül'ün (2012b) okul yöneticilerinin inovasyon yeterliklerini *yenilik yönetimi* yeterlikleri olarak ele aldığı çalışmasında Watt'dan aktardığı üzere inovatif okul liderlerinin bazı ortak özelliklerini vizyoner olma, açık hedeflere odaklı olma, güvenilir ve destekleyici olma, iyi bir dinleyici olma, iletişim becerilerinin yüksek olması, yeni fikirlere açık olma, risk almaktan çekinmeme, iyimser olma şeklinde sıralamıştır. Bülbül (2012a) yenilik yönetimi başlığında ölçek geliştirme çalışmasında alanyazın doğrultusunda okul yöneticilerinin inovasyon yeterliklerine dair bir ölçek geliştirmiştir. Bu çalışmada okul yöneticilerinin inovasyon yönetimi yeterlik alanları dört boyutta "*girdi yönetimi, inovasyon stratejisi, örgütsel kültür ve yapı, proje yönetimi*" ele alınmıştır (Bülbül, 2012a). Girdi yönetimi boyutu inovasyon çalışmalarına gereken kaynakların sağlanması ile ilgili olup bu kaynaklar; finansal kaynaklar, insan kaynakları ve diğer maddi kaynakları içermektedir (Bülbül, 2012a). Bu boyutta okul liderin sorumluluğu hem gereken kaynakların temin edilmesi hem de kaynakların inovasyon sürecinde nasıl kullanılacağı ile ilgili kararlar vermektir, burada inovasyonu gerçekleştirecek insan kaynağının özellikle altı çizilmektedir (Bülbül, 2012a). İnovasyon stratejisi, inovasyon sürecine yönelik etkili planlar yapmayı, uygulamayı ve sonuçlarını değerlendirmeye ilişkin kararları içermektedir (Bülbül, 2012a). Örgütün inovasyon stratejisi, inovasyon için açık bir yön sağlamalı ve tüm örgütün örneğin okulun tüm çalışanlarının inovasyonun başarıyla

gerçekleşmesi için çaba göstermesine odaklanmaktadır (Bülbül, 2012a). Örgütsel kültür ve yapı ile ilgili olarak inovasyonun öncelikle gerçekleşmesine uygun bir örgüt kültürüne ihtiyaç duyduğu görüşüne daha önce de değinilmiştir. İnovatif okulların kültürlerinin bileşenleri olarak girişimcilik ve risk alma ve iş birliğine yatkınlık sayılabilmektedir (Bülbül, 2012a). Bayrakçı ve Eraslan (2014) okul yöneticilerinin inovasyon yeterliklerini ele alan ölçek geliştirme çalışmasında ise bu yeterlikler, *değişime duyarlılık, okul içi iletişim, okul dışı iletişim, liderlik ve motivasyon* olmak üzere beş boyutta ele alınmıştır. Ölçek, bu çalışmada öğretmenlere göre okul yöneticilerinin inovasyon yeterliklerini belirlemek amacıyla kullanıldığından söz konusu beş boyut aşağıda tartışılmıştır.

Değişime duyarlılık. Değişim önceden planlanan veya planlanmayan biçimde bir kişinin, bir örgütün, bir sürecin veya çevrenin belli bir durumdan yeni bir duruma geçmesi olarak tanımlanabilir (Sağlam, 1979: 9). Sağlam'ın (1979: 61) çalışmasında örgütsel değişim, örgütü meydana getiren tüm unsurlarda, iletişim kanallarına meydana gelen her türlü inovasyon, yaratıcılık, örgütsel esneklik, örgütsel gelişim gibi kavramları da içine alan geniş kapsamlı bir çerçeve olarak ele alınmıştır. Örgütsel değişim örgütün iç ve dış çevresinden kaynaklanabilir; iç çevre, örgütü oluşturan tüm unsurları ve örgütün formal ya da informal iletişim kalıplarını içerirken dış çevre örgütün içinde olduğu toplumun ya da daha geniş ölçekli bir sistemin unsurlarını ve iletişim kalıplarını ifade eder (Sağlam, 1979:75).

Lunenburg ve Ornstein (2013: 184-185), değişimin okullar için bir normale dönüştüğünü, okulları değişmeye iten sebepleri ise “hesap verebilirlik”, “değişen demografik yapı”, “personel yetersizlikleri”, “teknolojik değişim ve bilgi patlaması” ve “süreçler ve insanlar” olarak ele alır. Değişime duyarlılık ise örgütsel değişim yöntemlerinden biri olarak görülmektedir; örgüt üyelerinin kendilerini, başkalarını, aralarındaki iletişimi, tutum ve davranışları değiştirmeye dayalı bir yöntem olarak tanımlanmıştır (Sağlam, 1979:69). Bir yönetici için değişime duyarlı olmak değişim gereğini önceden sezme olarak tanımlanabilir. Bu sezgi ise öngörülü bir liderlik anlayışı gerektirir. Lidere düşen görev özellikle yeni fikirlere açık olmak, yenilikçi, değişime duyarlı ve girişimci iş görenleri desteklemektir (Selçuk, 2018). Örgütlerin çoğunda yöneticiler birinci sıradaki değişim ajanı olarak konumlandırılırlar (Özdemir ve Cemaloğlu, 2017: 272). Fullan (1993) ise öğretmenlerin okullarda birer değişim ajanı olarak rol alması gerektiğini vurgulamıştır. Eğitim örgütleri bağlamında okul

yöneticileri, değişime kayıtsız kalarak başarılı olunmayacağını, ancak değişimin sadece “değişim olsun” yargısıyla ele alınmayıp; bunun yerine çok sayıda öğretmeni ortak amaçlarla değer yaratan eylemlere katkıda bulunmaya teşvik etmelidirler (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

Sağlam (1979: 155) örgütsel değişimi örgütün iç ve dış çevresine uyumu olarak değerlendirdiği çalışmasında bu uyum kapasitesinin örgütsel etkinliğin temel unsurlarından biri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle bir eğitim örgütü olan okulların yönetici ve öğretmenleriyle birlikte değişime duyarlı bir okul iklimi oluşturmaları okulun etkinliğini artıracaktır denilebilir.

Okul içi iletişim. İletişim, duygu, düşünce, bilgi ve söylemlerin ve aynı zamanda hem aktarılıp hem de anlaşılmasını ifade etmektedir (Robbins ve Judge, 2013: 342). İletişim bir örgütün amacını, yapısını, kapsamını belirleyen bir süreç olmakla birlikte bu süreçlerin bütünü örgütün özünü oluşturur (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 158). İletişim sürecini bir mesaj, gönderici, alıcı ve mesajın iletim kanalları olarak özetlemek mümkündür. İdeal iletişim ya da etkili iletişim dendiğinde ise bir mesaj iletilindiğinde gönderici ve alıcının zihninde aynı resmin canlanması aklı gelmektedir (Robbins ve Judge, 2013: 342). İletişim sürecini ayrıca formal ve informal iletişim süreçleri olarak ayırmak mümkündür (Sağlam, 1979: 75).

Robbins ve Judge’ın (2013:342-343) aktardığı üzere örgüt içi iletişim, örgüt temelinde dört önemli işlevi gerçekleştirir: Bu işlevler kontrol, motivasyon, duygusal ifade ve bilgidir. Okul içi iletişimde özellikle okul yöneticilerinin gerçekleştirmesi beklenen bu işlevlerin her biri diğeriyle eşit öneme sahiptir. Örneğin okul yöneticisi nöbet görevi, okula giriş çıkış saatlerinin düzenlenmesi gibi konularda okulun kurallarına uyma konusunda öğretmenlere geri bildirim vererek iletişimin kontrol işlevini yerine getirir. Bir öğretmenin öğretim performansını nasıl artıracak, öğretim-öğrenme niteliğinin artırılması, daha etkin sınıf yönetimi becerilerinin sağlanması konusunda yöneticisinden destek alması okul içi iletişimin motivasyon işlevini örnekler. Yine bir öğretmenin haksızlığa uğradığını düşündüğünü bir durumu açıkça dile getirebilmesi, bir konudan hoşnutluğunu ya da hoşnutsuzluğunu ifade edebilmesi, şikâyet edebilmesi duygusal ifade işlevini açıklar. Son olarak da okul içindeki her türlü kararın alınması ve okulun işlevlerini yerine getirebilmesi için öğretmen, öğrenciler, veliler gibi tüm paydaşlar arasındaki bilgi aktarımı okul içi iletişimin bilgi işlevidir.

İletişimi sözlü, sözsüz ve yazılı olarak üç grupta incelemek mümkündür. Okul içi iletişim de önemli bir rol oynayan yazılı iletişim; resmi yazılar, duyurular, okul panoları, e-postalar, günümüzde hızlı haberleşmeye duyulan ihtiyacın artmasıyla hızlı ileti ve anlık mesajlar gibi araçlarla gerçekleştirilir. Sözsüz iletişim mesajın beden dili, jestler, mimikler ve bakışlarla ifade edilmesidir (Özdemir, 2018: 187). Burada önemle altı çizilmesi gereken yer beden dili olarak ifade edilebilen sözsüz iletişimin genel kanının aksine çok daha etkili bir iletişim kanalı olmasıdır (Mehrabian ve Ferris, 1967). Okul yöneticisinin öğretmenler, öğrenciler ve velilerle iletişim kurarken güvenilir, dostça ve içten bir tavır ifade edecek şekilde beden dilini kullanması önemlidir.

Okul dışı iletişim. Katz ve Kahn'a (1977: 247) göre iletişimin, bir mesajın iletildiği alıcı ve gönderici arasındaki bir süreç boyutundan çok içinde yer aldığı toplumsal sistem ve bu toplumsal sistem içinde yerine getirdiği işlev yönünden değerlendirilmesi gerekir. Okul yönetiminin önemli bir boyutu da okul ve toplum ilişkilerinin yönetimidir (Özdemir, 2018:163-165). Bu bağlamda okulun en yakın çevresinde veliler bulunmaktadır. Araştırmalar, Türkiye'de olduğu gibi dünyanın birçok ülkesinde de okul veli iletişiminin okul bağışlarına odaklandığını, iletişimin bu denli sığ kapsamda kalmasının da okul-veli iletişiminin istendik nitelikte olmadığını göstermektedir (Çalık, 2007). Oysa eğitim-öğretim faaliyetlerine veli katkısı okul etkililiğinin en önemli göstergelerinden biridir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Okulda gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerine ve okul yönetimine veli desteğinin artması, toplumun da desteğini artıracaktır; bu durum okulun topluma karşı açıklığını ve hesap verebilirliğini destekleyecektir (Çalık, 2007). Bu bağlamda okul yöneticileri kendilerinin ve öğretmenlerin velilerle nasıl daha etkili iletişim kuracağı konusunda bilinçlenirken, velilerin de okula nasıl katkı sağlayabilecekleri konusunda güdülenmesi gerekmektedir. Velilerin okul yönetiminin doğal bir parçası olduğu okul aile birliği gibi kurumsal düzeyde iletişim kanalları son yıllarda benimsenmektedir (Özdemir, 2018: 165). Bu noktada okul yöneticisine düşen görev okul aile iletişimini güçlendirecek politika ve uygulamalar geliştirerek velilerin yalnızca bir sorun olduğunda okula gelen misafirler olmaktan çıkarılarak gerçek birer paydaş olmalarına fırsat yaratmaktır.

Okul dışı iletişim düşünüldüğünde veliler dışında okulun uzak ve yakın çevresindeki sivil toplum örgütleri, belediyeler, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri gibi

birçok sosyal yapıyla iletişiminden bahsetmek mümkündür. Okulun görünürlüğüne artıran, eğitim-öğretim faaliyetlerini çevre ile paylaşma olanağı sunan medya ve sosyal medya kullanımını da okul dışı iletişim başlığı altında incelenmesi gerekir. Bu noktada da okulların tüzel kişilikler olarak sosyal medya hesaplarının profesyonelce yönetilmesi okul yöneticisinin iyi planlayıp yakından takip ettiği bir süreç olması gerekir. Lunenburg ve Ornstein'in (2013:158) aktardığı üzere bir okul yöneticisi zamanının yüzde seksenini iletişime harcamaktadır. O halde kişi ve kurumlarla kurulacak iletişimin niteliği, kazanımları bir başka deyişle iletişimin doğru yönetimi okul yöneticisinin de yöneticilik etkililiği için başat unsurlardan biridir denilebilir.

Motivasyon. Merriam-Webster sözlüğünde motivasyon; birine bir şey yapması için bir sebep verme süreci, hareket etmeye veya çalışmaya istekli olma durumu ya da birinin bir şey yapmasına neden olan bir güç veya etki olarak açıklanır. Bursalıoğlu (1982: 205) bu kavramı benzer şekilde örgüt bağlamında bir üyeyi görevini yapmaya başlatan ve devam ettiren güçler topluluğu olarak ele alır.

Bu bölümde örgütsel davranışın en geniş araştırma alanlarından biri olan motivasyon kavramı, bir yöneticilik yeterliği olarak ele alınarak inovatif yöneticilerin davranışlarına ve uygulamalarına değinilecektir. Bu bağlamda bireyi motive eden unsurlara odaklanan klasik motivasyon teorileri yerine motivasyona bir süreç olarak yaklaşan modern motivasyon teorileri (süreç teorileri) üzerinde durulacaktır. Hedef belirleme teorisine göre motivasyonu artıran durumlardan biri açık, ölçülebilir belirli hedefler doğrultusunda çalışmaktır, burada hedefin zorluk derecesi de daha fazla çalışma gerektirdiğinden motivasyon düzeyinin de artması beklenir (Polat, 2020: 372). Ancak zor hedefler belirlemenin farklı kültürlerde hatta farklı bireylerde farklı etkilerinin olabileceği de gözden kaçırılmamalıdır (Robbins ve Judge, 2013: 215). Okul yöneticisi özellikle inovasyon ile ilgili olarak öğretmenlere açık ölçülebilir hedefler gösterip, bu alanda başarılı olanları doğru şekilde ödüllendirerek öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir.

Eşitlik-Adalet teorisine göre de çalışanlar kendilerine adil davranıldığını düşündükleri takdirde çok daha motive olmuş biçimde çalışırken aksi halde işten ayrılmaya kadar varabilecek bir memnuniyetsizlik durumu belirmektedir (Robbins ve Judge, 2013: 223). O halde okul yöneticisi öğretmenlerde bir adaletsizlik duygusunun oluşmasına asla müsaade etmemelidir. Öğretmenler ve okul çalışanlarının tamamı, öğrenciler ve veliler yöneticilerin herkese eşit davrandığını,

adil olunduğunu okul uygulamalarıyla açıkça görmelidir. Bunun dışında İş Özellikleri Modeli teorisi gereğince iş bölümü, işin zenginleştirilmesi ya da basitleştirilmesi, daha fazla görev verilmesi ya da çalışma düzeninin değiştirilmesi, çalışma çevresinin iyileştirilmesi gibi uygulamalar yine örgütlerde motivasyonu artırıcı uygulamalardır (Polat, 2020: 378-382). Bu uygulamaların tamamı okul yöneticilerince okullara uyarlanarak öğretmen motivasyonunda fark edilir bir iyileşme sağlanabilir.

Bursalıglu'nun (1982: 206-207) belirttiği üzere bir okul yöneticisi okul içindeki öğelerden birinde bir değişim, bir yenilik sağlanmasını iki yaklaşımla gerçekleştirebilir: Bunlardan ilki ödül (özendirme) ya da ceza yaklaşımı iken diğer yaklaşım bu değişikliği yaratacak kişileri motive etmektir. Ancak modern yönetim anlayışına göre, eğitim örgütleri bağlamında okullarda bir değişiklik yaratmada etkili yaklaşımın ödül-ceza yerine gerektiğinde ödül-özendirmeyi de içeren motivasyon süreçlerini işe koşmak olduğunu söylemek mümkündür. Bir başka önemli nokta okul yöneticisinin motivasyonu artıracak uygulamaları yakından takip etmesi sonuçlarını iyi değerlendirmesidir. Aksi halde etkisiz ya da yanlış uygulamalar öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak yerine iletişim sorunlarına, çatışmalara, adaletsizlik ve güven duygusunun kaybına sebep olabilir (Çalışkan ve Büyükgöze, 2020:115).

Liderlik. Bu bölümde okul yöneticilerinin inovasyon yeterliklerine dair etkili liderlik yaklaşımları, liderlik tutumları ve davranışlarına değinilecektir. Araştırmacılar ve yöneticiler liderliğin bir özellikler ya da davranışlar dizisi olarak ifade edilmesinden çok liderlik etkililiğinin durumsal, koşula bağlı etmenlerle şekillendiği görüşünde birleşmektedir. Liderlikle ilgili durumsal bir teoriden ilk bahseden Fiedler'in (1967: 22) teorisine göre etkili liderlik, liderin liderlik biçimi, lider-üye ilişkileri, görevin yapısı ve liderin pozisyon gücüne bağlıdır. Temelde iki tip liderlik biçiminden bahseden Fiedler'e (1967: 36-40) göre bu biçimler görev odaklı, otokratik, kontrol edici, yönlendirici bir liderlik biçimi ya da çalışan odaklı, demokratik, kararlara katılımı destekleyen, motive edici bir liderlik biçimidir. İlk bakışta Fiedler'in bahsettiği bu liderlik biçimlerinden ikincisinin inovatif okul yöneticilerinin benimsemesi gereken liderlik biçimi olduğu düşünülebilir. Oysa bazı örnekler son derece katı, görev odaklı, çalışanların ihtiyaçlarını, duygularını önemsemeyen hatta motive etmeyen bir yöneticinin de inovasyon kavramıyla adeta

özdeşleştiğini göstermektedir. Örneğin inovasyon dendiğinde akla ilk gelen bilişim sektörüne ait bir firmanın kurucusu ve yöneticisi Steve Jobs tam da bu şekilde bir liderlik biçimiyle tanınır (Isaacson, 2012; Steinwart ve Ziegler, 2014). Okullarda hangi liderlik biçiminin etkili olacağı sorusunun cevabı da yine Fiedler'in modelinde bulunur. Fiedler (1967: 147) liderin en lehine olan koşullarda (lider-üye ilişkileri iyi, görev iyi yapılandırılmış ve liderin pozisyon gücü yüksek) ve liderin en aleyhine olan koşullarda (lider-üye ilişkileri zayıf, görev yapılandırılmamış ve liderin pozisyon gücü zayıf) görev odaklı bir liderliğin etkili olduğunu savunmuştur. Bu uçların arasında kalan diğer tüm koşullarda ise çalışan odaklı bir liderliğin daha etkili olacağını öngörür (Robbins ve Judge, 2013: 383). Bu model eğitim örgütleri bağlamında okullara uyarlandığında okul yöneticilerinin de koşullara uygun durumsal yaklaşımı benimsemesinin inovasyon açısından da daha etkili sonuçlarının olacağı aşikardır. Örneğin okula yeni atanmış, müdür-öğretmen ilişkilerinin henüz zayıf olduğu, kendisinden ne beklendiğinin, okulun ihtiyaçlarının henüz kestirilmediği, görevin iyi yapılandırılmadığı durumlarda okul müdürleri görev odaklı bir liderlik biçimi benimseyebilir. Ancak okul müdürlerinden beklenen olabildiğince kısa zamanda öğretmenleri tanıyıp, iletişimi ve ilişkiyi güçlendirerek, asıl inovasyonun öğretmenlerden çıkacağı ve onlarla sürdürüleceği gerçeğiyle çalışan odaklı bir liderlik benimsemesidir. Fiedler (1967: 36) her ne kadar bu biçimlerin kişiye özgü ve değişmez bir kişilik özelliği olduğunu savunsa da liderliğin de öğrenilebilir, geliştirilebilir bir kavram olduğu düşüncesiyle özellikle eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin emredici, yönlendirici, kararları tek başına alan, görev odaklı bir liderlik biçiminin etkili ve başarılı olamayacağı hele de inovasyonla birlikte anlamayacağı açıktır.

Hersey ve Blanchard'ın durumsal çok boyutlu liderlik modeli de okul yöneticilerine inovasyon yeterliklerini artırmak için yöntemler gösterir. Bu modelde çalışanların farklı gelişmişlik düzeylerine göre farklı liderlik stillerinin işe koşulması gerektiği savunulur (Blanchard, Ziargami ve Nelson, 1993). Çalışanlar yeterlik ve görevi benimseme düzeyine göre derecelendirilir, bu noktada en düşük yeterlikten en yüksek yeterliğe doğru direktif verici yönlendirici bir liderlikten delege edici, yetki devredici bir liderliğe doğru farklı liderlik stilleri benimsenir (Blanchard, Ziargami ve Ziargami, 1996: 49-50). Özellikle okullarda durumsal, çok boyutlu liderlik modelinin benimsenmesi okul müdürlerine etkili liderliğin kapılarını açabilir, öğretmen odaları

farklı eğitim düzeylerine, farklı mesleki kıdeme, branşlarına göre oldukça farklı bakış açılarına sahip öğretmenlerle doludur. Örneğin eğitim fakültesinden mezun olup mesleğe yeni başlayan bir görsel sanatlar öğretmeniyle, yirmi beşinci yılını çalışan yüksek lisans dereceli bir matematik öğretmene aynı stilde liderlik yapıp, etkili sonuçlar beklemek güçtür. Burada elbette görevi benimseme düzeylerinin de göz önünde bulundurulması gerekir. Hatta modele göre aynı kişiye farklı görevler verildiğinde dahi farklı liderlik yaklaşımları gösterilmesi gerekir (Blanchard, Ziargami ve Ziargami, 1996: 61). Çok boyutlu liderlik modeline göre bir liderin asli amacı çalışanların görevlerini en az katkı ile yapmalarını sağlamaktır ki bu durum yöneticinin mesaisinin en büyük kısmını astlarının eğitimi için harcamasını gerektirir (Blanchard, Ziargami ve Ziargami, 1996: 81). Okullarda okul müdürünün, müdür yardımcılarını ve zümre başkanları gibi okulun diğer liderlerinin eğitimi için ayırdığı zaman, tek tek öğretmenlere ayrılan zamanın da doğru kullanılmasını sağlayabilir. Son olarak, çok boyutlu liderlik modelinin doğru uygulanabilmesi için bir yöneticinin astına uygulayacağı liderlik stili ile ilgili astıyla görüşüp anlaşması gerekir aksi halde yönetici tutarsız bir yönetici olarak algılanabilir. Daha da olumsuzluğu çalışanlar arasındaki adalet-eşitlik duygusu zedelenebilir.

Liderlik ve inovasyon birlikte düşünüldüğünde dönüşümcü liderlikten de söz edilmesi gerekir. Alanyazında dönüşümcü liderlik uygulamalarıyla inovatif öğretmen davranışları arasındaki pozitif ilişkiyi gösteren çalışmalar mevcuttur (Geijsel vd. 1999; Van den Berg vd. 1999). Dönüşümcü liderlik anlayışının temelinde izleyenleri motive ederek, güven duygusuyla birlikte ortak bir amaç duygusu oluşturarak, izleyenleri liderin vizyonuna ortak etmek yer alır (Özdemir, 2018: 216-217). Dönüşümcü liderliğin boyutlarında idealleştirilmiş etki, telkinle motive etme, entelektüel uyarım ve bireysel destek yer alır (Özdemir, 2018:217). Okul müdürlerinin özellikle inovasyon yeterliklerini geliştirmek ya da inovatif bir okul yaratmak hedefiyle hareket ettiklerinde benimseyecekleri bu liderlik yaklaşımı öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanmayı, öğretmen yaratıcılığını ve özerkliğini desteklemeyi, kararlara katılımcı olmaları için onları motive etmeyi ve karizmatik bir rol modeli olmayı gerektirir. Bütün bu boyutlar bir okulun inovatif bir okul olabilmesi, bir okul yöneticisinin inovatif bir lider olabilmesi için gereken hususlardır.

İnovasyon ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

İnovasyon kavramı ele alınırken pek çok bağımsız değişkenle arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Cinsiyet değişkeni araştırmalarda sıklıkla ele alınan bir değişkendir. Kurt (2016) öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin inovasyon yeterlikleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenlerin cinsiyetlerinin anlamlı bir fark oluşturmadığını saptamıştır. Paralel bir sonuç olarak Selçuk (2018) özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin inovasyon yeterliliğine ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak Bayrakçı ve Eraslan'ın (2014) ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile yapılan araştırmalarında cinsiyet değişkeni anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur, bu araştırmada erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin inovasyon yeterliliklerine dair görüşleri kadın öğretmenlere göre daha yüksek yeterliktedir. Benzer şekilde Yaman (2018) öğretmenlerin cinsiyetleri ile ortaöğretim okul yöneticilerinin inovasyon yeterliliklerine ilişkin düşünceleri arasında tüm boyutlarda erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere oranla okul müdürlerinin inovasyon yeterliklerini daha yeterli bulduğunu ifade etmiştir. Fidan, (2018) okullarda örgütsel yaratıcılık ve yönetsel inovasyona ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği araştırmasında okulun yönetsel inovasyonuna ilişkin erkek öğretmenlerin algılarının, kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eroğlu-Bozkurt'un (2019) çalışmasında da öğretmenlerin okul müdürlerinin inovasyon yeterliliğine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre değişime duyarlılık boyutunda anlamlı bir fark oluşturmuştur. Buna göre kadın öğretmenlerin okul müdürlerini daha fazla değişime duyarlı buldukları sonucuna rastlanmıştır. Cinsiyet değişkeninin incelendiği araştırmalara örnek olarak, Özdemir-Karaca'nın (2011) çalışmasında ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile inovasyon fikirleri geliştirmelerini etkileyen engeller ve teşvikler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırılmış ve anlamlı bir farkın bulunmadığı raporlanmıştır.

Yaş değişkeni inovasyon çalışmalarında ele alınan bir başka değişkendir. Yaş değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığını raporlayan çalışmalar Top, 2011; Eraslan, 2014; Kurt, 2016; Fidan, 2018; Selçuk, 2018 olarak örneklendirilebilir. Ancak Eroğlu-Bozkurt'un (2019) çalışmasında araştırmada yer alan öğretmenlerin

okul müdürlerinin inovasyon yeterliğine ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre incelendiğinde okul dışı iletişim boyutunda 41-45 yaş grubu ile 46-50 yaş grubu öğretmenlerin görüşleri arasında 46-50 yaş grubunun daha olumlu görüş bildirdikleri şeklinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Göl ve Bülbül'ün 2012 yılındaki çalışmasında da ilköğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin çalışmasında, 20-35 yaş arası öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlerle arasında anlamlı istatistiksel farklar tespit edilmiştir.

Mesleki kıdem değişkeni inovasyon çalışmalarında yer alan bir başka değişkendir. Bayrakçı ve Eraslan (2014) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki kıdemi ile yöneticilerin inovasyon yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Fidan da (2018) öğretmenlerin kıdemi ile yönetsel inovasyon arasında anlamlı bir farkın oluşmadığını ifade etmiştir. Eroğlu-Bozkurt (2019) öğretmenlerin okul müdürlerinin inovasyon yeterliliğine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna varmıştır. Bir başka araştırmada ise Göl ve Bülbül (2012) 21-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip, tecrübeli olarak tanımlanabilecek, öğretmenlerin yöneticilerini yenilik yönetimi konusunda daha yeterli gördüklerini raporlamıştır. Kurt'un (2016) araştırmasında Göl ve Bülbül'den (2012) farklı olarak kıdem değişkeninin yönetici inovasyon yeterliğine ilişkin anlamlı bir fark oluşturduğu ancak en düşük ortalamanın 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmen grubunda olduğu sonucuna varılmıştır.

Toplam hizmet süresini ifade eden kıdemden farklı olarak öğretmenlerin çalıştıkları mevcut okuldaki görev süresi inovasyon çalışmalarında zaman zaman incelenen bir başka değişkendir. Fidan (2018) çalışmasında öğretmenlerin okullarındaki görev süreleri artıka yönetsel inovasyon puanlarının düştüğü bulgusuna ulaşmıştır. Bu sonuçla paralel olarak Selçuk da (2018) araştırmasında okuldaki çalışma süresi daha kısa olan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin inovasyon yeterliklerini değerlendirirken okulda daha uzun süre çalışan öğretmenlere göre daha olumlu bir anlayışa sahip olduklarını raporlamıştır.

İnovasyonla ilgili çalışmalarda yer alan bir başka önemli değişken eğitim düzeyidir. Bayrakçı ve Eraslan (2014), Kurt (2016), Fidan (2018) öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Selçuk (2018) eğitim durumu lisansüstü düzeyde olan öğretmenlerin okul

yöneticilerinin inovasyon yeterliliklerini lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşük algıladığı sonucuna ulaşmıştır. Yaman (2018) da araştırmasında öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeninin okul yöneticilerinin inovasyon yeterlikleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucuna göre lisans mezunu öğretmenlerin okul yöneticilerinin inovasyon yeterlikleri ile ilgili algıları hem yüksek lisans-doktora hem de önlisans mezunu öğretmenlerden yüksektir.

Son olarak öğretmenlerin branşı da inovasyonu konu eden çalışmalarda rapor edilen bir başka değişkendir. Göl ve Bülbül (2012) ilköğretim okulu yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algılarında öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Eroğlu-Bozkurt (2019) Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin meslek dersi ve kültür dersi olarak branşlarına göre okul müdürlerinin inovasyon yeterliklerine dair görüşlerinde anlamlı bir farkın olmadığını raporlamıştır. Eraslan (2014) çalışmasında öğretmenlerin branşlarına göre okul müdürlerinin inovasyon yeterliklerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaya göre sınıf öğretmenleri diğer branş öğretmenlerine göre okul müdürlerinin inovasyon yeterliklerini “okul dışı iletişim” boyutunda daha yeterli bulmaktadır (Eraslan, 2014). Yaman (2018) çalışmasının alt problemlerinde öğretmenlerin branş değişkeninin okul müdürlerinin inovasyon yeterlikleri üzerinde etkili olup olmadığına yer vermiş ancak bulgular kısmında bu değişkenle ilgili herhangi bir sonuç raporlanmamıştır.

İnovasyon ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alan yazında inovasyonu ele alan ulusal ve uluslararası araştırmalara kısaca yer verilmiştir.

Uluslararası Alanyazında İnovasyon ile İlgili Araştırmalar

İnovasyon kavramı ile ilgili uluslararası alan yazın daha önce de belirtildiği üzere Schumpeter (1939) ile başlamıştır. Schumpeter (1939) inovasyonu kalkınmaya bağlı bir güç olarak tanımlamıştır. Günümüzde de geçerliğini koruyan AR-GE temelli ekonomik modeller Schumpeter’in inovasyon teorisi ilgili görüşlerinden izler taşımaktadır. Schumpeter’in (1939) eseri her ne kadar ekonomi,

iktisat alanyazınına ait bir eser olsa da kendisinin inovasyonun fikir önderi olması sebebiyle inovasyon kavramı onun katkıları olmadan tam anlamıyla anlaşılabilir. Bu sebeple eğitim yönetimi yazını için de önemlidir.

Fullan'ın (1972) çalışması eğitim ve inovasyonun birlikte ele alındığı ilk önemli çalışmadır. Bu çalışmanın odağında eğitimsel inovasyon süreci boyunca tüm kullanıcıların, öğrenci, öğretmen ve velilerin rolleri vardır (Fullan, 1972). Fullan (1972) bu çalışmasında okullardaki etkili değişimin, tüm kullanıcılarının süreçteki rolü, inovasyon sürecinin tüm aşamalarına yakından dahil olacak şekilde kökten değiştirilene kadar asla gerçekleşmeyeceğini savunur. Fullan'ın (1972) çalışması okullardaki inovasyon süreçlerinin ele alınmasının kendini yenileyen toplumlar yetiştirmenin en önemli yolu olmasını vurgulaması açısından önemlidir.

Damanpour'un (1988: 561) örgütsel inovasyonun doğasına ilişkin çalışmasında inovasyonu idari-teknik, ürün-süreç ve radikal-artımsal olarak üç farklı sınıflandırma ile incelemiştir. Bu çalışma örgütsel performans ve inovasyon türleri arasındaki ilişkinin anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Damanpour'un (1991) bir meta-analiz araştırması olan, inovasyon ile örgütsel değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmasının bulguları dikkat çekicidir. Yazar bu çalışmasında örgütsel değişkenlerle inovasyon türleri arasındaki ilişkinin durumsallığına dikkat çekerek durumsal bir inovasyon yaklaşımı önermiştir (Damanpour, 1991: 582-583). Okul yöneticilerinin inovasyon yeterlikleri bağlamında bu çalışma durumsal liderlik yaklaşımlarıyla birlikte ele alınabilir.

Dimmock ve O'Donoghue'nin (1996) inovatif okul müdürlerini ele aldıkları nitel araştırmada altı okul müdürü ile çalışılarak, müdürlerin okullarındaki müfredat, öğrenme-öğretme süreçlerinde nasıl etkili değişimlere yol açtıkları, okullarındaki inovatif süreçleri nasıl yürüttükleri, nasıl düşündükleri ve davrandıkları araştırılmıştır. Bir durum çalışması olarak bu araştırma öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, öğrenci sayısı, yaş düzeyi, akademik başarı düzeyleri gibi farklı durumsal etmenlere sahip okullarda yöneticilere inovatif önermeler sağlaması bakımından önemlidir.

Geijsel, Sleegers ve van den Berg'in (1999) çalışması okullardaki dönüşümcü liderliğin geniş ölçekli inovasyon programlarıyla olan ilişkisinin doğasına odaklanmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre, Hollanda okullarında dönüşümcü

liderliğin vizyon, bireysel destek ve entelektüel uyarım boyutlarının inovatif öğretmen uygulamalarıyla ilişkili olduğu söylenebilir (Geijsel, vd. 1999: 324).

Van den Berg vd. (1999) çalışmalarında okullardaki inovasyon yönetimine kültürel-bireysel bir bakış açısı getirmeye çalışmışlardır. Bu bakış açısıyla özellikle, okullarda inovasyonların nasıl daha etkili olduğu sorusuna odaklanarak öğretmenlerin arasındaki bireysel ve kültürel farkların mutlaka ele alınması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır (Van den Berg vd., 1999). Okul yöneticilerinin inovasyon yeterliklerinin bir boyutu olarak ele alınan örgüt içi iletişimde de örgütteki informal grupların kültürel ve bireysel farklarının ele alınması başarılı inovasyonların bir anahtarı olabilir.

Agalianos, Noss ve Whitty (2001) eğitim inovasyonunda bir durum çalışması olarak belirli bir teknolojinin tartışıldığı çalışmalarında okullarda teknolojilerin kullanımının sosyal olarak nasıl şekillendirildiğini ortaya koymuşlardır. Çalışmada okulların ve sınıfların, bir inovasyonun hem yaygınlaşmasını etkileyen hem de bu inovasyondan etkilenen sosyal örgütler olduğu; aynı zamanda bir sınıfta belirli bir teknolojinin mevcut olmasının, bu teknolojinin otomatik olarak kullanılacağı anlamına gelmediği ortaya konmuştur (Agalianos vd. 2001). Bu çalışma ayrıca eğitsel inovasyonların salt teknolojik yenilikler olarak ele alınmaması gerektiğini vurgulaması açısından önemlidir.

Triant (2001) A.B.D. eğitim sisteminin reformist uygulamalarından biri olarak kabul edilen bağımsız okulların (charter schools) müdürlerinin otonomi ve inovasyon konusunda özerkliklerini nasıl işe koştüğünü araştırmıştır. Bağımsız okullar, kamu okullarının aksine öğretmen ataması, müfredat, program, öğrenci kabul işlemleri gibi pek çok konuda özerk karar alabilme yetisine sahiptir, bu özerkliklerini çok yüksek düzeyde hesap verebilir yönetimlerine borçludurlar (Triant, 2001). Bu çalışma kamu okulları ve özel okullar karşılaştırması bağlamında incelenebilir.

Üniversite öğrenciliği sırasında Schumpeter'den ders alan, yönetim bilimine büyük katkılar sunan ve yenilikler getiren Drucker (2002) inovasyonu girişimcilikle birlikte ele almıştır. İnovasyonun örgütlerde sistematik bir çalışma sonucu ortaya çıktığını öne süren Drucker (2002) her türlü inovasyonun mutlaka liderliği hedeflemesi gerektiğini vurgulamıştır. Bir yönetim bilimci olan Drucker (2002) inovasyonu yöneticinin sorumluluklarından biri olarak değerlendirmiş yöneticilere

inovasyon liderleri adını vermiştir. Yazarın yöneticilere verdiği öğütlerin günümüzde halen geçerliğini koruduğu bu eserin eğitim yönetimi bağlamında da incelenmesi ve yazarın fikirlerinin eğitim örgütlerine uyarlanması eğitim örgütlerinde inovasyon kültürünün yerleşmesine katkı sağlayabilir.

Mioduser vd.'nin (2003) çalışması okullarda inovasyonu bilgi iletişim teknolojilerinin (BİT) kullanılmasıyla birlikte ele alan kapsamlı bir çalışmadır. Çalışmada BİT kullanan okullarda inovasyon süreçlerinin sistematik olarak incelenmesi için iki boyutlu bir analiz şeması sunulmuştur; şemanın boyutlarından yatay eksen, BİT lerin kullanımıyla birlikte okul rutinindeki değişikliklerden, pedagojik uygulamaların ve öğrenme süreçlerinin geniş kapsamlı dönüşümlerine kadar inovasyon düzeylerini temsil ederken dikey eksen, okul ortamının dört ana bileşenine odaklanarak inovasyon alanlarını detaylandırır: zaman/meکان konfigürasyonları, öğrenciler, öğretmenler ve müfredat (Mioduser vd, 2003). İsrail'de bir dizi okulda gerçekleştirilen bu çalışma okullarda meydana gelen inovasyonların hangilerinin eğitim sistemine yaygın olarak uygulanabilirliğini tartışması açısından dikkate alınabilir.

Prew'in (2007) yaptığı araştırmada ise inovasyon ile karşı karşıya kaldıklarında okullarını dönüştürmede başarılı olan ve olamayan okul müdürleri incelenmiştir. Bu çalışma inovasyon ve okullarını dönüştürmede başarılı olan okul müdürlerinin ihtiyaç duydukları beceriler, roller ve örnekler açısından incelenebilir. Araştırma bulgularına göre başarılı okul müdürlerinin okulun yakın ve uzak çevresindeki paydaşlarla ilişkilerinin sürece katkısının açıklanması bakımından önemlidir (Prew, 2007).

Koch, Binnewies ve Dormann'ın çalışmaları (2015) genel olarak motivasyon kavramından yola çıkarak inovasyon sürecinde okul müdürlerinin işe bağlılığı ve öğretmenlerin yaratıcılığını inceleyerek, örgütsel inovasyon ve işe bağlılık olgusu üzerine alanyazına katkıda bulunmaktadır. Almanya'da 87 okul müdürü ve 902 öğretmenle yürütülen bu çalışmanın bulgularına göre, okul müdürlerin işe bağlılığı ve öğretmenlerin yaratıcılığı, okulların inovasyonunu pozitif yönde etkilemektedir (Koch vd. 2015).

Yemini, Addi-Racchah ve Katarivas (2015) çalışmalarında okul müdürlerini birer "girişimci" olarak ele almış, okul müdürlerinin birer kurumsal girişimci gibi görev

yaparak anlamlı değişimleri, inovasyonları başlatıp yönetebilecekleri bulgusunu paylaşmışlardır. Bu çalışma okul müdürlerinin inovasyon yeterlikleri bağlamında nasıl birer girişimci gibi davranabileceklerini eğitim örgütleri bağlamında ele aldığından önemlidir.

Genlott, Grönlund ve Viberg 'in çalışmaları (2019) dijital teknolojiyi okullarda etkin bir şekilde kullanmanın, geleneksel öğretim ve öğrenme etkinliklerinde köklü değişiklikler gerektirdiğinden yola çıkarak genellikle küçük ölçekli iyi fikirlerle başlayan pedagojik inovasyonların nasıl okullarda yaygın olarak kullanılan uygulamalara dönüştüğüne odaklanmıştır. Araştırma okullar için sürdürülebilirliği tanımlama, genişletilmiş bir sosyal ağın yaratılmasının önemi ve öğretmenlerin farklılıklarından inovasyonların yayılması için yararlanma gibi okul yöneticilerinin inovatif yeterliklerini artırmada önemli noktalara değinmektedir.

De Jong Lockhorst vd.'nin (2020) yirmi iki okul müdürüyle görüştüleri nitel araştırmaları okullardaki işbirlikçi inovasyonun liderlik uygulamalarına odaklanmıştır. Bu noktada "işbirlikçi inovasyon" öğretmenler ve okul müdürleri arasındaki iş birliğinin gelişmesine dayanan inovasyondur. Çalışma sonucuna göre "takım arkadaşı" ve "kolaylaştırıcı" alt başlıklarındaki liderlik uygulamalarının okullardaki işbirlikçi inovasyonu desteklediği vurgulanmıştır (De Jong Lockhorst vd., 2020). Yakın tarihli bu çalışma inovasyon yeterliklerini artırmak isteyen okul müdürlerine liderlik uygulamaları önermesi açısından önemlidir.

Ulusal Alanyazında İnovasyon ile İlgili Araştırmalar

Ulusal alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde inovasyon kavramının zaman zaman yenilik, yenilikçik, yenilik yönetimi kavramlarıyla ele alındığı görülse de bir kavramsal bütünselliğin sağlanması açısından bu bölümde doğrudan inovasyonu ele alan çalışmalara yer verilmiştir.

Elçi'nin (2007) eseri inovasyon kavramını tüm boyutlarıyla ele alan geniş kapsamlı bir Türkçe eserdir. İnovasyonun tanımı, önemi, ekonomisi, inovasyon yönetimi, inovasyon için gereken örgüt kültürünü oluşturma gibi alanlara Türkiye ve dünyadan örneklerle değinen bu kaynak özellikle Türkçe kaynaklardan yararlanarak inovasyon hakkında araştırma yapmak isteyen araştırmacılar için önemli bir kaynaktır.

Yavuz'un (2010) çalışması işletmelerde inovasyon, örgütsel performans ilişkisinin araştırılmasına yönelik boylamsal vaka analiziyle gerçekleştirilmiş bir araştırmadır. 2005- 2009 yıllarını kapsayan bu araştırmanın bulgularına göre süreç inovasyonu, ürün inovasyonu, pazarlama inovasyonu gibi inovasyon türlerinin temelini oluşturan örgütsel inovasyonun işletmelerde başarıyla yürütülmesi diğer inovasyon türlerini de pozitif yönde etkileyerek örgütün finansal, pazarlama, üretim performansı gibi alanlarda ölçülebilir şekilde örgütsel performansının artışına sebep olmaktadır.

Demirtaş (2013), çalışmasında örgütlerdeki bilgi yönetiminin, insan kaynakları yönetimi ve inovasyona etkilerini birlikte ele almıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre, stratejik insan kaynakları uygulamalarının hem bilgi yönetimi kapasitesi ile hem de inovasyon performansı ile pozitif yönlü ilişkisi vardır (Demirtaş, 2013). Bu çalışma, inovasyonun, onu gerçekleştirecek insan kaynağının yönetilmesi bağlamında ele alması bakımından önemlidir.

Bayrakçı ve Eraslan'ın (2014) okul yöneticilerinin inovasyon yeterliklerini ele alan ölçek geliştirme çalışmasında bu yeterlikler, *değişime duyarlılık, okul içi iletişim, okul dışı iletişim, liderlik ve motivasyon* olmak üzere beş boyutta ele alınmıştır. Çalışma inovasyon kavramının eğitim örgütleri bağlamında ele alınmasında ve Türkçe alanyazına okul yöneticilerinin inovasyon yeterliklerine dair bir ölçek katkısı sağlaması bakımından önemlidir. Bu çalışmada öğretmenler, kendilerine farklı yeteneklerini gösterme imkânı verildiğini, okulda iş birliği yapmanın rekabet etmeye kıyasla daha uygun görüldüğünü; okulun yöneticileri tarafından değişime olan ihtiyacın açıkça belirtildiğinde öğretmenlerin kararlara katılımlarının arttığını ayrıca okulda alınan kararlar ve yürürlüğe konan uygulamaların tutarlı olduğunu ifade etmişlerdir (Bayrakçı ve Eraslan, 2014).

Ulusal alanyazında son on beş yılda inovasyonu araştırma konusu olarak ele alan 619 yüksek öğretim tezi bulunmaktadır. Ancak bunların 24'ü eğitim ve öğretim alanında iken sekiz tanesi doğrudan okul yöneticilerinin inovasyon yeterliklerini ele almaktadır (Eroğlu Bozkurt, 2019; Eraslan, 2014; Erdemet, 2017; Fidan, 2018; Kurt, 2016; Öcal, 2018; Sağlam, 2018; Selçuk, 2018; Yaman, 2018).

Kurt (2016) tarafından yazılan yüksek lisans tezinde, ortaokul yöneticilerinin inovasyon yeterliliklerinin okul kültürüne etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın

bulgularına göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin inovasyon yeterliliğine ilişkin toplamda görüşleri yeterlidir olup yönetici inovasyon yeterliği ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin en yüksek ortalama 'okul içi iletişim' boyutunda, en düşük ortalama ise 'liderlik' boyutundadır. Araştırma sonucunda yönetici inovasyon yeterliliği ile okul kültürü arasında ilişkin öğretmen görüşlerine göre pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır (Kurt, 2016).

Erdemet'in (2017) yüksek lisans tezi özel okul yöneticilerinin okullardaki inovasyon sürecine ilişkin görüşlerini kapsamaktadır. Nitel araştırma olan bu çalışmada inovatif olarak değerlendirilen okulların müdürlerinin inovasyona dair anlayışları, liderlik tutumları, karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme yöntemleri ele alınmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre okullarda teknoloji kullanımının önemine aynı zamanda şekilci bir inovasyon anlayışından kaçınmanın önemine vurgu yapılmıştır (Erdemet, 2017). Okul müdürlerinin *takım lideri* anlayışıyla inovasyon odaklı bir okul kültürü oluşmasına öncülük etmesinin inovasyon sürecine pozitif katkısı işaret edilmiştir (Erdemet, 2017). Bu çalışma benzer problemleri araştıran uluslararası alanyazındaki çalışmalarla birlikte yöneticilerin inovasyon sürecine dair anlayışlarını kültür bağlamında değerlendirebilmek için önemlidir.

Yaman (2018) yüksek lisans tezinde okul yöneticilerinin inovasyon yeterlikleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin inovasyon yeterlikleri ile okul kültürü arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Fidan (2018) doktora tezinde örgütsel yaratıcılık ve yönetsel inovasyon arasındaki ilişkinin doğasını incelemiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre örgütsel yaratıcılık ve yönetsel inovasyon arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki bulunurken aynı zamanda örgütsel yaratıcılığın yönetsel inovasyonun yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Selçuk (2018) öğretmen görüşlerine başvurarak ortaöğretim okul yöneticilerinin inovasyon yeterlilikleri ve örgütsel imaj hakkındaki algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre örgütsel imaj ve okul yöneticilerinin inovasyon yeterlilikleri arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta

düzeyde ilişki olduğu ayrıca okul yöneticilerinin inovasyon yeterliklerinin örgütsel imajın anlamlı bir yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir.

Sağlam'ın (2018) araştırması okul yöneticilerinin eğitimde inovasyon ile ilgili görüş ve önerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma deseniyle yürütülen bu çalışma sonucunda yöneticilerin inovasyon kavramı hakkında bir farkındalığa sahip oldukları ancak henüz inovasyon kavramının teknolojik araç-gereç kullanımının yaygınlaştırılmasının önüne geçemediğinin bir başka deyişle kavramın henüz tam olarak benimsenmediğinin altı çizilmiştir (Sağlam, 2018). Yine de bu çalışma okullarında bir inovasyon merkezi kurulmasına öncülük eden okul yöneticilerinin inovasyonla ilgili görüşlerine yer vermesi bakımından önemlidir.

Bozkurt (2019) mesleki liselerde okul yöneticilerinin inovasyon yeterlikleri ile okulların yenilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin inovasyon yeterliklerinin bir boyutu olan girişimci liderlik özellikleri ve okulların yenilikçilik düzeyleri arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Bozkurt, 2019). Bu çalışma, okul yöneticilerine girişimci liderlik gibi bir liderlik tutumu benimsenerek inovatif okul kültürü oluşturmak için çaba göstermenin, okulların yenilikçi kurumlar haline gelmesine katkı sağlayacağını ifade etmektedir.

Küresel Yetkinlik

Bu bölümde küresel yetkinlik kavramının tanımı ve tarihsel gelişimi, boyutları, küresel vatandaşlık ile ilişkisi, önemi, eğitim örgütlerinde küresel yetkinlik, öğretmenlerin küresel yetkinlikleri ve küresel yetkinliğe etki eden etmenler ele alınmıştır.

Küresel Yetkinlik Kavramı ve Tarihçesi

2013 yılında BM üye devletleri PISA'dan uluslararası değerlendirmelerinde küresel yetkinlik ile ilgili ölçütler geliştirmesini talep etmişlerdir. Bu doğrultuda çalışmalara başlayan PISA, küresel yetkinliği ilk olarak 2018 yılındaki sınavda ölçmek üzere değerlendirme kapsamına almıştır (OECD, 2018). Bu bağlamda alan yazında uluslararası farkındalık, küresel farkındalık, küresel vatandaşlık, dünya vatandaşlığı gibi isimlerle araştırılan kavram ölçme ve değerlendirme diline

çevrildiğinde *küresel yetkinlik* kavramına dönüşmüştür (Auld ve Morris, 2019: 680; Bunnell, 2008; Marshall, 2014:152; Oxfam, 2015a).

Birinci ve İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ülkelerin sorunlarını karşılıklı diyaloglarla, barışçı yollarla tartışabilmelerinin önünü açan, diplomasinin önemine vurgu yapan Birleşmiş Milletler, uluslararası barış için eğitim, kültürler arası anlayış, farklı kültürlerle saygı, uluslararası okullar gibi eğitimde küresel konuların ele alındığı bir eğitim anlayışı sağlanmasında önemli bir rol oynamıştır (Hill, 2007). Bu bağlamda özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra BM'e bağlı özel bir kuruluş olarak kurulan UNESCO küreselleşen bir dünya için öğrenci ve öğretmen yetiştirebilmek için eğitsel anlamda uluslararası iş birliklerinin sağlanmasına katkılarda bulunmuştur (Gün, Topaoğlu, Yalçın, 2017: 117).

Küresel yetkinliğin kavramsal ve kuramsal temellerinin atılmasında Hanvey'in (1976) makalesinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Hanvey (1976) bu çalışmasında eğitimin amacının öğrencilerde kültürler arası farkındalık, küresel dinamikler bilgisi ve insanın seçimlerinin farkındalığını içeren düşünce biçimlerini geliştirmeye yönelik olması gerektiğini savunmaktadır. Hanvey'in (1976) tanımında eğitim; uluslar, kültürler ve medeniyetlerin incelenmesine odaklanmalıdır. Bu noktada yazar, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nin çoğulcu toplumunu diğer halkların topluluklarıyla ilişkisini, birbirleriyle nasıl bağlantılı olduklarını, birlikte nasıl değiştiklerini ve bu süreçteki bireyin rolünü anlamaya odaklanan bir eğitim bakış açısı tarif etmektedir (Villereal, 2009).

ABD.'de Kniep (1989), öğrencileri küreselleşmiş ve birbirine bağlı bir dünya için daha iyi bir şekilde hazırlama ihtiyacını belirlemiş ve öğrencileri bu gerçekliğe hazırlamak için bir sosyal bilgiler müfredatı oluşturmaya çalışmıştır (akt. Gaudelli ve Fernekes, 2004). Bu noktada bireyin bütüncül bir tarihsel bakış açısı kazanması ve sosyal katılım için temelin sağlanması olarak özetlenen, küresel sosyal bilgiler müfredatı için beş kavramsal tema öngörülmüştür (Gaudelli ve Fernekes, 2004). Bu temalar, dayanışma, değişim, kültür, kıtlık ve çatışma olarak sıralanabilmektedir. Bu beş tema, öğrencilerin küresel bir bakış açısı ve çok kültürlü bir farkındalık geliştirmelerine yardımcı olmaktadır; ayrıca, sosyal bilgiler alanında dört küresel sorun kategorisi oluşturulmuştur: Öğrencilerin çözüm geliştirmeyi öğrendikleri bu alanlar: sulh ve güvenlik, ulusal, uluslararası gelişim, çevre problemleri ve insan

haklarıdır (Gaudelli ve Fernekas, 2004). Günümüzde de çoğu küresel sorun, bu dört kategoriden birinde incelenebilmektedir.

Küresel yetkinlik ile ilgili yapılmış tanımlar geçmişten günümüze aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Adler ve Bartholomew (1992) uluslararası örgütlerin yöneticilerinin ve insan kaynaklarının sahip olmaları gereken yetkinlikleri ele alarak bir küresel yetkinlik tanımı yapmışlardır. Bu tanıma göre küresel olarak yetkin işletme yöneticileri küresel bakış açısına sahip, farklı kültürlerden gelen insanlarla çalışan ve onlardan öğrenen, yabancı kültürlerde yaşamaya uyum sağlayan, günlük olarak kültürler arası etkileşim becerilerini kullanan, yabancı meslektaşları ile etkileşimde bulunan, yurtdışı tecrübesi bulunan yöneticilerdir (Adler ve Bartholomew, 1992: 54).

Lambert'e göre (1993: 319) küresel yetkinlik, orta öğretimin sonunda öğrencilerin sahip olması gereken bilgi, tutum ve etkileşimli becerilerin bir birleşimidir. Bu noktada bilgi, öğrencilerin hedef dil kültürünün çeşitli yönleri hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmasını; beceri öğrencilerin, diğer kültürden insanlarla ve/veya fikirlerle olumlu bir şekilde etkileşime girmesini; tutum ise öğrencilerin, hedef kültürün ilgili davranış ve bakış açılarından bazılarını taklit etme ve benimseme konusunda istekli olmasını tanımlar (Lambert, 1993: 319).

ACE Uluslararası eğitim komisyonunda (1998: vii) küresel yetkin vatandaşlar; uluslararası ilişkilerde yetkin, yurt içi ve yurt dışındaki kültürel çeşitlilik konusunda olumlu fikirlere sahip, yeni bir çağın ve farklı bir dünyanın belirsizlikleriyle baş etme yeteneklerine sahip bireyler olarak tanımlanmıştır.

Olson ve Kroeger (2001: 117) Küresel olarak yetkin bir bireyleri küreselleşen dünyada etkili bir şekilde etkileşim kurmak için yeterli temel bilgi, algısal anlayış ve kültürlerarası iletişim becerilerine sahip bireyler olarak tanımlar. Olson ve Kroeger (2001) ayrıca küresel yetkinliğin temel bileşenlerinin ileri düzeyde yabancı dil yeterliliği ve yurtdışı deneyimi olmasından söz eder.

Asya Topluluğu küresel yetkinlik kavramını ilk kez 2005 yılında kendi uluslararası okul ağı için kullanarak tanımlamıştır (OECD/Asia Society, 2018). Bu tanıma göre küresel yetkinlik fikri, öğrencilerin 21. yüzyılda ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri ifade eder. Küresel olarak yetkin öğrenciler temelde dört alanda bilgi ve becerilere sahiptir. Bu tanıma göre "Küresel yetkin öğrenciler dünyayı araştıran,

kendi yakın çevrelerinin dışında dünyanın geri kalanı ile ilgili, meraklı, araştıran ve dünya ile ilgili bilgi sahibi öğrencilerdir. Bunun yanında küresel olarak yetkin öğrenciler, belirli bir bakış açısına sahip olduklarını ve başkalarının bunu paylaşabileceğini veya paylaşmayabileceğini kabul eden bir başka deyişle farklı bakış açılarını anlayabilen öğrencilerdir. Küresel olarak yetkin öğrenciler, çeşitli kitlelerle sözlü ve sözsüz olarak etkili bir şekilde iletişim kurabilen, fikirleri iletebilen öğrencilerdir. Tüm bunların yanında küresel olarak yetkin öğrenciler, sadece dünyayı öğrenmek için değil, aynı zamanda dünyada bir fark yaratmak için gerekli bilgi ve becerilerle harekete geçen öğrencilerdir” (OECD/Asia Society, 2018: 13).

Hunter, White ve Godbey’ e (2006) göre küresel yetkinlik başkalarının kültürel normlarını ve beklentilerini anlamaya çalışırken yeni bilgilere fikirlere açık olmayı, bu kazanılan bilgiyi, bireyin etkin bir şekilde iş yaşamı için iletişim kurarak kullanması anlamına gelir. Küresel olarak yetkin bir kişi, küresel olarak rekabet etmek, kültürler arasında iş birliği yapmak ve diğer ülkelerde hem sosyal hem de iş ortamlarına etkin bir şekilde katılmak için kültürel farklılıkları tanımlayabilmelidir (Hunter, vd. 2006).

Reimers (2009a), küresel yetkinliğin doğası üzerine şu görüşe sahiptir: Küresel yetkinlik, insanların yaşadıkları düz dünyayı anlamalarına yardımcı olan bilgi ve becerilerdir. Bunun yanı sıra küresel meseleleri ve olayları kavramayı ve bunlara hitap etmek için olanaklar yaratmayı sağlayacak disiplinler arası alanlara entegre olma becerileridir. “Düz dünya” ifadesi Friedman’ın (2005) okuyucunun dikkatini çekmek için bir metafor olarak kullandığı bir ifadedir. Friedman (2005) düz dünya metaforuyla internetin keşfedilmesi ardından kıtalararası fiber-optik kabloların döşenmesi gibi sebeplerle iletişimin çok hızlanması ile birlikte gelişmekte olan ülkelerin bireylerinin eşit şartlarda gelişmiş ülkelerdeki bireylerle rekabet edebileceğini iddia etmektedir. Yazar, internetin keşfi ve iletişim hızının artmasıyla birlikte küreselleşmenin yeni bir çağa girdiğini, bu durumun yıllar içinde dünyayı düzleştirdiğini ve bunu yapmaya devam edeceğini iddia etmektedir (Friedman, 2005). Reimers’ a göre (2009b) küresel yetkinliğin birbirine bağlı üç boyutu vardır: birincisi, kültürel farklılıklara karşı olumlu bir yaklaşım ve bu farklılıklarla ilgilenmeye istekli olmaktır. Bu, diğer kültürel kimliklere sahip insanlarla empati kurmayı, çeşitli medeniyetlere ve onların tarihlerine ilgi ve anlayışa sahip olmayı ve bu farklılıkları yapıcı, saygılı ve barışçıl işlemler için fırsatlar olarak görme becerisini gerektirir. Küresel yetkinliğin ikinci boyutu, birkaç yabancı dilde konuşma, anlama

ve düşünme yeteneğidir. Üçüncü boyut ise dünya tarihi, coğrafya ve sağlık, iklim değişikliği, ekonomi, siyaset, uluslararası ilişkiler ve diğer konuların küresel yönleri hakkında geniş ve derin bilgileri içerir (Reimers, 2009b).

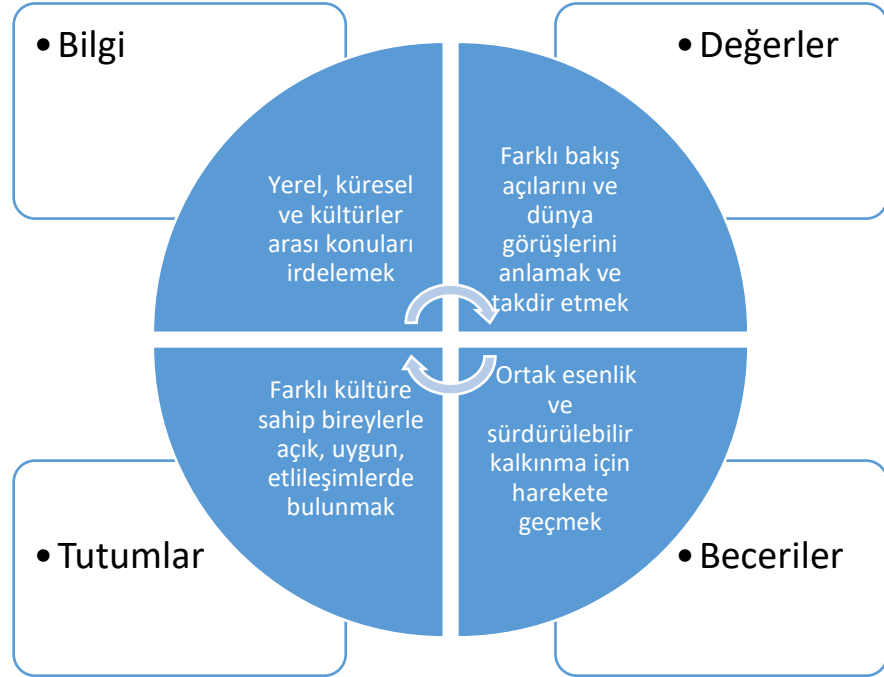
Mansilla ve Gardner ise “kendimizi ve temas ettiğimiz insanları, nesnelere ve durumları, çağdaş dünyamızın daha geniş matriksine yerleştirme kapasitesini ve eğilimini” vurgulayan “küresel bilinç” üzerine bir bakış açısı sunmuşlardır (Mansilla ve Gardner, 2007). Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (IBO), hedeflerinden birini “uluslararası fikirlilik” geliştirmek, bu tanımın, dünyayı öğrenme için en geniş bağlam olarak değerlendiren, bir dizi konuda kavramsal anlayış geliştiren ve araştırma yapma, yansıtma, harekete geçme fırsatları sunan bir eğitim görüşü içerdiğini belirtmektedir (IBO, 2012).

Van Roekel’e (2010) göre küresel yetkinlik, uluslararası meseleler hakkında derinlemesine bilgi ve anlayış edinilmesini, iyi bir yabancı dil bilgisini, farklı dil ve kültürel geçmişlerden gelen insanlarla birlikte öğrenmeyi ve çalışmayı ve birbirine bağlı bir dünya topluluğuna üretken bir şekilde katılma becerisi anlamına gelir.

2013 yılında devletler PISA’dan uluslararası değerlendirmelerinde küresel yetkinlik ile ilgili ölçütler geliştirmesini talep ettiklerinde, küresel yetkinlik, insanların dünyayı başka bir gözle görmelerini ve farklı fikirleri, bakış açıları, değerlerini takdir etmelerini sağlayan beceriler toplamı olarak değerlendirilmiştir (Schleicher, 2017). Küresel yetkinlik, “küresel ve kültürlerarası meseleleri eleştirel olarak ve farklı açılardan çözümlenme, farklılıkların kişinin ve başkalarının algılarını, yargılarını ve düşüncelerini nasıl etkilediğini anlama ve farklı kültürlere sahip başkalarıyla insan onuruna duyulan ortak saygı temelinde açık, uygun ve etkili iletişime geçebilme kapasitesi” olarak tanımlanır (OECD, 2018). Buna göre küresel yetkin sayılan bireyler; yerel olduğu kadar küresel ve kültürler arası konuları da araştırabilen, birbirinden farklı bakış açılarına ve çok farklı dünya görüşlerine saygı duyabilen, başkalarıyla saygılı bir şekilde etkileşime geçebilen, tüm bunların yanında insanlığın ortak refahı ve sürdürülebilir yaşam için harekete geçen kişilerdir (Boix-Mansilla ve Jackson, 2011, 2012; OECD, 2018). Bu tanım, insanların günlük yaşamlarında başarılı bir şekilde sürdürmeleri gereken küresel yetkinliğin dört hedef boyutunu özetlemektedir.

Küresel Yetkinliğin Boyutları

PISA, küresel yetkinlik kavramının bir hayat boyu öğrenme hedefi olarak ele alınması gerektiğini ve kavramın farklı boyutlardan oluştuğuna dikkat çeker (OECD, 2018). Küresel yetkinliğin boyutları bilgi, değerler, tutumlar ve beceriler olarak sınıflandırılır. Söz konusu boyutların içerikleri Şekil 5'de sunulmuştur.



Şekil 5. Küresel Yetkinliğin Boyutları.

Kaynak: OECD. (2018). *Preparing our youth to an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD, s, 11. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>

Şekil 5'den izlenebileceği üzere küresel yetkinlik sınırlandırılmış tek bir yetkinlikten çok, dört boyutlu bir öğrenme alanıdır. Söz konusu boyutlar aşağıda detaylı şekilde tartışılmıştır.

Bilgi: Yerel, küresel ve kültürler arası konuları irdelemek: Bu boyut, insanların küresel bir konu hakkında görüşlerini oluştururken dünyaya dair bilgileriyle eleştirel düşüncüyü birlikte yürütme becerisini tanımlamaktadır (OECD, 2018). Küresel açıdan yetkin olarak tanımlanan öğrenciler, okulda edinilen bilgiyi ve düşünme becerilerini; yerel, kültürel ya da küresel bir konu hakkında sorular sormak, verileri ve iddiaları çözümlenmek, olguları açıklamak ve kendilerine ait bir duruş sergilemek

için bir araya getirebilmelidirler (Boix-Mansilla ve Jackson, 2011). Bu öğrenciler ayrıca medyanın verdiği mesajlara erişirken, bu mesajları eleştirel olarak değerlendirip çözümleyebilmekte hatta yeni medya içerikleri üretebilir durumda olmalıdırlar (Buckingham, 2007; Kellner ve Share, 2005). Lambert (1993) küresel yetkinliğin bilgi boyutunda özellikle yabancı dil bilgisine ve farklı kültürlerle ilişkin derinlemesine bilgiye işaret eder. Küresel yetkinliğe sahip bireylerin hedef kültürün çeşitli yönleri hakkında derin bilgi sahibi olması gerektiğini örneğin bu kültürün kendine özgü ve otantik davranış kalıplarını güvenilir bir şekilde ayırt edebilmesi gerektiğini savunur (Lambert, 1993).

Değerler: Farklı bakış açılarını ve dünya görüşlerini anlamak ve takdir etmek:

Bu boyut, küresel sorunları birbirinden çok farklı bakış açılarıyla ele alma niyeti ve kapasitesini vurgular (OECD, 2018). Bireyler, farklı kültürlerin tarihi, değer yargıları, iletişim biçimleri, inançları ve adetleri hakkında bilgi edindikçe kendi bakış açılarının ve tutumlarının pek çok etki ile oluştuğunu ve başkalarının kendilerininkinden tamamen farklı doğrulara sahip olabildiğini fark etmeye başlar (Hanvey, 1976; OECD, 2018, Schleicher, 2019). Farklı bakış açıları ve dünya görüşleriyle bağ kurabilmek bireylerin başkalarının ve kendi kabullerinin ve çıkarımlarının irdelenmesini gerektirmektedir. Bununla birlikte bireyleri birbirinden farklı kılan nitelikleri tanıyan ve takdir eden kişiler gündelik hayatlarında adaletsizliği kabullenmeye daha az yatkın olurlar. Diğer yandan, bu değerleri içselleştiremeyen kişilerin “farklı” olanlara karşı önyargılı davranmaya daha yatkın olması mümkündür (Fennes and Hapgood, 1997; OECD, 2018).

Tutumlar: Farklı kültüre sahip bireylerle açık, uygun şekilde ve etkili etkileşimlerde bulunmak: Küresel olarak yetkin bireyler davranışlarını ve iletişim tarzlarını farklı kültürlerden gelen bireylerle iletişim kurarken uygun şekilde ayarlayabilirler. Saygılı diyalog kurarak, karşısındakini anlamaya çalışır ve ötekileştirilmiş grupları da kapsamaya gayret ederler. Bu boyut, bireylerin açık, uygun ve etkili iletişim becerileri geliştirerek kültürler arası farklılıklar arasında bağ kurma kapasitesini vurgular (OECD, 2018). “Açık” etkileşim, etkileşimde bulunan bireylerin diğerlerinin bakış açısına duyarlılık göstererek, ilgiyle yaklaşarak etkileşimde bulunma niyetini ifade eder. “Uygun şekilde” nitelemesi ise, tüm tarafların kültürel olarak normlarına gösterilen saygıya işaret eder. “Etkili” iletişimde ise, tüm katılımcılar kendilerinin doğru anlaşılmasına gayret eder ve diğerlerini de

doğru anlayabilir (Barrett, Byram, Lazar, Mompoin-Gaillard ve Philippou, 2013). Lambert (1993) bu boyutta küresel yetkin bireylerin hedef kültürle ilgili davranış ve bakış açılarından bazılarını taklit etme ve benimseme konusunda istekli oluşlarını vurgular.

Beceriler: Ortak esenlik ve sürdürülebilir kalkınma için harekete geçmek: Bu boyut, genç insanların toplumun etkin ve sorumlu üyeleri olarak aldıkları rollere odaklanır ve bireylerin yerel konular gibi küresel veya kültürler arası meselelere de çözüm üretme hazır bulunuşluklarına işaret eder. Gençlerin her durumda etkili olabileceğini savunur. Bu anlamda yetkin kişiler bilgili ve üzerinde düşünülmüş eylemlere girişmek için fırsatlar yaratır ve seslerinin duyulmasını sağlar. Harekete geçmek, kimi zaman insanlık onuru tehdit edilen bir arkadaşını savunmak, kimi zaman da okulda küresel çapta dahi olabilecek bir medya kampanyasına ön ayak olmak veya sosyal medya aracılığıyla göçmen sorunlarıyla ilgili kişisel görüşünü savunmak anlamı taşıyabilir. Küresel düzeyde yetkin olan bireyler, içinde yaşadıkları toplumun yaşam koşullarının iyileşmesi için ayırdıkları enerji kadar, daha adalet yanlısı, barışçıl, her bireyi kapsayan ve çevre sorunlarına da duyarlı, sürdürülebilir bir gelecek kurulmasına katkıda bulunmaya çalışır (OECD, 2018, Schleicher, 2019).

Küresel Yetkinliğin Önemi ve Gereçekleri

Yirmi birinci yüzyılda yetişen gençler için küresel yetkinliğin niçin başlıca bir yetkinlik olması gerektiği hususunda üç temel gerekçeden söz edilmektedir. Bu gerekçeler Boix-Mansilla ve Jackson'ın (2011) çalışmalarında; küresel ekonomi ve değişen iş talepleri, eşi görülmemiş çapta küresel göç, son olarak da iklim dengesizliği ve çevresel yönetim olarak sıralanmaktadır. Söz konusu gerekçeler detaylandırıldığında küresel ekonomi ve değişen iş talepleri ile ilgili olarak 200'den fazla iş dünyası lideri ve üniversite rektöründen oluşan kar amacı gütmeyen bir kuruluş olan Ekonomik Kalkınma Komitesi (CED) büyük ABD şirketlerine yönelik bir ankette, şirketlerin yaklaşık yüzde 30'unun uluslararası becerilere sahip olmayan personel nedeniyle iş fırsatlarından tam olarak yararlanamadıklarına inandığını tespit etmiştir (Committee for Economic Development, 2006). Bu nedenle, 21. yüzyılın eğitimli iş gücünün ana diline ek olarak en az bir dili de bilmesi ve diğer ülkeler, diğer kültürler ve yaşamlar için kritik olan konuların uluslararası boyutları

hakkında bilgili olması gerekecektir. (Committee for Economic Development, 2006). Küresel olarak yetkin öğrenciler, küresel öneme sahip konuları nasıl araştıracaklarını öğrenerek küresel bir ekonomiye hazırlanırlar; örneğin sosyal ağ teknolojileri ABD ve Çin gibi ülkelerde aynı şekilde mi geliyor; Hindistan ve Meksika'ya dış kaynak kullanımının ekonomik, sosyal ve çevresel sonuçları nelerdir; Hükümetler ekonomik kalkınmayı teşvik etmek ve aşırı yoksulluğu ortadan kaldırmak için hangi araçlara sahiptir; Bu tür karmaşık ve küresel sorularla meşgul olmak, öğrencileri kendilerinin ve başkalarının bakış açılarını tanımaya ve kendi duruşlarını açıkça belirtmeye teşvik edebilir (Boix-Mansilla ve Jackson, 2011). Bu durum da günümüzün küresel işgücü ekipleri için özellikle önemli olan başlıca iki yetkinliktir.

Küresel yetkinlik için bir başka gerekçe ise küresel çaptaki göç olgusudur. Dünya üzerinde tüm kıtalara dağılmış durumdaki tüm göçmenlerin nüfusu tek bir ülke olarak düşünüldüğünde (281 milyon); Çin (1,4 milyar), Hindistan (1,2 milyar), ABD'den (317 milyon) sonra dünyanın nüfus bakımından dördüncü büyük ülkesi konumunda olurdu (International Migrant Stocks, 2020). Bu durum günümüzde, hemen hemen bütün toplumların çok kültürlü olduğunu, büyük olasılıkla gelecekte de bu durumun devam edeceğini belirten Parekh'i (2002) kuşkusuz haklı çıkarmaktadır. Özellikle gençler etnik kimlikleri, kültürleri, değerleri, dilleri ve yaşam tarzları farklı olan bireylerle yüz yüze ya da sosyal medya aracılığıyla iletişim kurmak ve kendilerini başkalarıyla karşılaştırmak durumunda kalmaktadırlar. O halde gençlerin bu durumu nasıl anlamlandırdıkları, farklı toplumlarla birlikte yaşamaya ne ölçüde hazır olduklarına bağlı olacaktır. Kültürlerarası becerileri öğrenmiş, çoklu bağlamları ve gelenekleri anlamış ve başkalarının ışığında kendi dünya görüşlerini yansıtmak için birden fazla fırsata sahip olan öğrencilerin, farklılığı, çeşitliliği bir tehdit olarak algılamaları daha az olasıdır; aksine, kültürel karşılaşmayı değişim ve iş birliği için bir fırsat olarak deneyimlemeleri daha olasıdır (Boix-Mansilla ve Jackson, 2011; Suárez-Orozco ve Suárez-Orozco, 2015; OECD, 2018). Küresel yetkinlik çerçevesi, kültürlerarası gelişmişliğin temelindeki iki temel beceriyi ifade eder: Bu beceriler kişinin kendi bakış açısı ve başka bireylerin bakış açılarını tanıma kapasitesi ve fikirleri farklı bireyler arasında etkili bir şekilde iletme kapasitesidir (Boix-Mansilla ve Jackson, 2011). Örneğin, küresel yetkinlik bireylerin kendi dünya görüşlerini ve kültürel geleneklerini inceleyip açıklayabilmelerini, bunların günlük

yaşamdaki seçimlerini ve etkileşimlerini nasıl etkilediğini fark etmelerini şart koşar. Yine küresel olarak yetkin bireyler, kültür, coğrafya, din ve diğerleri de dahil olmak üzere onları bilgilendiren faktörleri göz önünde bulundurarak diğer bireylerin de bakış açılarını tartabilir (OECD, 2018).

Boix-Mansilla ve Jackson'ın (2011) küresel yetkinlik için öne sürdüğü bir başka gerekçe ise iklim krizi ve çevre yönetimidir. Son yıllarda dünya, artan bir ivme ile aşırılaşan hava koşulları ve genel olarak her yıl daha da yükselen sıcaklıklar yaşamaktadır. Dünyanın dört bir yanındaki bilim insanları, daha fazla iklim değişikliği olasılığının yüksek olduğunu tahmin etmekte. Küresel ısınma ve kutuplardaki buz tabakalarının erimesi nedeniyle okyanus seviyelerinin yükselmesi, kıyı bölgelerini ve su kaynaklarını etkilemesi ayrıca iklim değişikliklerinin kara ve deniz habitatlarını etkilemesi ve büyük ölçekte yaşayan türlerin neslinin tükenmesine neden olması muhtemeldir (Boix-Mansilla ve Jackson, 2011). Sera gazları ulusal sınırlara uymadığından, sorun esasen küresel bir sorundur. İklim değişikliğinin gezegendeki her bölgeyi, ülkeyi, şehri ve köyü farklı şekillerde etkilediği ve yaşam koşullarını, iş fırsatlarını ve gençlerin sivil katılımını şekillendirdiği BM'in sürdürülebilir kalkınma hedeflerinde de yer almaktadır (UNESCO, 2016). Örneğin 2019 yılından itibaren tüm dünyadaki yaşamı etkileyen Covid-19 pandemisi de ulusal sınırlara uymamış ve küresel bir sorun haline gelmiştir. Virüse karşı bulunan aşılara ulaşım, aşılama oranları gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde farklı seyirler izlediğinden pandemi farklı mutasyonlarla 2021 yılının sonlarında dahi halen küresel bir sorundur. Dolayısıyla gerek iklim krizi gerekse pandemiler gibi küresel sorunlara birlikte bir çözüm üretebilmek için daha uyumlu bir bilinç, küresel çaba gerektirecektir.

Küresel yetkinliğin bir diğer gerekçesi de aynı zamanda dünyayı incelemenin değerine ve öğrencilerin öğrenmeye derinlemesine katılımına katkı sağlamaktır. Dünyadaki farklı kültürler, uluslararası sistemler ve küresel konular gibi günümüz dünyasının konuları öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenmeye katkılarını artıracaktır (Mansilla ve Gardner, 2007).

Tüm bu gerekçelere ek olarak PISA 2018 vizyonunda küresel yetkinliğe niçin ihtiyaç vardır sorusunu gençlerin medya platformlarını, dijital teknolojileri ve sosyal medyayı sorumlu ve etkili bir şekilde kullanma bilincine katkı sağlama ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerini desteklemek olarak iki gerekçe ile de açıklamaktadır (OECD, 2018). 2000'lerin başından itibaren dijital teknolojilerdeki

gelişmeler, gençlerin dünyaya bakışını, başkalarıyla etkileşimlerini ve kendilerine ilişkin algılarını büyük ölçüde şekillendirmektedir. Çevrimiçi ağlar, sosyal medya ve etkileşimli teknolojiler, gençlerin neyi ve nasıl öğrendikleri üzerinde daha fazla kontrole sahip oldukları yeni öğrenme türlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu durum aynı zamanda gençlerin dijital bir dünyada yaşamlarına, kendilerinden ve gerçek dünyadan kopmalarına ve eylemlerinin başkaları üzerindeki etkisini görmezden gelmelerine neden olabilmektedir (Güler, Bayzan, Güneş, 2016). İnternet teknolojisi bireylerin dünya çapında kolayca bağlantı kurmasına yardımcı olurken, çevrimiçi davranış, gençlerin daha çok ortak noktaları olan küçük bir grup insanla etkileşimi tercih ederek bir topluluk oluşturmak eğiliminde olduğunu göstermektedir (Güler, Bayzan, Güneş, 2016). Sınırsız miktarda bilgiye erişim, yetersiz medya okuryazarlığı ile birleştiğinde, bu durum gençlerin taraflı, kötü niyetli veya sahte haberlerle kolayca kandırılabilceği anlamına gelebilmektedir (Güler, Bayzan, Güneş, 2016; BTK, 2019). Bu bağlamda, öğrencilerin küresel yetkinliklerini geliştirmek, onların dijital ortamlardan daha etkin yararlanmalarına, içinde yaşadıkları dünyayı daha iyi anlamalarına ve çevrimiçi ortamda kendilerini sorumlu bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olabilir (OECD, 2018; BTK, 2019).

Küresel Vatandaşlık- Küresel Yetkinlik

Alan yazında küresel yetkinlik ile en yakından ilişkilendirilebilecek kavram küresel vatandaşlıktır. Küresel vatandaşlık kavramı isimlendirme arayışında zaman zaman, küresel kimlik, kozmopolitlik, dünya vatandaşlığı, gezegen vatandaşlığı (Arslan, İmamoğlu Akman, 2017:147) uluslararası farkındalık (Bunnel, 2008), kültürlerarası vatandaşlık (UNESCO, 2013) gibi farklı isimler altında da incelenmiştir. Ancak tüm bu kavramların çıkış noktası ve odakları aynıdır. 21. yüzyılda öne çıkan bu kavram, sınırları muğlaklaşan, neredeyse küresel köy olarak tanımlanan dünyaya ve evrensellik anlayışına uygun olarak yeni bir vatandaş tipini ifade etmektedir. Nasıl geleneksel olarak, bir vatandaşın bir şehir, eyalet veya ülke gibi siyasi bir organla olan ilişkilerinde belirli sorumlulukları ve hakları varsa yetkin küresel vatandaşların da sözleri ve eylemleri için sürekli genişleyen jeopolitik ve sosyokültürel bağlamı dikkate alması ve saygı göstermesi beklenmektedir (UNESCO, 2013). Kişinin söz, davranış ve inançlarının başka şehirlerde, eyaletlerde ve ülkelerde yaşayanlar üzerindeki etkisini dikkate almak, modern

dünyada sorumlu davranmanın temel bir unsuru haline gelmiştir. Küresel vatandaşlık, aynı anda birden fazla kimliği ve bağlamı uzlaştırmaya dayanır, kültürel değerlerinin farklılıklarına saygı gösteren, kültürlerarası diyaloglara girme yeteneğini varsayar ve ideal olarak barışı teşvik etme yolunda bir adım sayılır (UNESCO, 2013). Özetle küresel vatandaşlık “tüm insanlığa karşı evrensel bir aktif sorumluluk hissinin içselleştirilmesidir” (Arslan, İmamoğlu Akman, 2017:147). Oxfam’ın ilk kez 1997 yılında önerdiği sonraki yıllarda düzenlemeye devam ederek tanımladığı şekliyle küresel bir vatandaş, dünyanın daha geniş bir yer olduğunun farkında ve bir dünya vatandaşı olmanın bilinciyle kendi rolünün farkında olan; her kültüre saygı duyan ve değer veren; dünyanın kültürel, sosyal, teknolojik, ekonomik, politik ve çevresel özelliklerinden haberdar olan; sosyal adalete tutkuyla bağlı; yerel düzeyden küresel düzeye dek çeşitli topluluklara üye olup, daha adil ve sürdürülebilir bir gelecek kurmak için başkalarıyla iş birliği yapabilen; tutumlarının, eylemlerinin sorumluluğunu alan bireylerdir (Oxfam, 2015a; 2015b).

Parekh (2003) küresel vatandaşlıkla ilgili çalışmasında kendini bir ulusa değil de dünyaya ait hissedilen bir dünya vatandaşlığı yerine “küresel odaklı vatandaşlık” vurgusu yapmaktadır. Buna göre küresel vatandaşlık mevcut vatandaşlık kavramının yerine değil onun tamamlayıcısı olarak konumlandırılmalıdır. Parekh’e (2003) göre bu tip bir küresel vatandaşlığın üç ana bileşeni vardır. Birincisi etkin bir küresel vatandaş kendi ülkesinin politikalarını yakından takip ederek, demokratik unsurlardan ve insan haklarından uzaklaşan uygulamalar söz konusu olduğunda protesto gibi sivil haklarını kullanmaktan çekinmemelidir. Aksi halde ülkesinin politikalarına kayıtsız kalan bir birey ne ulusal ne de küresel anlamda yetkin bir vatandaş sayılamaz. İkinci olarak küresel odaklı vatandaşlık, dünyanın herhangi bir yerindeki insan onurunun korunmasının etik bir mesele olarak ele alınmasıdır. Doğrudan veya dolaylı olarak tüm insanlığın refahının birbirini etkilemesi nedeniyle, diğer ülkelerin politikalarına da aktif bir ilgi göstermek gerekir. Küresel odaklı bir vatandaşın, örneğin dünyanın bir ucundaki hükümetler soykırım veya etnik temizlik faaliyetlerinde bulunurken, uluslararası kamuoyunu bu konuyla ilgilenmeye teşvik etme sorumluluğu vardır. Son olarak, küresel odaklı vatandaşlık, adil iş birliği koşulları altında birlikte çalışan, insanlığın ortak refahı anlayışıyla, farklı ülkelerin ortak çıkarlarına karşılıklı hizmet eden uluslararası toplum kuruluşlarına aktif bir

katılımı içermektedir, çünkü adaletin ve eşitliğin sağlanmadığı bir dünyada hiçbir ülke vatandaşı kendini güvende hissedemez (Parekh, 2003).

Morais ve Ogden (2011) bir küresel vatandaşlık ölçeği geliştirdikleri çalışmalarında bu kavramı, sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım boyutları altında incelemiştir. Burada sosyal sorumluluk boyutu bireylerin küresel çapta sorunları eşitsizlikler ve adaletsizlikler bağlamında değerlendirmesini, farklı bakış açılarını anlayarak empati geliştirebilmelerini, yerel olayların küresel sonuçlarını kavramayı içerir. Küresel yetkinlik boyutu ise öz-farkındalık, kültürler arası iletişim ve küresel bilgi alt boyutlarıyla modellenir. Öz-farkındalık alt boyutunda bireylerin kültürlerarası karşılaşmalara katılırken kendi yeterliklerinin farkında olması, kültürlerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesi; küresel bilgi alt boyutunda ise bireylerin dünyanın güncel sorunları hakkında bilgi sahibi olması yer alır. Küresel sivil katılım boyutunda ise gönüllülük ilkesiyle yerel, ulusal küresel düzeydeki problemlerin çözümüne katkıda bulunmak için eyleme geçme durumu tartışılır (Morais, Ogden, 2011).

Oxley ve Morris (2013) ise alan yazında kullanılan sekiz farklı küresel vatandaşlık tipolojisi tanımlamıştır. Bu bağlamda politik, etik, ekonomik, kültürel, sosyal, eleştirel, çevresel ve spiritüel olarak sınıflandırılabilen sekiz farklı küresel vatandaşlık tipolojisi mevcuttur. Bu tanımlardan özellikle etik (insan hakları ve sorumluluklar üzerine odaklanan), kültürel (çok kültürlülük ve farklı kültürlerle saygıya odaklanan), sosyal (farklı kültürlerden bireylerle etkileşime odaklanan) ve çevresel (sürdürülebilirliğe odaklanan) küresel vatandaşlık tanımları alan yazında çok daha yaygındır (Oxley, Morris, 2013). Ayrıca küresel vatandaşlık kavramının dünyanın farklı bölgelerinde araştırmalar ve okul müfredatlarında farklı şekilde ele alındığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Goren ve Yemini, 2017a). A.B.D., Çin, İsrail örneği gibi daha milliyetçi ülkeler küresel vatandaşlık eğitimini, statülerini korumak için bir araç olarak çerçeveleme eğilimindeyken, İspanya, Almanya gibi göçmen akını ile uğraşan ülkeler bu kavramı daha çok çokkültürlü terimlerle çerçevelemeye çalışmışlardır (Goren ve Yemini, 2017a, 2017b).

Uluslararası alan yazın incelendiğinde küresel vatandaşlık, dünya vatandaşlığı, uluslararası vatandaşlık, uluslararası farkındalık, dünya vatandaşlığı, kozmopolitlik ve küresel yetkinlik kavramlarının iç içe geçtiği çoğu zaman da birbiri yerine geçtiğini söylemek mümkündür. UNESCO, Oxfam gibi uluslararası sivil

toplum kuruluşları küresel vatandaşlık söylemini tercih ederken uluslararası sınavlar ve anketlerle karşılaştırmalı eğitim sonuçlarına odaklanan OECD küresel yetkinlik ifadesini kullanmaktadır (OECD, 2018, OECD, 2018a; Oxfam 2015a, 2015b; UNESCO, 2014, 2015). Yetkinlik, uygun davranışı gerçekleştirmek için gereken bilgi, beceri, yetenek, ve eğitime sahip olmayı ifade eder. Bu bakımdan yetkinlik, bilişsel (bilgi), işlevsel (bilginin uygulanması), davranışsal ve etik (davranışı yönlendiren ilkeler) bileşenlerini içerir, bu nedenle de yetkinlik, bilme kapasitesi, bağlama uygun konuşma ve hareket etme kapasitesiyle de eşleştirilmelidir (UNESCO, 2013; OECD, 2018). Bu bağlamda bireylerin küresel olaylardan haberdar olup küresel bir bakış açısı geliştirmeyi, farklı kültürlere saygı ve empati duymayı, farklı kültürlerden kişilerle iletişim kurup insanlığın ortak refahı ve onuru için harekete geçmeyi teşvik eden bu kavramın, ölçme-değerlendirme diline çevrildiğinde küresel yetkinlik olarak değerlendirilmesi mümkündür.

Eğitim Örgütlerinde Küresel Yetkinlik

Bilgi üretme hızı, bilgiye ulaşma hızı, teknolojik gelişmeler ve küreselleşmenin sonuçları düşünüldüğünde günümüzün çocuklarının onları yetiştiren anne, baba ve öğretmenlerinininkinden oldukça farklı bir çağda büyüdükleri aşikardır. Bu yeni küresel çağda başarılı olmak için, öğrencilerin okuma, matematik fen bilimleri ve sosyal bilimleri içeren ancak bunların ötesine geçen yetkinliklere ihtiyaçları olacaktır. Bu yetkinliklerin dünyanın farklı bölgeleri ve küresel meseleler hakkında çok daha bilgili sahibi olmalarını, farklı bakış açlarına uyum sağlamalarını, farklı kültürleri yakından tanımaları ve birbirleriyle etkili iletişim kurabilmelerini barındırması gerekecektir (Mansilla ve Gardner, 2007; Mansilla ve Jackson, 2011; Reimers, 2009a, 2009b; Stewart, 2005).

Oxfam'a (2015a) göre küresel yetkinlik eğitimi, okulların etkililiğini ve eğitim çıktılarını iyileştirecek şekilde destekleyebilir. Bunun nedeni, öğrencilere ilham verebilecek ve motivasyonlarını ve kazanımlarını artırabilecek çok sayıda gerçek yaşam bağlamını içermesidir (Mansilla ve Jackson, 2011; Oxfam, 2015a). Bunun yanı sıra küresel yetkinlik eğitimi, eleştirel ve yaratıcı düşünme, akıl yürütme ve iletişim becerilerini geliştirmeyi vurgular ki bu durum da öğrencilerin farklı derslerde de başarılarının artmasına yol açar. Öğrenci katılımını destekleyen çeşitlendirilmiş öğretim ve öğrenme metodolojileri, öğrencilerin bu tür becerileri edinmelerinin yanı

sıra hayatlarının küresel bağlamını anlamalarını da destekler (Mansilla ve Jackson, 2011).

Okullarda küresel yetkinliği geliştirmenin bilgi ve anlayış, beceriler, değerler ve tutumlar boyutlarından oluşan temel unsurları aşağıda Şekil 6'da tanımlanmıştır.

Bilgi ve anlayış	Beceriler	Değerler ve tutumlar
Sosyal adalet ve eşitlik	Eleştirel ve yaratıcı düşünme	Özdeşleşme ve özgüven duygusu
Kimlik ve çeşitlilik	Empati	Eşitlik ve sosyal adalet taahhüdü
Küreselleşme ve dayanışma	Öz-farkındalık ve yansıtma	Halklara ve insan haklarına saygı
Sürdürülebilir kalkınma	İletişim	Çeşitliliğe değer verme
Barış ve çatışma	İş birliği ve çatışma çözümü	Çevreye ilgi ve sürdürülebilir kalkınmaya bağlılık
İnsan hakları	Belirsizliği ve karmaşıklığı yönetebilme	Katılım taahhüdü
Güç ve yönetişim	Bilgili ve yansıtıcı eylem	İnsanların değişim yaratabileceğine olan inanç

Şekil 6. Küresel yetkinlik için okullarda ele alınması gereken unsurlar.

Kaynak: Oxfam. (2015a). *Education for global citizenship a guide for schools*. s: 8. <https://www.oxfam.org.uk/education/who-we-are/global-citizenship-guides/>

Şekil 6'dan izleneceği üzere Oxfam (2015a) okul müfredatlarına sosyal adalet ve eşitlik, kimlik ve çeşitlilik, küreselleşme ve dayanışma, sürdürülebilir kalkınma, barış ve çatışma, insan hakları, güç ve yönetişim gibi öğrencilerin bilgi sahibi olması gereken küresel konular önermiştir. Bu belgede ayrıca erken çocukluktan (3-5 yaş) genç yetişkinliğe dek (16-19 yaş) bu konuların hangi dersler kapsamında öğretim programlarına nasıl ilave edilebileceği detaylandırılmıştır (Oxfam, 2015a: 12-13;16-21) Böylelikle erken çocukluk yıllarında başlayan eleştirel ve yaratıcı düşünme, iş birliği, empati, iletişim, belirsizliği ve karmaşayı yönetme gibi beceriler, öğrencinin eğitimi boyunca gelişmeye devam edecektir. Benzer şekilde CCSSO ve Asia Society (2011) küresel yetkinliğin matematik, yabancı diller, edebiyat, fen, sosyal bilimler, sanat dersleri gibi derslerde müfredata hangi kazanımlarla katılabileceğini örneklendirmiştir.

Küresel ve kültürlerarası bir bakış açısı geliştirmek, eğitimin önemli ölçüde şekillendirebildiği yaşam boyu bir süreçtir. Okullarda öğrencilere çeşitli sosyal medya platformlarını ve bu platformlardan edinecekleri bilgiyi nasıl daha yetkin ve sorumluluk sahibi bireyler olarak kullanabileceklerinin öğretilmesinin önemini bunun yanı sıra öğrencilerin farklı halklar, diller ve kültürler için bir takdiri teşvik eden deneyimlere katılmalarına izin vererek kültürlerarası duyarlılığı ve saygıyı teşvik edecek ortamlar düzenlemelerinin önemini kimi yazarlarca altı çizilmektedir (Bennett, 2004; Sinicrope, Norris ve Watanabe, 2007). Bu konudaki öncü araştırmacılardan Boix-Mansilla ve Jackson (2011) okulların gençlerin toplumdaki ve dünyadaki yerlerini anlama yeteneklerini geliştirmek ve kendi fikirlerini oluşturmak ve harekete geçme yeteneklerini geliştirmek için benzersiz bir konuma sahip olmalarının önemini vurgulayarak birçok sınıf içi uygulama önermektedir.

Küresel yetkinliğin göç, çokkültürlülük, iklim değişikliği, pandemiler, sürdürülebilirlik, dijital platformları sorumlu bir şekilde kullanmak gibi gereklileri düşünüldüğünde (s. 57-61) bu doğrultuda yeniden yapılandırılmış eğitim, küresel sorunların farkında ve sosyal, politik, ekonomik ve çevresel zorluklarla mücadele etmeye hazır yeni nesiller yetiştirmeye imkân verecektir.

Öğretmenlerin Küresel Yetkinliği

Dünya genelindeki okul öğretmenlerinin ulusal ve uluslararası düzeylerde temel kavram ve becerileri öğretmeleri, öğrencilerine okuma becerileri, fen matematik, sosyal bilimler, uygulamalı dersler, sanat gibi birçok alanda yetkinlikler kazandırması beklenmektedir. Öğrencileri kendi nesillerinin gerçeklerine hazırlamak, bu tür temel kavram ve becerileri yeniden gözden geçirmeyi ve bu kavramları içinde yaşadığımız dünyaya ilişkin daha derin daha katılımcı bir anlayışla birleştirmeyi içerir (Mansilla ve Jackson, 2011). Örneğin, öğrenciler, iklim değişikliğinin sonuçları ile baş etmeleri gerektiğinde hangi yeterliliklere ihtiyaç duyacaklar, çocukları ve gençleri iklim ve çevresel istikrarsızlıkla dolu bir geleceğe hazırlamak, dünyanın işleyişini, iklim değişikliğinin neden ve nasıl gerçekleştiğini ve çeşitli habitatlar ve ekosistemler üzerinde ne gibi sonuçları olabileceğini anlamalarına yardımcı olmakla başlar (WWF, 2021).

Hemen hemen tüm toplumların çok kültürlü olduğu (Parekh, 2002) göç dünyasında öğrencilerin başarılı olmaları için yeni becerilere ihtiyaçları olacağı

aşıkardır. Çocukları ve gençleri artan sosyal, kültürel, etnik, dilsel ve dini çeşitliliğin olduğu bir dünyaya başarılı bir şekilde katılmaya hazırlamak, onlara dünyanın dört bir yanındaki halkların niteliklerini, tarihlerini, dillerini, coğrafyasını ve kültürel katkılarını öğretmeyi gerektirecektir (Oxfam, 2015a; 2015b). Öğretmenlerin öğrencilerine farklı kültürlerden gelen bireylerin bir araya geldiklerinde neler olduğunu incelemeleri için sınıflarda ya da sanal ortamda fırsatlar sağlaması çok önemlidir (OECD, 2018; UNESCO, 2016). Bu durumda kültürler arası gelişmişliği, küresel yetkinliği besleme görevi yalnızca sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorumluluğunda değildir; sanat, matematik, fen, edebiyat, yabancı dil, bilişim teknolojileri, felsefe öğretmenleri gibi tüm öğretmenlerin müfredatlar üzerine yeniden düşünmesini gerektirir (Boix-Mansilla ve Jackson, 2011; CCSSO ve Asia Society, 2011; Oxfam, 2015a).

Küresel yetkinlik birçok bağlamda geliştirilebilir ancak bu konuda öğretmenlerin payına düşen görev hayati bir görevdir (OECD, 2018a). Okullar, gençlerin hem yerel hem de küresel düzeydeki olaylara eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri için gerekli becerileri kazanacakları yerlerdir (Bennet, 2004). Öğrenciler, dijital bilgileri ve sosyal medya platformlarını eleştirel bir yaklaşımla ve sorumluluk duygusuyla nasıl kullanacaklarını en doğru şekilde okullarda, öğretmenlerinden öğrenebilirler (Buckingham, 2007). Öğretmenler öğrencileri farklı kültürlerle iletişim kurarak deneyimler kazanmalarını özendirerek kültürler arası duyarlılık ve saygıyı teşvik edebilir (OECD, 2018; OECD, 2018a).

Oxfam'a göre (2015b) küresel yetkinliğin aşılması için öğretmenlere düşen öncelikle katılımcı, aktif bir sınıf ortamı oluşturmaktır. Katılımcı bir sınıf ortamında öğretmenin rolü genellikle kolaylaştırıcıdır. Öğrenciler, kanıtları değerlendirmeyi, müzakere etmeyi, bilinçli kararlar almayı, sorunları çözmeyi ve hem bağımsız olarak hem de başkalarıyla birlikte çalışmayı öğrenirken öğrencileri desteklerler (Oxfam, 2015b). Aktif katılımcı bir sınıf ortamı yaratırken öğretmenin ve öğretim ortamının rolü değişir, katılımcı bir sınıf ortamı için değişen özellikler Şekil 7'de gösterilmiştir.

Nereden	Nereye
Öğretmen merkezli sınıf	Öğrenci merkezli sınıf
Ürün merkezli öğrenme	Süreç merkezli öğrenme
Bilginin aktarıcısı olarak öğretmen	Bilginin düzenleyicisi olarak öğretmen
Öğrenciler için bir "yapan" olarak öğretmen	Öğrenciler için bir "etkinleştiren" olarak öğretmen
Konuya özel odak	Bütünsel öğrenme odağı

Şekil 7. Öğretmenin değişen rolleri.

Kaynak: Oxfam. (2015b). *Global citizenship in the classroom: A guide for teachers*. s. 11. <https://oxfamlibrary.openrepository.com/handle/10546/620105>

Şekil 7'den de izlenebileceği üzere öğretmen öncelikle öğreten kimliğinden ayrıлып eşlik eden bir kimliğe bürünerek demokratik bir sınıf ortamı oluşturarak yirmi birinci yüzyıl için gereken yetkinliklerin kazandırılmasına aracılık edebilecektir. Özetle, dünyanın her yerindeki okullarda öğretmenler yeni bir temel sorumluluk taşımaktadır. Bu sorumluluk öğrencileri belirsiz ve karmaşık, küresel problemlerin daha da önem kazandığı bir dünyaya hazırlamaktır. Brantley-Todd (2017), küresel yetkinlik kavramını eğitim bağlamında ele alarak öğretmen görüşlerine dayanarak küresel yetkinliği ölçen bir ölçme-değerlendirme aracı geliştirmiştir.

Ölçek, bu çalışmada öğretmenlerin küresel yetkinliklerini belirlemek amacıyla kullanıldığından söz konusu dört boyut aşağıda tartışılmıştır. Brantley-Todd'un (2017) geliştirdiği Küresel Yetkinlik Ölçeği küresel yetkinliğe yönelik bütünlük yapının dört boyutunu kapsamaktadır. Bu boyutlar iletişim becerileri, açık fikirlilik, bilgi-kendilik bilgisi ve problem çözme stilleri altında incelenmiştir. Ölçek, bu çalışmada öğretmenlerin kendi görüşleri doğrultusunda küresel yetkinliklerini değerlendirmek amacıyla kullanıldığından söz konusu dört boyut aşağıda tartışılmıştır.

Kendilik bilgisi. Ghorbani, Watson, Hargis'in (2008) çalışması, kültürler arası bir anlayışı inşa etmek için öz-bilginin önemine değinmiştir. Teorik çerçevede kişinin kendilik bilgisini, ruh sağlığına ve pozitif psikolojiye uyacak şekilde ilişkilendirmişlerdir, bunun gerekçesi de bir bireyin zaman içinde farklı bağlamlardaki kendi davranışını anlaması, amaçlanan hedeflere ulaşmak için gereken davranışı ayarlamasına yardımcı olabilmesidir (Ghorbani vd, 2008).

Yazarlar, bireylerin içe doğru bakmasının önemini vurgulayan İran ve Amerikan kültürel inançlarına vurgu yaparak, kendini tanımanın bireysel gelişime katkısını bu katkının da kültürler arası ilişkilerde bir ihtiyaç olduğunu tartışmışlardır (Ghorbani vd, 2008). Ghorbani ve diğerlerinin (2008) çalışmasının amacı, bütünleştirici öz-bilgiyi ölçmek için değişen kültürel bağlamlara uygun bir araç oluşturmaktır. Brantley-Todd (2017) çalışmasında küresel olarak yetkin bireylerin kültürler arası iş birliği yapmak konusunda kendi davranışlarını anlayıp yansıttıklarını savunmuştur. Brantley-Todd'a (2017) göre kendilik bilgisi, bireyin küresel yetkinlik gelişimini etkileyen, bireylerin kişisel davranış ve deneyimlerine ilişkin öz-yansımalarıyla ilgilidir.

Şahin, Basım ve Çetin'in (2009) aktardığı üzere kendilik, bireyin diğer bireylerden gelen geri bildirimlerle birlikte, deneyimleri ve çevre etkileriyle biçimlenen, kendisi hakkındaki düşüncesidir. Benlik bilinci ve öz-saygıyı da içeren kendilik, birçok bağlamda kişinin tutumları ve davranışları ile kazanılan ve öğrenilmiş tepki biçimi olarak da yorumlanabilir (Şahin, Basım, Çetin, 2009). Kendilik algısının sosyal yönü düşünüldüğünde kişilerarası ilişkilerin başarısının bir başka deyişle bireyin sosyal yaşantısının kendilik algısıyla ilişkisi vardır, kendilik algıları olumlu bireyler iş birliğine daha yatkın, kişilerle daha başarılı iletişim kurabilen ve sürdürebilen bireylerdir (Şahin, Basım, Çetin, 2009). Ayrıca çalışmada, kendilik algıları olumlu ve öz kontrol odaklı bireylerin çatışmaları çözerken daha etkili yaklaşımlarla yapıcı çözümler ulaştıkları bulgusu tespit edilmiştir (Şahin, Basım, Çetin, 2009).

Sonuç olarak küresel yetkin bireyler farklı kültürlerden gelen bireylerle sağlıklı etkili iletişim kurabilen bireyler olmalıdır. Farklı kültürler bir araya geldiğinde yaşanabilecek değer çatışmaları da dahil çatışma çözme süreçlerinde uzlaşmacı davranabilmek için bireyin kendilik bilgisinin yüksek olması gerekir. Kendilik bilgisi gelişmiş bireyler farklı kültürel bağlamlarda kişiler arası ilişkiler kurabilecek iş birliğine daha yatkın tutumlar benimseyecektirler ki bu durum küresel yetkinlik için bir ön koşuldur.

Açık fikirlilik. Stanovich ve West (1997), aktif olarak açık fikirli düşünmeyi, bireyin kendi fikirlerini oluştururken, yeni kanıtları tercih eden başka bir inanca karşı ciddi bir şekilde tartma eğilimi bunun için zaman harcama eğilimi veya kendi fikrini oluştururken başkalarının görüşlerini ciddi şekilde göz önünde bulundurmamak olarak

tanımlar. Bu nedenle, açık fikirlilik, bireylerin, kendilerinden farklı inançlarla karşılaştıklarında yaşayabilecekleri süreci ifade eder. Açık fikirlilik bir problemi farklı ve yeni bakış açılarıyla yeniden değerlendirme becerisi olarak da tanımlanabilir (Kızılkaya ve Aşkar, 2010). Açık fikirli bir birey olmak tamamen karşıt fikirde olduğu bir konu hakkında dahi, farklı görüşleri dinlemeye hazır olmayı, açık ve etkin anlamak için dinlemeyi ve inançların farklı değerlendirilebileceğini göz önünde bulundurmayı gerektirir (Kızılkaya ve Aşkar, 2010). Bir başka çalışmada bu tanımlara ek olarak açık fikirlilik, bireyin farklı fikirlere, görüşlere karşı hoşgörüsü kadar kendi yanlışlarına da anlayışla yaklaşmasını ifade etmektedir (Can ve Kaymakçı, 2015).

Alan yazında ele alındığı şeklienden de anlaşılacağı üzere açık fikirlilik bireyin kendisinininkine paralel düşüncelerle ya da inançlarla karşılaştığında ortaya çıkması beklenen bir tutum değildir. Tam aksi, farklı değerler, farklı kültürler, farklı inançlar, farklı doğrular karşılaştığında bireyin kendi fikrini yeniden oluşturması süreci ve bu süreçte ne kadar zıt ne kadar gerçek dışı görünse de bireyin bu zıt görüşleri ciddi biçimde ele alarak tartmasını içerir. Bu bağlamda dini inançlar, kültürel değer yargıları, bireyin yetiştiriliş şekli, bireyin kişilik yapısı gibi birçok değişken açık fikirlilik boyutunda bireylerin çok da açık olamayacağı sonucunu doğurabilir. Parekh'e (2002:159) insanların ortak bir doğaları, var oluş şartları, yaşam deneyimleri vardır ancak aynı zamanda bunları çok farklı şekilde kavramlaştırır ve farklı değerler yüklerler. Burada çıkış noktası, açık fikirliliğin, evrensel bir hoşgörü, anlayış ve saygı zeminine oturtulması olabilir. Açık fikirli bir anlayış mutlak doğruyu aramak yerine farklı fikirlere hoşgörü gösterip bu fikirlerin farklı bağlamlarda doğruyu ifade edebileceğini kabul etmeyi gerektirir.

İletişim becerileri. İletişim sorunları giderdiği gibi açığa da çıkarır, örneğin bir değer çatışması (Katz ve Kahn, 1977: 246) veya kültürel farklılıklardan kaynaklı bir çatışma, bireyler iletişime girinceye dek bilinmeyebilir. Dahası iletişimdeki kültürel engeller sebebiyle bu çatışmalar iletişimle de aşılabilir. Munter'a (1993) göre kültürel engeller; anlambilimden doğan engeller, örneğin bazı kavramların farklı dillerde direkt karşılığının olmaması, kelimelerin yan anlamlarından doğan engeller, kelimelerin farklı kültürlerde yan anlamlar ifade etmelerinden doğan engeller, ton farklılığından dolayı ortaya çıkan engeller ve tartışmaların çözümlenmesi sırasında kullanılacak yöntemler ve tahammül farklılığından doğan engellerdir. Robbins ve

Judge (2013: 364-365) bu engelleri aşabilmek adına yanlış anlaşılımların önüne geçebilmek için bir dizi kurallar önermiştir. Bu kuralların ilki aksi ispatlanana dek iletişimde bulunduğumuz kişilerin bize benzemek yerine bizden oldukça farklı olduğunu varsaymaktır. İkincisi kişinin kastettiğini anlamaya çalışmak yargıda bulunmak yerine sadece tanımlamanın vurgulanmasıdır, değerlendirmek için yeterli zaman olana dek yargılar ertelenmelidir. Üçüncüsü empati yaparak bir mesajın gönderilmeden önce kendini alıcının yerine koyma halidir. Son olarak bireyin, yeni bir durumla ilgili olarak bir çıkarım gerçekleştirdiğinde ya da yabancı kültürden biriyle empati kurduğunu düşündüğünde, değerlendirmesini kesin bir sonuç yerine sınanması gereken bir hipotez olarak ele almasıdır.

Duran ve Spitzberg'in (1995) çalışması, bilişsel iletişim süreçlerinin döngüsel bir şekilde ortaya çıktığını savunmuştur. Yazarlar, bireyin farklı durumlara uyarlanabilir iletişim becerilerinin seçimini yapmak için, durumu etkileyen değişkenleri tanımlayabilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Duran ve Spitzberg, 1995). Vurguladıkları böyle bir değişken, kültürün, bilişsel iletişim becerilerine sahip bireylerin etkileşimlerini şekillendirmeye nasıl aracı olduğudur (Duran ve Spitzberg, 1995). Duran ve Spitzberg'in (1995) bu kültürel yönü dikkate almaları ve iletişim sürecini işlemselleştirme yöntemleri sebebiyle, Brantley-Todd (2017) Küresel Yetkinlik Ölçeği'nin iletişim alt boyutunda bu ölçek maddelerini kullanmıştır. Duran ve Spitzberg'e (1985) iletişim yetkinliğinin en temel biçimi, bir bireyin belirli bir ortama uyum sağlama süreci olarak tanımlanmıştır. Bu temel yetkinliğin temelinde de uyum yeteneği ve çevresel faktörlerin doğru belirlenmesi nedeniyle belirli bir durumda etkili bir şekilde iletişim kurma yeteneği vardır. Bu nedenle yazarlar için, rol üstlenme, esneklik, empati, davranışsal repertuarlar ve stil değiştirme gibi kavramlarla iletişim süreci dört bileşenden oluşan bir şekilde kavramsallaştırılmıştır. Bu bileşenlerden birincisi bileşen kişinin iletişim davranışlarını etkileme potansiyeline sahip durumsal değişkenlerin tespit edilmesi, ikincisi bir etkileşim sırasında kişinin iletişim seçimlerinin sonuçlarının algılaması, üçüncüsü bir etkileşimden sonra kişinin sosyal performansı üzerine anında düşünmesi ve son olarak herhangi bir ortamda sosyal etkileşimi gözlemlemeye yönelik genel ilgidir (Duran ve Spitzberg, 1995).

Problem çözme stilleri. Kişilerarası problem çözme durumu bir bakıma kişilerarası çatışmaları çözme durumudur (Şahin, Basım, Çetin, 2009). Öğülmüş' e

(2001:9) göre kişilerarası problem durumu, sebepleri birbirinden farklı olsa da birbiriyle iletişim kuran taraflardan en az birinin, mevcut iletişim biçimi ile ilgili gerginlik hissettiği, gerginliğin giderilmesi için bulunduğu girişimlerde sonuç alınmadığı bir durum olarak tanımlanmaktadır. Bu bakımdan kişilerarası problemleri çözümlene, sosyal problemleri çözme bağlamında değerlendirilmektedir (Çam ve Tümkaya, 2008). Davranışsal yaklaşımla bakıldığında, problem çözme durumunda bireyin, bir sorun karşısında daha önceki davranış şeklini değiştirdiği, kısaca bir öğrenme durumuna dönüştüğü, bu haliyle bir kendini yönetme süreci olduğu söylenebilirken ayrıca problem çözerken hangi davranışların daha etkili olduğunun keşfedilmesine bir bakıma problemlerle başa çıkma stratejilerinin geliştirilmesine yol açtığı söylenebilir. (Çam ve Tümkaya, 2008).

Problem çözme ile ilgili yapılan çalışmalarda kendisini problem çözmede yetkin olarak algılayan bireylerin sosyal ilişkilerde daha girişken, kendileri hakkında daha olumlu benlik algısına sahip oldukları, kendilerini mevcut problemi çözmeye yönelik motive, kararlı, dikkatli, sezgisel ve tutarlı olarak değerlendirdikleri; problem çözmede kendisini yetersiz olarak değerlendirenlerin, kendisiyle iç çatışmalar yaşadığı, sosyal ilişkilerde alıngan, kötümser ve takıntılı davranışlara sahip oldukları, zaman zaman da düşmanca sayılabilen olumsuz davranışlar sergiledikleri saptanmıştır (Şahin, Şahin ve Heppner,1993). Rubin, Watt ve Ramelli 'nin (2012) araştırması göçmenler bağlamında uygulanarak göçmenlerin yaklaşma-kaçınma yönelimi ile sosyal entegrasyonu arasındaki ilişkiye ve bu ilişkide göçmenlerin problem çözme stillerinin düzenleyici rolüne odaklanmıştır. Problem çözme stilleri söz konusu olduğunda temelde iki yaklaşımın varlığından söz edilebilir, bu yaklaşımlar yardım istemeden problemi kendi kendine çözme ve problemlerin çözümünde diğer insanlara güvenerek yardım isteme yönelimleridir (Rubin vd., 2012). Mevcut araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak, göçmenleri, ev sahibi toplumda en yüksek katılım ve memnuniyet seviyesine ulaştırmak için problem çözme stillerinin diğer insanlara güvenmek ve yardım isteyebilmek yönünde teşvik etmesi gerekir (Rubin vd., 2012).

Küresel Yetkinlik ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Küresel yetkinlik ve küresel vatandaşlık alan yazında çoğu zaman birbirleri yerine kullanıldığından bu kavramlar ele alınırken birçok bağımsız değişkenle arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Cinsiyet değişkeni araştırmalarda ele alınan bir değişkendir. Çermik (2015) sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık puanlarının küresel yetkinlik de dahil tüm alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu sonuç Morais ve Ogden'in (2011) bulduğu sonuçlarla da uyumludur. Tormey ve Gleeson (2012) araştırmalarında sorumluluk alt boyutunda kız öğrencilerin küresel vatandaşlık algılarının anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaya ve Kaya (2012), öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algılarını araştırdıkları çalışmalarında erkek katılımcıların, kadın katılımcılara göre küreselleşmenin olumlu etkileri alt boyutu hakkında daha olumlu görüşlere sahip olduğunu yine erkek katılımcıların başkalarına yardım etme alt boyutunda da daha duyarlı olduğu; uluslararası gündemi takip etme alt boyutunda ise kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre gündemi daha fazla takip ettikleri saptanmıştır. Yüksel (2018) ise cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin küresel vatandaşlık algıları incelendiğinde genel olarak küresel vatandaşlık algıları, küresel sivil katılım ve sosyal sorumluluk alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmazken küresel yetkinlik alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek küresel vatandaşlık algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yazar, bu sonuca göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla farklı kültürlere sahip bireylerle daha rahat iletişim kurabilme, iletişim tarzlarını ayarlayabilme, küresel konularla ilgili görüşlerini ifade ederken kendini rahat hissetme, tüm dünyayı ilgilendiren çevresel ya da sosyal bir sorunla ilgili insanların dikkatini çekebilme gibi küresel yetkinlik becerilerine daha fazla sahip olduklarını vurgulayarak bu durumu Türk kültürünün yerleşik cinsiyet rollerine bağlamıştır (Yüksel, 2018).

Yaş değişkeni küresel yetkinlikle birlikte ele alınan bir başka değişkendir. Çermik'e (2015) göre küresel vatandaşlığın, sosyal sorumluluk, küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu bulgu, benzer şekilde Şahin, Şahin ve Göğebakan-Yıldız (2012) tarafından da desteklenmektedir.

Kaya ve Kaya (2012) araştırmalarında öğretmen adaylarının sosyal medya ortamlarında yabancı kültürden bir arkadaşı olma durumunu bir değişken olarak ele almıştır. Buna göre yabancı kültürden arkadaşı olan öğretmen adaylarının, arkadaşı olmayanlara göre küresel vatandaşlık algısının bir boyutu olan, uluslararası gündemi daha fazla takip ettikleri sonucuna varılmıştır.

Branş değişkeni küresel vatandaşlık kavramıyla birlikte ele alınan bağımsız değişkenlerden biridir. Kaya ve Kaya (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler bakımından küresel vatandaşlık algısının alt boyutlarından *küreselleşmenin olumlu etkileri, uluslararası konuların farkında olma, uluslararası gündemi takip etme, internet okuryazarlığı bilgisi* alt faktörlerinde anlamlı sayılan farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenliği adayları *küreselleşmenin olumlu etkileri ve uluslararası gündemi takip etme* hakkında daha yüksek algıya sahipken, *internet okuryazarlığı bilgisi* boyutunda bilgisayar öğretmenliği adaylarının algıları diğer branşlara göre yüksektir (Kaya ve Kaya, 2012). Aynı araştırmada bir başka bağımsız internet kullanım sıklığıdır, bulgular sonucunda interneti daha sık kullanan öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algılarının da daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Kaya ve Kaya, 2012).

Yüksel (2018) doktora tezinde öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkeninin genel olarak küresel vatandaşlık algısı ayrıca küresel yetkinlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarında üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını tespit ederken sosyal sorumluluk alt boyutunda Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin lehinde bir sonuca ulaşmıştır. Aynı çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre küresel yetkinlik, sosyal sorumluluk ve küresel sivil katılım alt boyutları da dahil öğretmenlerin küresel vatandaşlık algı düzeylerinde anlamlı bir fark saptanmamıştır (Yüksel, 2018). Ancak öğretmenlerin öğrenim düzeyleri değişkeni ele alındığında lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin hem küresel yetkinlik hem de küresel sivil katılım alt boyutlarında olmak üzere küresel vatandaşlık algılarının son eğitim düzeyi lisans eğitimi olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Yüksel, 2018).

Bu değişkenlerin yanında ermik (2015) doktora tezinde çok sayıda bağımsız değişkenle üniversite öğrencilerinin küresel vatandaşlık algılarını değerlendirmiştir. Bu değişkenler arasında anne-baba eğitim düzeyleri, anne-baba meslekleri, aylık gelir düzeyi, üniversite eğitiminden önce yaşanan yer (köy, kent), küreselleşme dersini alıp almama, küresel sorunlara ilgi duyma, internet kullanım sıklığı, herhangi bir STK'ya üye olup olmama, sosyal ağlara üyelik durumu, yabancı kültürden bir arkadaşına sahip olma, yabancı dil bilgi düzeyi, yurt dışına çıkmış olma değişkenleri yer almaktadır (ermik, 2015). Bu değişkenlerin tamamında küresel yetkinlik ve küresel vatandaşlığın ortak tanımlarında yer alan küresel sorunlara ilgi duyma, yabancı dil bilgisi, yurt dışı deneyimi, yabancı kültürden bireylerle iletişim kurma da dahil tüm bu bağımsız değişkenler öğrencilerin küresel yetkinlik alt boyutu da dahil olmak üzere küresel vatandaşlık algılarında anlamlı bir değişikliğe sebep olmamıştır (ermik, 2015). Oysa Kaya ve Kaya'nın (2012) araştırmasında yabancı dil bilme değişkeni ele alındığında yabancı dil bilen öğretmen adaylarının lehine küresel vatandaşlık algısının tamamında ve *uluslararası gündemi takip etme* ve *internet okuryazarlığı bilgisi* alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Küresel Yetkinlikle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alan yazında küresel yetkinliği ele alan bazı ulusal ve uluslararası araştırmalara kısaca yer verilmiştir.

Uluslararası Alanyazında Küresel Yetkinlik ile İlgili Araştırmalar

Olson ve Kroeger'in (2001) çalışması küresel yetkinlik kavramını eğitim bağlamında ele alarak eğitimcilerin küresel yetkinliklerini nasıl geliştirebileceklerine odaklanması ve kavramı tanımlaması açısından önemlidir. Nicel bir araştırma olan bu çalışmada küresel yetkinlik ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişki 52 öğretim üyesi ve üniversite personelinin katılımıyla araştırılmıştır (Olson, Kroeger, 2001). Bu makalenin bulgularına göre küresel yetkinliğin temel bileşenleri ileri düzeyde yabancı dil yeterliliği ve yurtdışı deneyimidir ayrıca bulgular doğrultusunda öğretim üyeleri için yabancı bir dilde ve kültürde çalışmayı teşvik eden küresel ve kültürlerarası ve mesleki gelişim programlarına ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır (Olson, Kroeger, 2001).

Hunter, White ve Godbey (2006) küresel yetkinlik kavramını tarihsel bir bakış açısıyla ele alarak küresel yetkin vatandaşlar olmak neyi ifade eder ve bu durumun gerekçeleri nelerdir sorularına odaklanmışlardır. Bu çalışma karma metotla yürütülmüş ve küresel yetkinlik kavramı araştırma bulgularına göre tanımlanmıştır (Hunter, White ve Godbey, 2006). Mevcut çalışma ekonomik gerekçelerden hareketle küresel yetkinliğin uluslararası iş gücü için öğrencilerin kazanması gereken yetkinlikler olduğunu vurgulaması bakımından önemlidir (Hunter, White ve Godbey, 2006).

Boix-Mansilla ve Jackson (2011) küresel yetkinliğin gerekçelerini detaylandırmış, öğrencilerin küresel yetkinlik sahibi olmalarının önemine dikkat çekmiştir. Yazarlar ayrıca kavramı boyutlarıyla tanımlayarak, okullarda öğrencilerin küresel yetkinlik kazanmaları için yapılabilecek uygulamaları, durum çalışmalarını örneklemiştir (Boix-Mansilla ve Jackson). Çalışma küresel yetkinliğin okullardaki görünümünü ele alması ve çok sayıda uygulamalı örneğe yer vermesi bakımından önemlidir.

Jeon ve Lee (2012) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin yabancı kültüre maruz kalmalarıyla küresel yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Seul, Kore'de gerçekleştirilen bu nicel çalışmada küresel yetkinlik küresel anlayış, kültürlerarası duyarlılık ve İngilizce dil yeterliği boyutlarında ele alınmıştır (Jeon ve Lee, 2012). Bu çalışmanın bulgularına göre küresel anlayış ve İngilizce yeterlilik düzeyleri, her tür öğrencinin yabancı kültüre maruz kalmasıyla pozitif olarak ilişkiliyken, kültürlerarası duyarlılık düzeyleri yabancı kültüre maruz kalma türlerine bağlı olarak değişiklik göstermiştir (Jeon ve Lee, 2012). Mevcut çalışma küresel yetkinlik ve İngilizce dili yeterliği arasındaki pozitif ilişkiyi vurgulaması açısından önemlidir.

Reimers (2013) küresel yetkinliğin doğasına tarihi ve felsefi bir bakış açısı getirdiği çalışmasında, küresel yetkinliğin niçin ölçülmesi gerektiğini, hangi kazanımların nasıl ölçülebileceğini bunun karşılaştırmalı küresel eğitime ve çıktılara katkılarını tartışmıştır. Ayrıca yazar OECD'nin PISA değerlendirmesi kapsamında küresel yetkinliği ele alma gerekçelerine açıklık getirmiştir ki çalışma bu yönüyle önemlidir.

Brantley-Todd (2017) araştırmasında küresel yetkinlikle ilgili geniş bir alan yazın taraması yaparak, kavramın eğitim örgütleri bağlamında öğretmen görüşlerine

dayalı ölçülmesine uygun bir ölçek geliştirmiştir. Bu çalışma, alan yazında küresel yetkinliği ele alan ölçek çalışmalarının henüz sayıca az olması sebebiyle önemlidir.

OECD (2018) küresel yetkinliğin geniş bir alan yazın katkısıyla, nihai tanımını yaparak, bilgi, beceri, değerler ve tutumlar boyutlarıyla detaylandırmıştır. Oldukça geniş kapsamlı tutulan bir küresel yetkinlik rehberi sayılabilecek bu çalışmada küresel yetkinliğin ölçülmesinin gerekçeleri, önemi ve küresel eğitime etkileri tartışılmıştır (OECD, 2018). Rehberde ayrıca PISA değerlendirmesiyle küresel yetkinliğin bilişsel testlerle ve anketlerle nasıl ölçüleceğine de yer verilmiştir. OECD'nin (2018) bu çalışması şimdiye dek en geniş kapsamlı küresel yetkinlik rehberi olduğundan önemlidir.

Grotlüschen (2018) OECD'nin küresel yetkinlik yaklaşımının, standart tek bir dünya kavramına sahip olduğunu; uluslararası anlayış yerine uluslararası rekabeti teşvik ettiğini; 2014 ile 2018 yılları arasında OECD'nin küresel yetkinlikle ilgili yayınlarından Güney Yarımküreden gelen bilim insanlarının katkılarının bilinçli olarak kaldırıldığını savunarak küresel yetkinlik kavramına eleştirel bir bakış açısı getirmiştir. Yazar'a göre OECD'nin mevcut küresel yetkinlik anlayışı, iddia edilenin aksine azınlıkları, ötekileştirilmiş grupları, kadınları kapsamamaktadır bunun yerine OECD Batı ve Kuzey hegemonyasını tüm dünyaya yaymaya çalışmaktadır (Grotlüschen, 2018).

Auld ve Morris (2019) küresel yetkinlik kavramının ilk ortaya çıkışından günümüze nasıl değiştiğini analiz ederek bu kavramın uluslararasılaşmanın yeni ölçütü olup olmadığını tartışmışlardır. Bu duruma ek olarak yazarlar 2018 yılındaki PISA değerlendirmesiyle bu kavramın tanımına uygun ölçülemediğini, kavramın doğasında yer alan insani söyleme rağmen ekonomik gerekçelerle çerçvelendiğini savunmuşlardır (Auld ve Morris, 2019). Yazarların tartıştığı haliyle küresel yetkinlik küresel bir yetkinlikten çok; batılı, ayrıcalıklı bir topluluğun sahip olabileceği bir yetkinlik türüdür (Auld ve Morris, 2019).

Engel, Rutkowski ve Thompson (2019) çalışmalarında 2018 PISA değerlendirmesiyle küresel yetkinlik kavramının uluslararası karşılaştırmalar şeklinde ölçülmesine ve OECD'ye eleştiriler getirmişlerdir. Yazarlara göre OECD en ideal koşullarda bile küresel yetkinliği ölçememiştir, bu nedenle, evrensel bir küresel değerlendirmeye sahip olduğunu iddia etmeksizin ölçtüğü belirli yapıları örneğin,

öğrencinin kendi hoşgörü raporu gibi sonuçların paylaşılması eğitim paydaşlarına katkı sağlayabilir ancak bireysel ya da sistemsel düzeyde küresel yetkinlik sıralamasının ülkelere ve eğitim sistemlerine katkıları belirsizdir (Engel, Rutkowski ve Thompson). Ayrıca değerlendirmeyi uygulamadan önce, OECD, küresel yetkinliğin hangi yönlerinin evrensel olduğunu, hangilerinin yerel düzeyde daha iyi tanımlanıp ölçülebileceği konusunda yeterince şeffaf ve sistemli bilgilendirme yapmamıştır, küresel yetkinliğin üzerinde birleşilmiş bir tanımı yoktur belki de küresel yetkinliğe ilişkin anlamlı bir küresel değerlendirme yapma olasılığı yoktur Engel, Rutkowski ve Thompson).

Chandir (2020) PISA 2018'deki küresel yetkinlik değerlendirmesini bir vaka çalışması olarak ele aldığı makalesinde, Avustralya'daki bir dizi öğrencinin bu değerlendirmedeki yapıları nasıl anladığını ve yanıtladığını keşfetmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre PISA'nın küresel yetkinlik değerlendirmesi iki önemli hususta başarısız olmuştur: ilki anlambilim sebebiyle öğrencilerin anketteki bazı alışılmadık kelime ve deyimlerin öğrencilerce anlaşılmadığının ya da yanlış anlaşıldığının ayrıca farklı dillere çevrildiğinde tam karşılıklarının olmaması ve bunun sonucunda ölçülmek istenen kazanımların ölçülememesidir (Chandir, 2020). İkinci başarısızlık ise öğrencilerin yanıtlarının PISA'nın varsayımlarına uygun olmamasıdır, PISA'nın 15 yaşındaki tüm çocukların kendi kararlarını vermek için kendi maddi ve manevi imkanlarına sahip olduğu çerçevesi, öğrenci yanıtlarıyla uyuşmamaktadır (Chandir, 2020). Chandir'in (2020) çalışmasının bulgularına göre öğrencilerin çoğu, küresel olarak yetkin olma bilgisine, anlayışına ve arzusuna sahip olmakla birlikte, toplu refah ve sürdürülebilir kalkınma için hareket etme yeteneklerinin henüz başlangıç aşamasındadır.

Robertson (2021) de OECD'nin PISA değerlendirmesini eleştirel bir bakış açısıyla araştırmıştır. Yazar'a göre ülkelerin düşük düzeyde katılımları ve sonuçların açık ve anlaşılır olmaması dışında küresel yetkinliğin kavramsal çerçevesi ve gelişimine katkı sağlayan paydaşların amaçları yeterince açık, şeffaf değildir (Robertson, 2021). Robertson'a (2021) göre küresel yetkinlik iddia edildiği gibi bireylerin sosyal kabullerinin bir parçası haline gelecek mi, farklı olan diğerleriyle olan karşılaşmaları şekillendirip, iletişime aracılık ve eylemlere rehberlik edecek mi yoksa sadece işgücü piyasasına yönelimleri anlamının sağduyulu bir yolu mu olacak bunu zaman gösterecektir.

Uluslararası alan yazın tarandığında, küresel yetkinliğin, son on yılda ivmesi artan şekilde araştırmalara konu olduğu görülmektedir. PISA 2018 değerlendirmesinin ardından özellikle eleştirel çalışmaların yayınlanması ise dikkat çekicidir.

Ulusal Alan yazında Küresel Yetkinlik ile İlgili Araştırmalar

Ulusal alan yazında küresel yetkinlik kavramını doğrudan ele alan çalışma Karaca Akarsu ve Özdemir'in (2021) ölçek uyarlama çalışmasıdır. Bu çalışmanın bulgularına göre Brantley-Todd (2017) tarafından geliştirilen Küresel Yetkinlik Ölçeği yazarlar tarafından Türk diline uyarlanarak geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı elde edilmiştir (Karaca Akarsu, Özdemir, 2021).

Küresel vatandaşlığı ele alan çalışmalar arasında ise Kan (2009a), ulusal alan yazında yeni bir vatandaşlık bilgisi olarak küresel vatandaşlık bilgisi ihtiyacından bahsederek eğitim sisteminde ele alınması gerektiğini savunmuştur. Kan (2009b), ilköğretim sosyal bilgiler dersinin 6. ve 7. Sınıf öğretim programlarının küresel vatandaşlık bilgisini içerecek şekilde yeniden ele alınması gerektiğini belirtmiştir.

Kaya ve Kaya (2012) Türkçe uyarlamasını yaptıkları Teknoloji Çağında Küresel Vatandaşlık Algısı Ölçeği'ni kullanarak öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algılarını ölçmeyi amaçlamışlardır. Ölçeğin alt boyutlarında *küreselleşmenin olumlu etkileri, uluslararası konuların farkında olma, uluslararası gündemi takip etme, başkalarına yardım etme, internet okuryazarlığı bilgisi ve küreselleşmenin olumsuz etkileri* yer almaktadır (Kaya, Kaya, 2012). Araştırmanın bulgularına göre yabancı dil bilen öğretmen adaylarının ve interneti daha sık kullanan öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algılarının görece yüksek olduğu saptanmıştır (Kaya ve Kaya, 2012). Çalışma öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algılarını değerlendirmesi açısından önemlidir.

Bayır, Göz ve Bozkurt'un (2014) çalışması gerek nitel bir çalışma olmasından gerek de katılımcı sayısının yüksekliği bakımından önemlidir. 78 sınıf öğretmeni adayıyla gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre, katılımcıların küresel vatandaşlıkla ilgili görüşleri temelinde vatandaşlık kavramı boyutu, birey boyutu ve ülkeler boyutu olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Temalara ilişkin katılımcılara bir küresel vatandaşın sahip olması gereken özelliklerine ilişkin

görüşleri sorulduğunda, özellikler, *bilgi ve anlayış, beceri, değer ve tutum* olmak üzere üç boyutta toplanmıştır. Katılımcılar küresel vatandaşlık eğitimine sosyal bilgiler dersinin katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları küresel vatandaşlığın kavramsal boyutunun gerekçelerini göç, teknolojideki gelişmeler ve yaşam şartlarının değişmesi ile açıklamışlardır (Bayır, Göz ve Bozkurt, 2014).

Şahin ve Çermik'in (2014) çalışması, Morais ve Ogden'in (2011) geliştirdiği Küresel Vatandaşlık Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması çalışmasıdır, bu bakımdan Türkçe alan yazına kazandırılan bir ölçek çalışması olması bakımından önemlidir. 429 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada Küresel Vatandaşlık Ölçeği, *sosyal sorumluluk, küresel sivil katılım ve küresel yetkinlik* boyutlarıyla Türk kültüründe de geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kaydedilmiştir.

Uydaş ve Genç'in (2015) çalışması ortaöğretim öğrencilerinin küresel vatandaşlık ve çok kültürlülük hakkındaki görüşlerinin değerlendirmesi bakımından önemlidir. Bu araştırma sonucuna göre cinsiyet değişkeni bağlamında kız öğrencilerin, okul türü değişkeni ele alındığında Fen ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin, ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre orta düzeyli gelirli ailelerin çocuklarının ve boş vakitlerinde öğrencilerin yaptıkları etkinlik değişkenine göre küresel vatandaşlık bağlamında kitap ve gazete okuyan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Uydaş ve Genç, 2015).

Çermik'in (2015) çalışması sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranış özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından araştırılması ve aralarındaki ilişkinin doğasının açıklanması üzerinedir. Araştırmanın bulgularına göre sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeyleri orta düzeydedir, yazar bu sonucu lisans eğitiminde küresel vatandaşlıkla ilgili bir eğitimin verilmemesine bağlamıştır (Çermik, 2015). Ayrıca çalışmada elde edilen bu bulgular doğrultusunda bireylerde sosyal girişimciliğin küresel vatandaşlığı önemli düzeyde yordadığı, küresel vatandaşlığın da çevre davranışını yordadığı belirtilmiştir (Çermik, 2015).

Oğurlu, Kaya, Yalman, Ayvaz'ın (2016) çalışması küresel vatandaşlık kavramını üstün yetenekli öğrenciler bağlamında ele alması bakımından dikkate değerdir. Bu çalışma ile üstün yetenekli olarak tanılanmış ortaokul öğrencilerinin

küresel konularla ilgisini artırmak ve bu gelecekteki küresel problemleri çözme mekanizmalarını geliştirmelerini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen küresel vatandaşlık eğitiminin sonuçlarını incelemiştir. Çalışmanın bulguları doğrultusunda küresel vatandaşlık eğitiminin üstün yetenekli öğrencilere genel olarak katkı sağladığı belirtilmiştir (Oğurlu vd., 2016).

Yüksel (2018) çalışmasında öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının küresel vatandaşlık algılarına etkisi ayrıca kültürel zekanın aracı rolü araştırılmıştır. Mevcut araştırmanın bulgularına göre ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler, küresel vatandaşlık algılarını, *kararsızım* olarak belirtmişlerdir, ancak bu noktada kararsızlık durumunun küresel sivil katılım boyutundan kaynaklandığı, öğretmenlerin küresel yetkinlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Yüksel, 2018). Yüksel'in (2018) çalışması birbirleri ile çok yakın kavramlar olan çok kültürlülük ve küresel vatandaşlık arasındaki ilişkiyi incelemesi bakımından önemlidir, araştırmanın sonuçlarına göre çok kültürlülük alt boyutları ile küresel vatandaşlığın alt boyutları arasında pozitif yönlü zayıf veya orta düzeyde değişen ilişkiler bulunmuştur.

Çolak, Kabapınar ve Öztürk (2019) araştırmalarında sosyal bilgiler derslerine giren ilköğretim öğretmenlerinin küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Nitel araştırma olarak gerçekleştirilen araştırma ile konu ile ilgili derinlemesine bilgi edinmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda öğretmenlerin küresel vatandaşlık hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları, küresel vatandaşlığı alan yazına paralel şekilde tanımladıkları, ancak Türkiye'deki Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının küresel vatandaşlık eğitimine vurgu yapması noktasında yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Çolak, Kabapınar ve Öztürk, 2019).

Türkçe alan yazında son on yılda küresel vatandaşlığı ele alan çalışmalar mevcuttur, kavramın genelde sosyal bilgiler dersi ile birlikte değerlendirildiği (Kan, 2009b; Çermik, 2015; Şahin, Şahin, Göğebakan Yıldız, 2016; Çolak, Kabapınar ve Öztürk, 2019) görülmektedir. Ancak küresel yetkinliği doğrudan ele alan, okullarda görünümünü değerlendiren, bu yetkinliğin okul uygulamalarıyla tüm disiplinlere entegre edilebileceği bir yaklaşıma rastlanmamıştır.

İnovasyon ve Küresel Yetkinlik Arasındaki İlişki

Van Roekel (2010) çalışmasında, özellikle ABD'de, demokratik ilkeleri ve sosyal adaleti teşvik etme, ekonomik rekabet gücünü geliştirme ve inovasyonda liderlik sağlama çabalarında, öğrenciler tarafından küresel konuların kapsamlı bir şekilde anlaşılmasının kritik rolü olduğu hususunda yaygın bir kabul olduğunu belirtmiştir. Ulusal Eğitim Derneği (NEA) olarak bugünün öğrencilerinin yarının çalışanları olarak küresel yetkinlikleri okullarda edinerek bunu başarabileceklerini belirtmiştir (Van Roekel, 2010).

Reimers'a (2013) göre OECD'nin küresel eğitimi PISA çalışmaları kapsamına almasının bir başka nedeni de bu tür uluslararası karşılaştırmaların, veriler doğrultusunda katılımcı ülkelerdeki öğretim programlarında inovasyon yapmalarını teşvik etmesidir. Küresel yetkinlik, öğrencilerin yirmi birinci yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine odaklanan öğretim programlarının inovasyonu için benzersiz önemli bir fırsattır (Reimers, 2013).

Altınay, Altınay, Dağlı, Altınay'ın (2018) nitel araştırmalarının sonuçlarına göre sürekli olarak inovasyon içinde yer almak, sürekli gelişerek bir konuda ustalık düzeyine ulaşmak, kendisiyle ilgili özgünlük yaratmak ve etik kurallara uymak temaları bireylerin bilgi teknolojileri sektöründe lider ve küresel vatandaş olma potansiyeli olduğunu ortaya koymuştur.

Sälzer ve Roczen (2018) çalışmalarında OECD'nin küresel yetkinliği PISA 2018'de değerlendirmesini inovatif bir yaklaşım olarak değerlendirmiş, küresel yetkinliği, yalnızca yarının dünyasında değil, bugünün de küresel vatandaşlarının arzu edilen özellikleri olan, çok yönlü boyutları olan bir kavram olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu çalışmada varılan sonuç küresel yetkinliği ölçmeye çalışırken karşılaşılan güçlüklerdir. Yazarlar uluslararası karşılaştırmalar yerine daha derinlemesine örneğin nitel çalışmalarla küresel yetkinliğin ölçümü için yapılması gereken çalışmalar önermişlerdir (Sälzer ve Roczen, 2018).

Anderson (2019) makalesinde, kapsayıcı eğitim ve küresel vatandaşlık eğitimine farklı bir bakış açısı getirerek engelli çocukların kapsayıcı eğitim ve küresel vatandaşlık eğitimlerine dahil edilmesini destekleyen inovatif erken çocukluk eğitimi yaklaşımları önermektedir. Yazara göre, küresel yetkinlik, eleştirel okuryazarlık ve küresel vatandaşlık eğitimi, sosyal adalet ve insan hakları, farklılıklara saygı gibi

değerler barındırdığından kapsayıcılığı destekleyen inovatif çocukluk eğitimi uygulamalarına örnek teşkil edebilir (Anderson, 2019). Anderson'a göre (2019) küresel yetkinliğin kapsayıcı yaklaşımı toplumun tüm üyelerini eşit haklara sahip olarak konumlandığından, engelliliği, eğitim ve toplum içinde kendini ve başkalarını anlamaya yönelik olarak yeniden çerçeveler; engelli çocukların toplumlara dahil edilmesine yardımcı olur.

Engel'in (2019) makalesi, önemli ölçüde yerel yönetimlerce yönetilen federal ABD eğitim sistemini küresel yetkinlik ve inovasyon bağlamında tartışmaktadır. Yazar, Washington DC şehrindeki ilk ve ortaöğretim düzeyindeki devlet okullarında verilen küresel eğitim girişimini bir vaka çalışması olarak ele alarak bu okullarının ABD'nin uluslararasılaşması için bir "inovasyon laboratuvarı" haline gelme sonuçlarını tartışmaktadır (Engel, 2019). Engel'e (2019) göre bu vaka çalışması yerel bir sistem genelinde yabancı dil eğitimi ve küresel öğrenmeye adil erişim hedefleriyle uluslararasılaşmada benzersiz bir inovasyona işaret etmektedir.

İnovasyon, eşitlik ve çeşitlilik temaları ile Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi olan TALIS çalışmasıyla okul düzeyinde ilk kez 2018 yılında kavramsal çerçeveye dahil edilmiştir (TEDMEM,2019). Bu temalar çalışmaya katılan ülkelerin talepleri doğrultusunda Birleşmiş Milletlerin Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarından 4. Amacın "kapsayıcı ve eşitlikçi, herkes için nitelikli eğitim" hedefini temel alınarak kavramsal çerçeveye dahil edilmiştir (TEDMEM, 2019). Benzer şekilde Birleşmiş Milletler üye devletleri Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarından 4. Amaç ile ilgili olarak PISA'dan uluslararası değerlendirmelerinde küresel yetkinlik ile ilgili ölçütler geliştirmesini talep etmişlerdir. Bu doğrultuda çalışmalara başlayan PISA, küresel yetkinliği ilk olarak 2018 yılındaki sınavda ölçmek üzere değerlendirme kapsamına almıştır (OECD, 2018). Görüldüğü üzere hem küresel yetkinlik hem de okullarda inovasyonun çıkış noktası Birleşmiş Milletlerin Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarından "herkes için nitelikli eğitim" hedefine dayanmaktadır. O halde okullarda okul müdürünün inovasyon yeterlikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinlikleri konularının birlikte çalışıldığı bu araştırma kuramsal temeller ile uyum içerisindedir.

Bölüm 3

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ile Ankara ili dokuz ilçesinde ortaöğretim kamu kurumlarında görev yapan öğretmenlerin katılımıyla okul müdürlerinin inovasyon yeterlikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinlikleri arasındaki ilişkinin, öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, bir olgunun var olan haliyle betimlenmesi amacını taşıdığından nicel araştırma desenlerinden tarama deseni ile yürütülmüştür. İlişkisel tarama desenindeki amaç ise iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin doğasını betimlemektir, İlişkisel tarama deseninin betimsel, yordayıcı ve model testi olmak üzere üç tipi mevcuttur (Özdemir, 2018: 305). Betimsel ilişkisel taramada değişkenlerin birbiriyle arasındaki ilişkinin yönü ve bu ilişkinin bilimsel olarak anlamlılık derecesi değerlendirilirken yordayıcı ilişkisel taramada ise bağımlı ve bağımsız değişkenler belirlenerek, bağımsız değişkende meydana gelen değişimin bağımlı değişkendeki değişimleri hangi oranda açıkladığı araştırılmaktadır (Özdemir, 2018:306). Eğitim yönetimi alan yazınında yapılan çalışmaların birçoğunun tarama ve ilişkisel tarama deseninde yapıldığını söylemek mümkündür (Özdemir, 2018:306). Bu çalışmada da okul müdürlerinin inovasyon yeterliklerinin, öğretmenleri küresel yetkinliklerini ne derece yordadığını araştırmak için de yordayıcı ilişkisel tarama deseni işe koşulmuştur.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini Ankara ili dokuz ilçesindeki (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pirsaklar, Sincan ve Yenimahalle) resmi genel liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan ilçeler ve bu ilçelerde yer alan resmi genel liseler, bu liselerde görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin sayısı ve oranları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Ankara'nın Dokuz İlçesinde Yer Alan Resmi Genel Liseler ve Bu Liselerde Çalışan Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Sayısı ve Oranları

İlçeler	Okul		Öğretmen					
	f	%	Kadın		Erkek		Toplam	
			f	%	f	%	f	%
Altındağ	10	8.5	277	7.1	183	8.3	460	7.5
Çankaya	36	30.5	1263	32.4	589	26.8	1852	30.3
Etimesgut	10	8.5	409	10.5	196	8.9	605	9.9
Gölbaşı	4	3.3	153	3.9	47	2.1	200	3.3
Keçiören	15	12.7	473	12.1	311	14.3	784	12.9
Mamak	16	13.6	403	10.3	284	12.9	687	11.3
Pursaklar	3	2.6	53	1.4	51	2.3	104	1.7
Sincan	7	5.9	257	6.6	166	7.6	423	6.9
Yenimahalle	17	14.4	616	15.7	370	16.8	986	16.2
Toplam	118	100	3904	100	2197	100	6101	100

Kaynak: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, İstatistik Şube Bölümü (2019)

<https://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>

Tablo 1'den görüldüğü üzere araştırmanın hedef evreni 2019-2020 öğretim yılında Ankara ilinin dokuz ilçesinde bulunan 118 resmi genel lisede çalışan 6101 öğretmen oluşmaktadır. Hedef evrenin tamamına ulaşılma imkânının olmaması nedeniyle araştırma evrenden seçilen örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi işleminde "Örneklem Büyüklükleri Tablosundan" yararlanılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın 6101 öğretmenden oluşan hedef evreninin $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde 362 öğretmenin temsil edebileceği varsayılmıştır (Balcı, 2005: 95).

Örneklem seçiminde "tabakalı örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem evrendeki alt grupların bu evrendeki ağırlıkları oranında örnekleme temsil edilmelerini amaçlamaktadır. Örneklem oluşturma sürecine Ankara ili dokuz ilçesinde bulunan resmi genel ortaöğretim kurumları ve bu okullarda çalışan

öğretmenlerin sayısının tespit edilmesiyle başlanmıştır. Bu kapsamda Altındağ'da 10, Çankaya'da 36, Etimesgut'ta 10, Gölbaşı'nda 4, Keçiören'de 15, Mamak'ta 16, Pursaklar'da 3, Sincan'da 7 ve Yenimahalle'de 17 resmi lisede toplamda 6101 öğretmenin görev yaptığı tespit edilmiştir.

Toplam örnekleme her bir tabaka için ilçelerden katılım oranını bulmak için tabaka ağırlığı belirlenmiş ve her bir ilçenin kaç öğretmen ile temsil edileceği aşağıdaki gibi hesaplanmıştır.

$$\text{Tabaka ağırlığı: } 362 / 6101 = .0593$$

$$\text{Altındağ ilçesi: } 460 \times .0593 = 27.29$$

$$\text{Çankaya ilçesi: } 1852 \times .0593 = 109.87$$

Bu işlem tüm ilçeler için ayrı ayrı yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 2'de ilçelere göre görev yapan öğretmenlerin dağılımı şeklinde verilmiştir.

Tablo 2

İlçelere Göre Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı

İlçeler	Evren		Örneklem		Uygulanan		Kullanılabilir olan	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Altındağ	460	7.5	27	7.5	42	8	32	7.8
Çankaya	1852	30.3	110	30.4	161	30.8	129	31.8
Etimesgut	605	9.9	36	9.9	52	9.9	42	10.3
Gölbaşı	200	3.3	12	3.4	20	3.8	19	4.7
Keçiören	784	12.9	47	12.9	65	12.4	45	11.1
Mamak	687	11.3	40	11	55	10.4	40	9.8
Pursaklar	104	1.7	6	1.7	10	1.9	6	1.6
Sincan	423	6.9	25	6.9	35	6.6	32	7.8
Yenimahalle	986	16.3	59	16.4	84	16	61	15.1
Toplam	6101	100	362	100	524	100	406	100

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırmada, Altındağ' da 2 okul ve 27 öğretmen; Çankaya'da 13 okul ve 110 öğretmen; Etimesgut'ta 2 okul ve 36 öğretmen; Gölbaşı'nda 1 okul ve 12 öğretmen; Keçiören'de 2 okul ve 47 öğretmen; Mamak'ta

3 okul ve 40 öğretmen; Pursaklar'da 1 okul ve 6 öğretmen; Sincan'da 2 okul ve 25 öğretmen; Yenimahalle'de 4 okul ve 59 öğretmen; olmak üzere toplam 9 ilçede görev yapan 362 öğretmen katılımının olması gerektiği hesaplanmıştır. Öte yandan veri toplama süreci sırasında yaşanabilecek aksaklıklar bir taraftan da Covid-19 pandemisinin ağırlaşan koşulları düşünüldüğünde veri toplama aracı bu sayılardan daha fazla, 524 adet çoğaltılmıştır. Nihai olarak çalışma 406 öğretmenle tamamlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları

Değişken	Düzye	f	%
Cinsiyet	Kadın	283	69.7%
	Erkek	123	30.3%
Yaş	20-30	156	38.4%
	31-40	149	36.7%
	41-50	84	20.7%
	51+	17	4.2%
Eğitim	Lisans	323	79.6%
	Lisansüstü	83	20.4%
Mesleki kıdem (Yıl)	1-10	245	60.3%
	11-20	96	23.6%
	21-30	53	13.1%
	31+	12	3.0%
Hizmet süresi (Yıl)	1-5	288	70.9%
	6-10	94	23.2%
	11-15	15	3.7%
	16-20	6	1.5%
Branş	21-25	3	.7%
	Fen Bilimleri ve Matematik	110	27.1%
	Sosyal Bilimler	129	31.8%
	Yabancı Dil	64	15.8%
	Uygulamalı dersler	75	18.5%
	Aktivite	12	3.0%
	Bilişim Teknolojileri	16	3.9%

Tablo 3'ten izlenebileceği üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin 283'ü kadın (% 69.7) ve 123'ü (% 30.3) erkektir. Öğretmenlerin yaş aralığına bakıldığında, 20-30 yaş aralığında 156 öğretmen (% 38.4), 31-40 yaş aralığında 149 öğretmen

(%36.7), 41-50 yaş aralığında 84 öğretmen (%20.7) ve 51 yaş üzeri yalnızca 17 öğretmen (%4.2) olarak dağılım göstermiştir. Görüldüğü gibi öğretmenlerin yaş ortalaması oldukça gençtir. Bu sonuçlar Türkiye'nin TALIS 2018 değerlendirmesiyle paraleldir, TALIS 2018 değerlendirmesine göre, Türkiye OECD içindeki en genç öğretmen nüfusuna sahip ülkedir öyle ki her dört öğretmenden biri 30 yaş ve altında iken 50 yaş üstü öğretmenlerin oranı yalnızca % 6.3'tür (TEDMEM, 2019). Katılımcı öğretmenlerden 323'ü (%79.6) lisans derecesine sahip iken, 83'ü (%20.4) ise lisansüstü eğitim derecesine sahiptir. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine bakıldığında ise sonuçlar Türkiye ortalamasından oldukça farklıdır, TALIS 2018 değerlendirmesine göre Türkiye'deki öğretmenlerin % 92'si lisans mezunu iken %8'i yüksek lisans derecesine sahiptir (Ceylan vd. 2020). Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyindeki bu farklılık araştırmanın Ankara'nın merkez ilçelerinde yapılıyor olmasından kaynaklanabilir. Mesleki kıdem değişkenine bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 245'inin (%60.3) 1-10 yıl arası kıdeme sahip, 96'sının (%23.6) 11-20 yıl arası kıdeme sahip, 53'ünün (%13.1) 21-30 yıl arası kıdeme sahip iken yalnızca 12 öğretmenin (%3) 31 yılı aşkın süredir öğretmenlik yaptığı gözlenmiştir. Katılımcı öğretmenlere görev yaptıkları okulda kaç yıldır çalışmakta oldukları sorusu yöneltildiğinde öğretmenlerin 288'i (%70.9), 1-5 yıl arası, 94'ü (%23.2) 6-10 yıl arası, 15'i (%3.7) 11-15 yıl arası, 6'sı (%1.5) 16-20 yıl arası ve 3'ü (%.7) 21-25 yıl arası mevcut okullarında görev yaptıklarını belirtmişlerdir. Son olarak öğretmenlerin branş değişkeninde ise katılımcıların 110'unun (% 27.1) fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji) ve matematik öğretmenleri olduğunu, 129'unun (%31.8) sosyal bilimler (tarih, coğrafya, felsefe grubu ve edebiyat) öğretmenleri olarak görev yaptığını; 64'ünün (%15.8) yabancı dil, 75'inin görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi gibi uygulamalı derslerde görev yaptığını, 12'sinin (%3.0) aktivite ve 16'sının (%3.9) bilişim teknolojileri branşlarında görev yaptığını söylemek mümkündür.

Veri Toplama Süreci

Öncelikle araştırmada kullanılacak ölçekler kararlaştırıldıktan sonra ölçekleri geliştiren araştırmacılardan ölçek kullanım izinleri alınmıştır. Kullanım izinleri alınmış ölçeklere, bu araştırma için hazırlanan kişisel bilgiler formu eklenmiştir. Bu

haliyle üç bölümden oluşan uygulama formu, veri toplama aracı olarak kullanılmaya hazır hale getirilmiştir.

Kullanılmaya hazır hale getirilmiş veri toplama aracının uygulanabilmesi için bu aşamada yasal izinler alınmıştır. Öncelikle Hacettepe Üniversitesi Senatosu'na Etik Komisyon izni başvurusu yapılmıştır. Araştırmanın etik açıdan uygun bulunmasıyla alınan Etik Komisyon İzin Onayı (Ek-A) ile yasal izin sürecinin ikinci aşaması olan araştırma uygulama izni aşamasına geçilmiştir. Bu süreçte Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu'ndan alınan onayın ve uygulama yapılması planlanan okulların eklendiği dosya ile Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuştur. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan Araştırma Uygulama İzni (Ek-B) ile veri toplama aracı uygulamaya hazır hale gelerek ilgililere sunulmuştur. Yasal izin süreci 2020 yılının Nisan ayında başlayarak ve Haziran sonunda iki aylık süreçte tamamlanmıştır.

Covid-19 pandemisiyle birlikte 15 Mart 2020 tarihinde uzaktan eğitime geçen okullar, 2019-2020 ders yılının tamamlanmasına bir süre kala Haziran ayında seyreltilmiş sınıflarla yeniden açılmıştır. Bu dönemde ve takip eden seminer dönemlerinde okul ziyaretleri yapılmıştır. Veri toplama sürecinin bu noktasında öğretmenler araştırma ile ilgili kısaca bilgilendirilmiş, araştırmaya katılımları için gönüllülük ilkesi esas alınmış ve katılımcı kimlikleri gizli tutulmuştur. Bu aşamada 120 öğretmenden yüz yüze veri toplanmış, ölçeklerin yanıtlanması 8-13 dakika arası zaman almıştır. Pandemi koşulları nedeniyle yüz yüze veri toplama olanağı kalmadığında ise 2020 yılının Ekim, Kasım ve Aralık ayları boyunca 304 öğretmenden çevrimiçi ortamda veriler toplanmıştır. Yaklaşık beş ay süren veri toplama sürecinin ardından geri dönen tüm ölçekler titizlikle incelenmiş, bu aşamada kişisel bilgi formunda çok sayıda eksik bilgi olması, maddelere birden çok işaret koyma, tüm ölçeğin aynı likert puanıyla işaretlenmesi gibi nedenlerle veri analizine uygun bulunmayan 18 ölçek analiz kapsamı dışında bırakılmıştır. Veriler manipüle edilmeden tarafsızlık ilkesine hassasiyetle uyularak analiz edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı ile tamamlanmıştır. Birinci bölümde, araştırma hakkında kısa ve öz bilgilendirmenin yapıldığı ayrıca araştırmaya katılanların kişisel bilgilerinin yer aldığı altı maddeden oluşan kişisel

bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümde ise Eraslan ve Bayrakçı (2014) tarafından öğretmen görüşlerine göre ortaöğretim okul yöneticilerinin inovasyon yeterliklerinin ölçülmesi amacıyla geliştirilen Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterlikleri Ölçeği (OOYİYÖ) yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise öğretmenlerin küresel yetkinliğe ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Brantley-Todd (2017) tarafından geliştirilen, Karaca-Akarsu ve Özdemir (2021) tarafından Türk diline uyarlaması gerçekleştirilen Küresel Yetkinlik Ölçeği (KYÖ) yer almaktadır.

Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterlikleri Ölçeği. Eraslan ve Bayrakçı (2014), geliştirdikleri bu ölçeğin kuramsal temellerle uyduğunu, ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin inovasyon yeterliklerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmesinde bu ölçeğin kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin beş alt boyuttan oluştuğu ve toplam 25 madde olduğu belirlenmiştir. Bu aşamada birinci alt boyut, değişime duyarlılık (7 madde, örneğin: *okulumuzun yöneticileri değişime olan ihtiyacı net olarak açıklar*), ikinci alt boyut okul içi iletişim (3 madde, örneğin: *okulumuzun yöneticileri değişim sürecinde çalışanlarla sık sık, yüz yüze iletişime geçer*), üçüncü alt boyut okul dışı iletişim (3 madde, örneğin: *okulumuzun yöneticileri değişim sürecinde okul çevresine duyarlılık gösterir*), dördüncü alt boyut liderlik (6 madde, örneğin: *okulumuzun yöneticileri okula yeni gelen çalışanların okul kültürüne ve değişim sürecine uyum sağlaması için yol gösterici bir rol oynar*) ve beşinci alt boyut motivasyon (6 madde, örneğin: *okulumuzun yöneticileri çalışanları değişim hedefleri doğrultusunda motive etmek için gerekli çabayı gösterir*) olarak adlandırılmıştır. Değişime duyarlılık alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri 0.546 ile 0.733 arasında değişirken; okul içi iletişim boyutunda madde faktör yükleri 0.473 ile 0.732 arasında; okul dışı iletişim boyutunda madde faktör yükleri 0.483 ile 0.719 arasında; liderlik alt boyutunun madde faktör yükleri 0.547 ile 0.735 arasında ve motivasyon alt boyutunda madde faktör yüklerinin 0.592 ile 0.799 arasında değiştiği raporlanmıştır. Ölçeğin alt boyutları ve yer aldıkları maddeler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterliği Ölçeği Alt Boyutları ve Ölçek Maddeleri

	Alt boyutlar	Madde Numarası
Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterliği Ölçeği	Değişime duyarlılık	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
	Okul içi iletişim	8, 9, 10
	Okul dışı iletişim	11, 12, 13
	Liderlik	14, 15, 16, 17, 18, 19
	Motivasyon	20, 21, 22, 23, 24, 25

Tablo 4'ten izlenen beş alt boyutun birlikte açıkladığı toplam varyans % 66.00 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek için her bir alt boyuta ve ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach's alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Analizler sonucunda, OÖYİÖ'nün alt boyutları için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları; değişime duyarlılık boyutu için $\alpha=.86$, okul içi iletişim boyutu için $\alpha = .79$, okul dışı iletişim için $\alpha=.76$; liderlik alt boyutu için $\alpha=.87$, motivasyon alt boyutu için $\alpha=.90$ ve ölçeğin tamamı için $\alpha= .95$ olarak hesaplanmıştır (Eraslan ve Bayrakçı, 2014).

Küresel Yetkinlik Ölçeği. Brantley-Todd'un (2017) geliştirdiği Küresel Yetkinlik Ölçeği uluslararası alan yazındaki küresel yetkinliğe ilişkin bütünlük yapının dört boyutunu kapsayan 48 maddeden oluşmaktadır. Küresel Yetkinlik Ölçeği öğretmenlere, okul yöneticilerine, eğitim yöneticilerine ve denetçilerine uygulanmak üzere, eğitimcilerin küresel yetkinlik hakkında temel bilgiler oluşturmalarına yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek yazarı tarafından dört aşamayı takip ederek geliştirilmiştir. Birinci aşamada alan yazın taramasıyla bu çalışmanın kuramsal çerçevesi ile tutarlı göstergeleri vurgulayan küresel yetkinlik öğelerinin ölçülmesini amaçlayan 137 maddelik Taslak Ölçek 1 oluşturulmuştur. İkinci aşamada ilköğretim öğretmen adaylarından oluşan katılımcılarla Taslak Ölçek 1'in pilot araştırmaları yapılarak sonucunda bazı maddelerin çıkarılmasıyla 94 maddelik Taslak Ölçek 2 elde edilmiştir. Üçüncü aşamada ölçeğin son halini alabilmesi için uluslararası ilişkiler, uluslararası eğitim, küresel eğitim, dünya dilleri

eğitimi, küresel sağlık ve eğitim liderliği ile ilgili alanlarında uzman katılımcılarla 3 tur halinde Delphi tekniği ile inceleme yapılmış ve küresel yetkinlik leği 48 maddelik son halini almıştır. Bu araştırmada veri toplamak amacıyla Küresel Yetkinlik leği'nin Karaca-Akarsu ve zdemir (2021) tarafından Türkçeye uyarlanmış formu (KY) kullanılmıştır. KY'nn hazırlanma aşamasında ilk olarak orijinal leği geliştiren Brantley-Todd'dan uyarlama izni alınmıştır. Ardından dil eşdeğerliği çalışmaları titizlikle gerçekleştirilmiş, ölçeğin dilbilimsel ve kavramsal açıdan özgün formu ile tutarlı olduğuna kanaat getirilmiştir. Bu aşamada KY'nn faktör yapısının kaynak dilde AFA ile ortaya konulmamış olması nedeniyle ölçeğin yapı geçerliğinin öncelikle hedef dilde AFA ile test edilmesine karar verilmiştir. Pilot alışma ile veri analizine uygun 200 ölçek üzerinde AFA uygulanarak faktör sayısının belirlenmesi için *yamaç birikinti grafiği (scree plot)* ve *z-değer (initial eigen values)* sonuçlarından yararlanılmıştır (Karaca-Akarsu ve zdemir, 2021). Analiz sonuçlarına göre KY'nn dört alt boyuttan oluştuğu ve toplam 32 madde içerdiği belirlenmiştir. Maddelerden 13' ters kodlanmaktadır. Birinci alt boyut, iletişim becerileri (10 madde, örneğin: *bir konuşmanın ardından söylediklerim üzerine düşünürüm*); ikinci alt boyut, açık fikirlilik (10 madde, örneğin: *fikrini değiştirmek bir zayıflık belirtisidir-ters madde*); üçüncü alt boyut, kendilik bilgisi (6 madde, örneğin: *geçmişte kendimle ilgili öğrendiklerim zorlu durumlara daha iyi karşılık vermeme sağladı*); dördüncü alt boyut, problem çözme stilleri (6 madde, örneğin: *kişisel sorunlarımı nasıl zeeğime dair karar verirken ailem ve arkadaşlarımdan yardım almayı severim*) olarak adlandırılmıştır. İletişim becerileri alt boyutunun altında toplanan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.74 ile 0.57 arasında değerler aldığı, açık fikirlilik alt boyundaki maddelerin faktör yük değerlerinin 0.64 ile 0.42 arasında değerler aldığı, kendilik bilgisi alt boyutunda toplanan maddelerin faktör yüklerinin 0.62 ile 0.46 arasında olduğu, son olarak problem çözme stilleri alt boyutu altında konumlanmış maddelerin faktör yüklerinin 0.70 ile 0.52 arasında değerler aldığı raporlanmıştır (Karaca-Akarsu ve zdemir, 2021). Küresel Yetkinlik leği'nin alt boyutları ve yer aldıkları maddeler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Küresel Yetkinlik Ölçeği Alt Boyutları ve Ölçek Maddeleri

	Alt boyutlar	Madde Numarası
Küresel Yetkinlik Ölçeği	İletişim becerileri	17,18,19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26
	Açık fikirlilik	1, 2, 3, 4, 5, 7, 11, 12, 13, 16
	Kendilik bilgisi	6, 8, 9, 10, 14, 15
	Problem çözme stilleri	27, 28, 29, 30, 31, 32

Dört faktörün birlikte açıkladığı varyansın oranı %41'dir. Cronbach's Alfa cinsinden güvenilirlik katsayısı iletişim becerileri faktörü için .896; açık fikirlilik faktörü için .775; kendilik bilgisi faktörü için .670; problem çözme stilleri faktörü için .730 ve KYÖ'nün tamamı için .820 olmuştur. Karaca-Akarsu ve Özdemir'in (2021) araştırmasında KYÖ'nün Türk kültüründe öğretmenlerin görüşleriyle küresel yetkinlik kavramın ölçülmesine elverişli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Öncelikle araştırma sonucunda elde edilen veriler analize uygunluk bağlamında incelenmiştir. Verilerin parametrik ya da non-parametrik (parametrik olmayan) veri analizi yöntemlerinden hangileri ile analiz edileceğini saptamak üzere normal dağılım durumu incelenmiştir. Araştırma verilerini analiz etmek için *SPSS 22.0 (Statistical Package for the Social Sciences)* kullanılmıştır. Araştırmadan elden edilen bulgular frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri gibi istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Bağımsız değişkenlere göre ölçek puanlarının normal dağılıma uyup uymadığı (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2018:15-16) Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile test edilmiştir. p değerinin 0.05 değerinden yüksek olması ölçümlerin normal dağılıma uyduğunu; p değerinin 0.05 değerinden düşük olması ölçümlerin normal dağılıma uymadığını göstermektedir. Tüm alt ölçek ve ölçek puanlarının bağımsız değişkenlere göre normal dağılıma uymadığı gözlenmiştir. Dolayısıyla istatistiksel karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testi olmak üzere parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Normallik testlerine ilişkin sonuçlar Ek B'de sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin inovasyon yeterlikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinleri puanları arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek için Spearman Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan bu korelasyon katsayılarını yorumlayabilmek için Büyüköztürk (2020:32) tarafından belirlenen sınırlardan yararlanılmıştır. Tablo 6 ile yorumlamada kullanılan söz konusu sınırlar verilmiştir.

Tablo 6

Korelasyon Katsayısının Yorumlanmasında Kullanılan Sayısal Sınırlar

Korelasyon katsayısı	Değerlendirme
0.00 – 0.30	Düşük
0.31 – 0.70	Orta
0.71 – 1.00	Yüksek

Tablo 6'dan izleneceği üzere, analiz sonucunda elde edilen bulgular düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç grupta değerlendirilmiştir. Buna göre, korelasyon katsayısının mutlak değeri 0.00- 0.30 arasında ise düşük düzeyde bir ilişki; 0.31- 0.70 değerleri arasında ise orta düzeyde bir ilişki; 0.71-1.00 değerleri arasında ise yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Korelasyon katsayısı +1.00 ile -1.00 arasında değerler almaktadır. Korelasyon katsayısının 0 çıkması durumunda iki değişken arasında ilişki olmadığı, 0'dan büyük bir değer çıkması durumunda pozitif yönlü bir ilişki olduğu, 0'dan küçük bir değer çıkması durumunda ise negatif yönlü bir ilişkinin var olduğu yorumu yapılabilir (Büyüköztürk, 2020:32).

Araştırmada ayrıca, öğretmen görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin inovasyon yeterliklerinin öğretmenlerin küresel yetkinliklerinin bir yordayıcısı olup olmadığını ve hangi düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde katılımcıların yanıtlarının puanlarını hesaplamak amacıyla Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterlikleri Ölçeğinde yer alan maddelere kesinlikle katılıyorum için 5, katılıyorum için 4, fikrim yok için 3, katılmıyorum için 2 ve kesinlikle katılmıyorum için 1 puan verilmiştir. Anketteki her bir maddeye verilen yanıt kodları bu derecelere uygun olarak olumsuzdan olumluya doğru 1.00 ile 5.00 arasında değişmektedir. Ölçme aracında yer alan aralıkların eşit olduğu (4/5)

varsayımından hareket ederek önce seçeneklere ilişkin alt ve üst sınırlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterlikleri Ölçeği için Seçenekler ve Gruplamalar

Seçenekler	Puan değeri	Sınırlar	Düzeyler
Kesinlikle katılıyorum	5	4.21 – 5.00	Çok yüksek
Katılıyorum	4	3.41 – 4.20	Yüksek
Fikrim yok	3	2.61 – 3.40	Orta
Katılmıyorum	2	1.81 – 2.60	Düşük
Kesinlikle katılmıyorum	1	1.00 – 1.80	Çok düşük

Tablo 7’den izlenebileceği üzere, ölçekte yer alan maddelerin, alt boyut ve toplam puanları ortalaması alındığında belirlenen sınırlar çerçevesinde beş düzeyde yorumlanmıştır. Hesaplanan ortalama 1.0-1.8 arasında ise *çok düşük*; 1.81-2.60 ise *düşük*; 2.61-3.40 arasında ise *orta*; 3.41-4.20 arasında ise *yüksek* ve 4.21-5.00 arasında ise *çok yüksek* olarak değerlendirilmektedir.

Verilerin çözümlenmesinde katılımcıların yanıtlarının puanlarını hesaplamak amacıyla Küresel Yetkinlik Ölçeğinde yer alan maddelere kesinlikle katılıyorum için 4, katılıyorum için 3, katılmıyorum için 2 ve kesinlikle katılmıyorum için 1 puan verilmiştir. Anketteki her bir maddeye verilen yanıt kodları bu derecelere uygun olarak olumsuzdan olumluya doğru 1.00 ile 4.00 arasında değişmektedir. Ölçme aracında yer alan aralıkların eşit olduğu (3/4) varsayımından hareket ederek önce seçeneklere ilişkin alt ve üst sınırlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Küresel Yetkinlik Ölçeği için Seçenekler ve Gruplamalar

Seçenekler	Puan değeri	Sınırlar	Düzeyler
Kesinlikle katılıyorum	4	3.25 – 4.00	Çok yüksek
Katılıyorum	3	2.51 – 3.24	Yüksek
Katılmıyorum	2	1.76 – 2.50	Düşük
Kesinlikle katılmıyorum	1	1.00 – 1.75	Çok düşük

Tablo 8'den izlenebileceği üzere, ölçekte yer alan maddelerin, alt boyut ve toplam puanları ortalaması alındığında belirlenen sınırlar çerçevesinde dört düzeyde yorumlanmıştır. Hesaplanan ortalama 1.0-1.75 arasında ise *çok düşük*; 1.76-2.50 ise *düşük*; 2.51-3.2421 ise *yüksek* ve 3.25-4.00 arasında ise *çok yüksek* olarak değerlendirilmektedir.

Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının, bu araştırma için geçerli bir araç olup olmadığının test edilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), güvenilir bir araç olup olmadığı için de Cronbach alfa (α) güvenilirlik katsayısı hesaplama işlemleri yapılmıştır. DFA *Linear Structural Relations (LISREL) 8.72* yazılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Güvenirlik Çalışması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının güvenilir bir araç olup olmadığını belirlemek için Cronbach's alpha (α) güvenilirlik katsayısı hesaplama işlemleri yapılmıştır. Güvenirlik katsayısının .70 ile .95 arasında değerler alması ölçeğin maddeleri arasında iç tutarlılığın yüksek olduğu ve ölçeğin güvenilir olduğu şeklinde yorumlanır (Streiner, 2003). Tablo 9 Cronbach's alpha (α) güvenilirlik katsayılarının kabul sınırlarını göstermektedir.

Tablo 9

Güvenirlik Katsayılarının Kabul Sınırları

Cronbach's alpha	Güvenirlik
$\alpha \geq .90$	Yüksek
$.90 \geq \alpha \geq .80$	Çok iyi derecede yeterli
$.80 \geq \alpha \geq .70$	İyi derecede yeterli
$.70 \geq \alpha \geq .60$	Kabul edilebilir
$.60 \geq \alpha \geq .50$	Düşük
$.50 \geq \alpha$	Kuşku-kabul edilemez

Tablo 9'dan izlenebileceği üzere (α) güvenilirlik katsayısının .60 ile .70 arasında olmasının kabul edilebilir olduğunu, .70 ve üstünün iyi derecede yeterli sayılmaktadır (Büyüköztürk, 2020; Özdamar, 2002); .61 ile .80 arası değer

oldukça yeterli düzeyde güvenilirliğe işaret ettiğini (George ve Mallery, 2003; Terzi, 2017) ifade eden çalışmalar da mevcuttur.

Tablo 10 ile bu araştırmada kullanılan ölçeklerin alt boyutlarıyla birlikte güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 10

Tezde Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Sonuçları

Ölçek	Alt boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha Değer
Ortaöğretim Okul Yöneticileri	Değişime duyarlılık	7	.94
İnovasyon Yeterlikleri Ölçeği	Okul içi iletişim	3	.91
	Okul dışı iletişim	3	.87
	Liderlik	6	.96
	Motivasyon	6	.95
OOYİÖ (Tümü)		25	.98
KYÖ (Tümü)	İletişim becerileri	10	.90
	Açık fikirlilik	10	.78
	Kendilik bilgisi	6	.67
	Problem Çözme		.73
	Stilleri	6	

Tablo 10'a göre beş alt boyuttan oluştuğu görülen OOYİÖ'nün her bir alt boyutu için güvenilirliğin bir göstergesi olarak Cronbach's α katsayısı hesaplanmış olup, değişime duyarlılık alt boyutunda $\alpha = .94$, okul içi iletişim alt boyutunda $\alpha = .91$, okul dışı iletişim boyutunda $\alpha = .87$, liderlik alt boyutunda $\alpha = .96$, motivasyon alt boyutunda $\alpha = .95$; ölçeğin tamamı için ise $\alpha = .98$ olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre OOYİÖ güvenilirliği yüksek derecede bir ölçek olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 10'dan izlenebileceği üzere toplam dört alt boyuttan oluşan KYÖ'nün tamamı ve her bir alt boyutu için Cronbach's α katsayısı hesaplanmış olup, iletişim becerileri alt boyutunda $\alpha = .90$, açık fikirlilik alt boyutunda $\alpha = .78$, kendilik bilgisi boyutunda $\alpha = .67$, problem çözme stilleri alt boyutunda $\alpha = .73$, ölçeğin tamamı için ise $\alpha = .82$ olarak bulunmuştur. Bu durumda ölçeklerden elde edilen puanların güvenilirliğinin "kabul edilebilir, iyi ve çok iyi derecede yeterli" olduğu ve yüksek bir iç tutarlılık elde edildiği görülmektedir.

Geçerlik Çalışması

Veri analizi sürecinde veri seti üzerinde kullanılan ölçeklerin geçerlik çalışması yapılmıştır. Geçerlik, ölçme aracının ölçülmek istenen kavramı başka şeylerle karıştırmadan ölçebilmiş olma derecesidir (Karasar, 2014: 151). Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının yapı geçerlikleri, hem OYYİÖ hem de KYÖ'nün kuramsal modeli, bir tür hipotez testi olan (Pituch ve Stevens, 2016) DFA ile test edilmiştir. DFA sonucunda tespit edilen istatistiksel bulguların değerlendirilmesinde ise alan yazında sıklıkla kabul edilen uyum iyiliği ölçütlerinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda çalışmada, *ki-kare* değerinin, serbestlik derecesine oranı kontrol edilmiştir. *Ki-kare* değerinin 5'ten küçük olması orta düzeyde uyumu tanımlarken, 3'ten küçük olması mükemmel uyumu ifade eder (Kline, 2005; Sümer, 2000). Bunun yanında DFA analizi ile ön görülen modelin veriyi ne ölçüde açıkladığını değerlendirmek amacıyla *GFI*, *NFI*, *RFI*, *CFI*, *S-RMR* ve *RMSEA* uyum iyiliği ölçütlerinden yararlanılmıştır. Tablo 11'de iyilik uyum indeksleri ve referans uyum ölçütleri gösterilmiştir.

Tablo 11

Uyum İndekslerine Ait Referans Ölçütler

İyilik Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Sınır *
X^2/sd	<5 Orta düzeyde <3 İyi uyum
GFI	> .90
CFI	>.90
NFI	>.90
RFI	>.85
S-RMR	< .08
RMSEA	< .08

Tablo 11'den izleneceği üzere *S-RMR* değerinin .08'den küçük olması, *RMSEA* değerinin .08'den küçük olması bununla birlikte *GFI*, *CFI*, *NFI*, değerlerinin .90'ın üzerinde olması, *RFI* değerinin ise .85'in üstünde olması (Baumgartner ve Homburg, 1996; Bentler, 1980; Brown, 2006; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Schumacher ve Lomax, 2004) kabul edilebilir ölçütler olarak kararlaştırılmıştır.

Uyum indeksleri test edilen verinin beş faktörlü OYYİÖ ve dört faktörlü KYÖ'nün modellerini ne ölçüde açıkladığını değerlendirmek için kullanılmaktadır, sonuçlar Tablo 12'de gösterilmiştir.

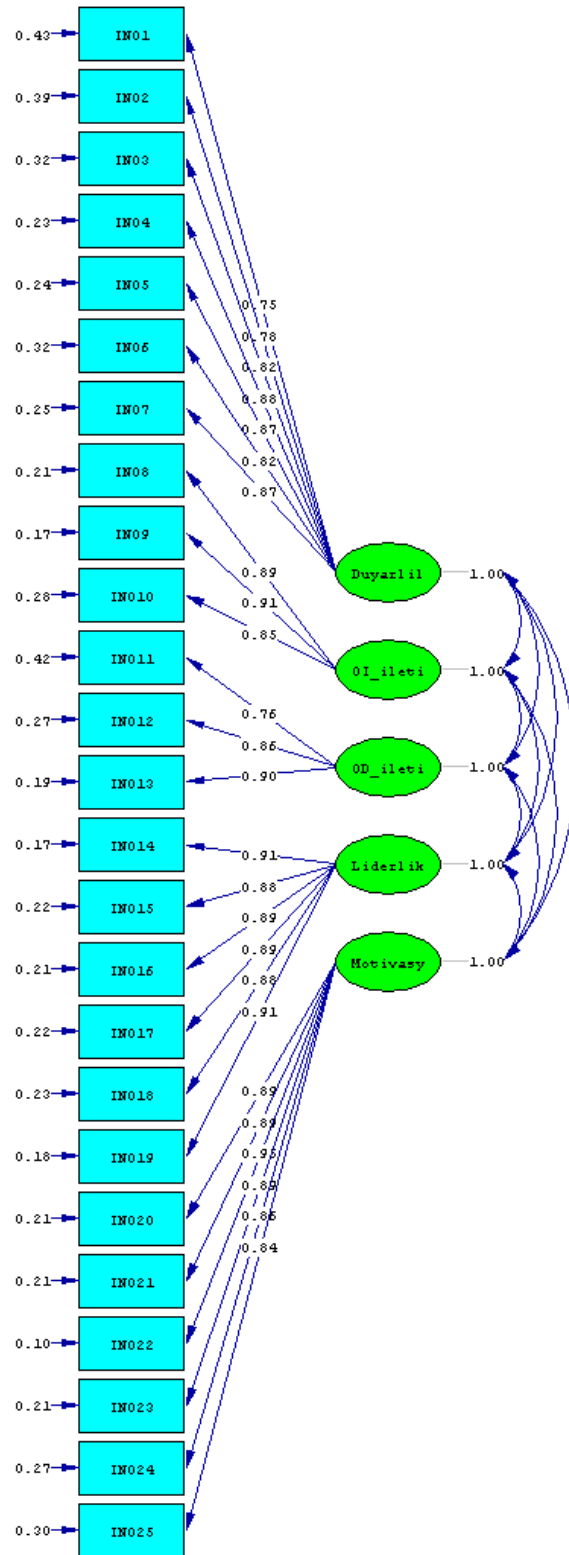
Tablo 12

Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

Ölçekler	χ^2/sd	RMSEA	S-RMR	RFI	NFI	CFI	GFI
OOYİYÖ	2.16	.05	.03	1.00	1.00	1.00	1.00
KYÖ	2.98	.07	.09	.97	.97	1.00	0.91

Tablo 12'den izlenebileceği üzere OOOYİYÖ'nde benzerlik oranı *ki-kare* istatistiği $\chi^2(265) = 572.04$ $p < 0.01$; *Ki-kare* istatistiğinin *serbestlik derecesine* oranı (χ^2/sd) 2.16; *kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA)* .05; *standardize edilmiş kök ortalama kare artık (S-RMR)* = .03; *karşılaştırmalı uyum endeksi (CFI)* 1.00; *uyum iyiliği endeksi (GFI)* 1.00; *normlanmış uyum endeksi (NFI)* 1.00; *görel uyum endeksi (RFI)* 1.00 olarak hesaplanmıştır. Tüm uyum indeksleri kabul edilebilir değerlerin üstünde bulunmuştur. Böylece beş boyutlu 25 maddelik OOOYİYÖ'nün yapısal geçerliliği doğrulanmıştır.

Verilerin çoklu normallik varsayımının reddedilmesi sonucunda *Ağırlıklandırılmamış En küçük Kareler (Robust Unweighted Least Squares-ULS)* yöntemiyle *Asimtotik kovaryans matrisi* kullanılarak parametre kestirimi yapılmıştır. DFA sonuçlarına göre tüm maddelerin t değerleri anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Bir başka deyişle, ölçekten herhangi bir madde çıkarılmasına gerek yoktur. Ölçeğin Faktör yüklerinin .75 ile .95 arasında değiştiği gözlenmiştir. Ölçek maddelerine ilişkin yol (path) grafiği ise Şekil 8'de gösterilmiştir.

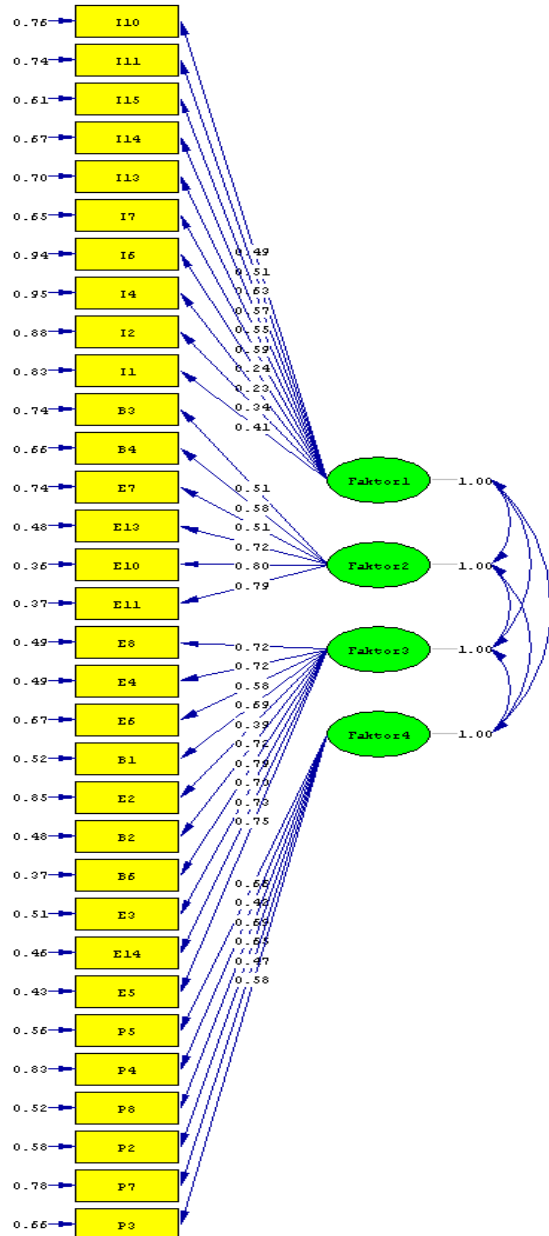


Chi-Square=572.04, df=265, P-value=0.00000, RMSEA=0.053

Şekil 8. Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterlikleri Ölçeği DFA Modeli

Yine Tablo 12'ye göre KYÖ'nün benzerlik oranı *ki-kare* istatistiği $\chi^2(364) = 1021,00$ $p < .01$; *Ki-kare* istatistiğinin *serbestlik derecesine* oranı (χ^2/sd) = 2.98; *kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA)* = .07; *standardize edilmiş kök ortalama kare artık (S-RMR)* = .09; *karşılaştırmalı uyum endeksi (CFI)* = 1,00; *uyum iyiliği indeksi (GFI)* = .91; *normlanmış uyum endeksi (NFI)* = .97; *görelî uyum endeksi (RFI)* = .97 şeklinde bulunmuştur. Uyum indekslerinin kabul edilebilir değerlerin üstünde olduğu bulunmuştur. Böylece dört faktörlü 32 maddelik KYÖ'nün yapısal geçerliliği kabul edilmiştir.

DFA sonuçlarına göre 32 maddenin *t* değerleri anlamlıdır. ($p < .05$). Faktör yüklerinin .23 ile .82 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Ölçek maddelerine ilişkin yol (path) grafiği ise Şekil 9'da gösterilmiştir.



Chi-Square=1365.65, df=458, P-value=0.00000, RMSEA=0.070

Şekil 9. Küresel Yetkinlik Ölçeği DFA Modeli

Bölüm 4

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Ankara ilinin dokuz ilçesi resmi genel liselerinde görev yapan öğretmenlerden veri toplama aracı ile elde edilen verilerin işlenmesi sonucu ortaya çıkan bulgular yer almaktadır. Araştırmanın bulguları araştırma problemi ve alt problemlere uygun olarak üç başlıkta ele alınmıştır. Bu başlıklar; (i) okul müdürünün inovasyon yeterliklerine ilişkin bulgular (ii) küresel yetkinliğe ilişkin bulgular (iii) okul müdürlerinin inovasyon yeterlikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinlikleri arasındaki ilişkinin doğasına yönelik bulgular olarak sıralanmaktadır.

Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Ankara ili dokuz ilçesinde görev yapmakta olan resmi genel lise öğretmenlerine göre okul müdürlerinin inovasyon yeterliklerine ilişkin görüşlerinin betimsel istatistikleri Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Değişkenler	Katılımcı	Ortalama	Std. Sapma	Düzye
Değişime duyarlılık	406	3.73	.93	Yüksek
Okul içi iletişim	406	3.79	1,00	Yüksek
Okul dışı iletişim	406	3.62	.97	Yüksek
Liderlik	406	3.66	1.01	Yüksek
Motivasyon	406	3.68	1.02	Yüksek
OOYİY	406	3.69	.93	Yüksek

Hesaplanan ortalama 1.00-1.80 arasında ise *çok düşük*; 1.81-2.60 ise *düşük*; 2.61-3.40 arasında ise *orta*; 3.41-4.20 arasında ise *yüksek* ve 4.21-5.00 arasında ise *çok yüksek* olarak değerlendirilmektedir. Tablo 13’ten izleneceği üzere öğretmenlere göre okul müdürlerinin inovasyon yeterliliklerine ilişkin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{x}=3.69$) olarak bulunmuştur Dolayısıyla okul müdürlerinin inovasyon yeterliklerinin “yüksek” düzeyde olduğu gözlenmiştir. En yüksek ortalamanın “okul içi iletişim” alt ölçeğinden elde edildiği gözlenmiştir (3.79). Alt ölçekler bakımından okul müdürlerinin değişime duyarlılık, liderlik, motivasyon, okul

içi ve dışı iletişim yeterlilikleri yüksek düzeydedir. Standart sapmalara bakıldığında motivasyona ilişkin görüşlerin görece daha heterojen olduğu söylenebilir.

Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterliklerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu başlık altında okul müdürlerinin inovasyon yeterliklerine ilişkin görüşler; öğretmenlerin, cinsiyeti, eğitim durumu, yaşı, meslekteki kıdemi ve çalıştığı okuldaki görev süresi ve branşı değişkenlerine göre incelenmesi yer almaktadır.

Okul müdürlerinin inovasyon yeterliklerine ilişkin görüşler; öğretmenlerin, cinsiyeti, eğitim durumu, yaşı, meslekteki kıdemi, çalıştığı okuldaki görev süresi ve branşı değişkenlerine göre ölçek/alt ölçek puanları normal dağılıma uymadığı gözlemlendiği için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri ile karşılaştırmalar yapılmıştır.

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin inovasyon yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo 14

Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

	Cinsiyet	n	Ortalama	S. Sapma	Min	Mak	Ortanca	U değeri	p
Değişime duyarlılık	Kadın	283	3.74	.88	1.00	5.00	4.00	16963.00	.68
	Erkek	123	3.70	1.05	1.00	5.00	4.00		
Okul içi iletişim	Kadın	283	3.80	.97	1.00	5.00	4.00	17336.00	.95
	Erkek	123	3.76	1.07	1.00	5.00	4.00		
Okul dışı iletişim	Kadın	283	3.62	.94	1.00	5.00	4.00	17200.50	.85
	Erkek	123	3.63	1.03	1.00	5.00	4.00		
Liderlik	Kadın	283	3.63	.99	1.00	5.00	4.00	15874.00	.16
	Erkek	123	3.73	1.05	1.00	5.00	4.00		
Motivasyon	Kadın	283	3.64	1.00	1.00	5.00	4.00	15360.00	.06
	Erkek	123	3.77	1.08	1.00	5.00	4.00		
OÖOYİY	Kadın	283	3.68	.89	1.12	5.00	3.92	16026.50	.20
	Erkek	123	3.72	1.01	1.00	5.00	4.00		

Tablo 14'ten izlenebileceği üzere öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin değişime duyarlılık, okul içi iletişim, okul dışı iletişim, liderlik, motivasyon performansları ile birlikte okul müdürlerinin inovasyon yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Mevcut çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda resmi liselerde çalışan kadın ve erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin inovasyon yeterliklerine yönelik görüşlerinin birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin yaşlarına göre okul müdürlerinin inovasyon yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal Wallis testi ayrıca ikili karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi yapılmıştır ve sonuçları Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15

Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

	Yaş	n	Ortalama	S. Sapma	Min	Mak	Ortanca	χ^2	p	Anlamlı fark
Değişime duyarlılık	20-30	156	3.66	.92	1.00	5.00	4.00	6.85	.08	-
	31-40	149	3.70	1.03	1.00	5.00	4.00			
	41-50	84	3.95	.77	1.00	5.00	4.00			
	51+	17	3.53	.78	1.86	4.57	4.00			
Okul içi iletişim	20-30	156	3.77	.97	1.00	5.00	4.00	5.40	.15	-
	31-40	149	3.73	1.10	1.00	5.00	4.00			
	41-50	84	4.01	.82	1.00	5.00	4.00			
	51+	17	3.45	.96	2.00	5.00	4.00			
Okul dışı iletişim	20-30	156	3.58	.93	1.00	5.00	3.67	4.82	.19	-
	31-40	149	3.55	1.05	1.00	5.00	4.00			
	41-50	84	3.85	.86	1.00	5.00	4.00			
	51+	17	3.41	.89	1.67	4.67	4.00			
Liderlik	20-30	156	3.61	1.00	1.00	5.00	4.00	7.12	.07	-
	31-40	149	3.61	1.09	1.00	5.00	4.00			
	41-50	84	3.91	.84	1.00	5.00	4.00			
	51+	17	3.36	.93	1.67	5.00	3.50			
Motivasyon	20-30	156	3.61	.99	1.00	5.00	3.83	10.77	.01*	**41-50 yaş- 20-30 yaş
	31-40	149	3.61	1.13	1.00	5.00	4.00			
	41-50	84	3.97	.87	1.33	5.00	4.00			

	51+	17	3.37	.91	1.67	5.00	3.33			31-40 yaş
	20-30	1a156	3.64	.91	1.08	5.00	3.88			
OOYİY	31-40	149	3.64	1.02	1.00	5.00	3.96	7.39	.06	-
	41-50	84	3.94	.76	1.16	5.00	4.00			
	51+	17	3.43	.83	2.08	4.64	3.68			

* $p < .05$

Tablo 15'ten izleneceği üzere öğretmenlerin yaşlarına göre okul müdürlerinin değişime duyarlılık, okul içi ve dışı iletişim, liderlik ve toplam inovasyon yetkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Ancak, öğretmenlerin yaşlarına göre okul müdürlerinin motivasyon yetkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Bulunan bu fark 41-50 yaş arasında olan öğretmenler ile 20-30 ve 31-40 yaş arasında olan öğretmenlerin görüşleri arasında bulunmuştur. Analizlere göre 41 ile 50 yaş aralığındaki öğretmenlerin 20-30 yaş aralığında ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre motivasyon alt boyutunda okul müdürlerini daha yeterli buldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre okul müdürlerinin inovasyon yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

	Eğitim düzeyi	n	Ortalama	S. Sapma	Min	Mak	Ortanca	U değeri	p
Değişime duyarlılık	Lisans	323	3.72	.90	1.00	5.00	4.00	12882.000	.58
	Lisansüstü	83	3.73	1.06	1.00	5.00	4.00		
Okul içi iletişim	Lisans	323	3.80	.97	1.00	5.00	4.00	13312.500	.92
	Lisansüstü	83	3.73	1.09	1.00	5.00	4.00		
Okul dışı iletişim	Lisans	323	3.64	.94	1.00	5.00	4.00	12772.000	.50
	Lisansüstü	83	3.53	1.07	1.00	5.00	4.00		
Liderlik	Lisans	323	3.66	.99	1.00	5.00	4.00	12984.500	.65
	Lisansüstü	83	3.66	1.08	1.00	5.00	4.00		
Motivasyon	Lisans	323	3.68	1.00	1.00	5.00	4.00	13331.500	.93
	Lisansüstü	83	3.65	1.11	1.00	5.00	4.00		

OOYİY	Lisans	323	3.70	.90	1.00	5.00	3.92	13149.000	.79
	Lisansüstü	83	3.67	1.04	1.12	5.00	3.92		

Tablo 16'dan izlenebileceği üzere öğretmenlerin eğitim durumlarına göre okul müdürlerinin değişime duyarlılık, okul içi ve dışı iletişim, liderlik, motivasyon ve toplam inovasyon yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul müdürlerinin inovasyon yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal Wallis Testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17

Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

	Mesleki kıdem	n	Ortalama	S. Sapma	Min	Mak	Ortanca	χ^2	p
Değişime duyarlılık	1-10	245	3.68	.96	1.00	5.00	4.00	3.36	.34
	11-20	96	3.69	.95	1.00	5.00	4.00		
	21-30	53	3.99	.79	1.29	5.00	4.00		
	31+	12	3.75	.74	1.86	4.57	4.00		
Okul içi iletişim	1-10	245	3.77	.99	1.00	5.00	4.00	1.89	.60
	11-20	96	3.75	1.04	1.00	5.00	4.00		
	21-30	53	3.96	.96	1.00	5.00	4.00		
	31+	12	3.75	.89	2.33	5.00	4.00		
Okul dışı iletişim	1-10	245	3.59	.98	1.00	5.00	4.00	1.33	.72
	11-20	96	3.60	.98	1.00	5.00	4.00		
	21-30	53	3.74	1.00	1.00	5.00	4.00		
	31+	12	3.83	.52	2.67	4.67	4.00		
Liderlik	1-10	245	3.64	1.00	1.00	5.00	4.00	4.49	.21
	11-20	96	3.60	1.05	1.17	5.00	4.00		
	21-30	53	3.87	.99	1.00	5.00	4.00		
	31+	12	3.74	.75	2.17	5.00	4.00		
Motivasyon	1-10	245	3.63	1.02	1.00	5.00	4.00	3.45	.33
	11-20	96	3.67	1.08	1.00	5.00	4.00		
	21-30	53	3.86	1.01	1.33	5.00	4.00		
	31+	12	3.78	.67	2.67	5.00	4.00		
OOYİY	1-10	245	3.66	.94	1.00	5.00	3.88	3.86	.28
	11-20	96	3.66	.96	1.16	5.00	3.90		

21-30	53	3.90	.89	1.16	5.00	4.00
31+	12	3.76	.66	2.32	4.64	4.02

Tablo 17'den takip edilebileceği üzere öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul müdürlerinin değişime duyarlılık, okul içi ve dışı iletişim, liderlik, motivasyon ve toplam inovasyon yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Süresine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet süresine göre okul müdürlerinin inovasyon yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Krsukal Wallis testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18

Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

	Hizmet süresi	n	Ortalama	S. Sapma	Min	Mak	Ortanca	χ^2	p
Değişime duyarlılık	1-5	288	3.75	.91	1.00	5.00	4.00	1.47	.83
	6-10	94	3.64	1.01	1.00	5.00	4.00		
	11-15	15	3.90	.89	1.57	5.00	4.00		
	16-20	6	3.62	.81	2.29	4.57	3.79		
	21-25	3	3.52	1.48	1.86	4.71	4.00		
Okul içi iletişim	1-5	288	3.84	.96	1.00	5.00	4.00	3.82	.43
	6-10	94	3.65	1.11	1.00	5.00	4.00		
	11-15	15	3.76	1.09	1.33	5.00	4.00		
	16-20	6	3.44	.69	2.33	4.00	3.67		
	21-25	3	3.78	1.26	2.33	4.67	4.33		
Okul dışı iletişim	1-5	288	3.65	.93	1.00	5.00	4.00	1.18	.88
	6-10	94	3.57	1.11	1.00	5.00	4.00		
	11-15	15	3.60	.82	1.67	5.00	3.67		
	16-20	6	3.17	1.20	1.67	4.33	3.34		
	21-25	3	3.78	.69	3.00	4.33	4.00		
Liderlik	1-5	288	3.71	.96	1.00	5.00	4.00	2.74	.60
	6-10	94	3.52	1.16	1.00	5.00	3.83		
	11-15	15	3.82	.82	2.17	5.00	4.00		
	16-20	6	3.25	.87	2.17	4.33	3.34		
	21-25	3	3.61	1.29	2.17	4.67	4.00		
Motivasyon	1-5	288	3.71	.99	1.00	5.00	4.00	2.79	.59
	6-10	94	3.57	1.17	1.00	5.00	4.00		

	11-15	15	3.80	.70	2.83	5.00	3.67		
	16-20	6	3.03	.88	2.17	4.17	2.84		
	21-25	3	3.89	1.17	2.67	5.00	4.00		
	1-5	288	3.73	.89	1.00	5.00	3.92		
	6-10	94	3.59	1.05	1.08	5.00	3.88		
OOYİY	11-15	15	3.81	.79	2.00	5.00	3.96	2.10	.72
	16-20	6	3.31	.83	2.24	4.32	3.42		
	21-25	3	3.69	1.24	2.32	4.72	4.04		

Tablo 18'den takip edilebileceği üzere öğretmenlerin hizmet sürelerine göre okul müdürlerinin değişime duyarlılık, okul içi ve dışı iletişim, liderlik, motivasyon ve toplam inovasyon yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > .05$).

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin Branşa Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin branşlarına göre okul müdürlerinin inovasyon yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19

Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

	Branş	n	Ortalama	S. Sapma	Min	Mak	Ortanca	χ^2	p	Anlamlı fark
Değişime duyarlılık	Fen Bilimleri ve Matematik	110	3.62	1.02	1.00	5.00	4.00	8.69	.12	-
	Sosyal Bilimler	129	3.65	.93	1.00	5.00	4.00			
	Yabancı Dil	64	3.80	.87	1.43	5.00	4.00			
	Uygulamalı dersler	75	3.91	.77	1.86	5.00	4.00			
	Aktivite	12	4.21	.41	3.86	5.00	4.00			
Okul içi iletişim	Bilişim Teknolojileri	16	3.53	1.33	1.29	5.00	4.00	1.24	.07	-
	Fen Bilimleri ve Matematik	110	3.72	1.00	1.00	5.00	4.00			
	Sosyal Bilimler	129	3.65	1.05	1.00	5.00	4.00			
	Yabancı Dil	64	3.91	.85	1.33	5.00	4.00			
	Uygulamalı dersler	75	4.01	.88	1.00	5.00	4.00			

	Aktivite	12	4.20	.44	3.67	5.00	4.00			
	Bilişim Teknolojileri	16	3.50	1.55	1.00	5.00	4.00			
	Fen Bilimleri ve Matematik	110	3.50	.97	1.00	5.00	3.67			**Uygulamalı dersler, aktivite öğretmenleri ile fen bilimleri, matematik ve sosyal bilimler öğretmenleri arasında
	Sosyal Bilimler	129	3.49	1.03	1.00	5.00	3.67			
Okul dışı iletişim	Yabancı Dil	64	3.72	.91	1.00	5.00	4.00	11.97	.035*	
	Uygulamalı dersler	75	3.89	.75	2.00	5.00	4.00			
	Aktivite	12	4.11	.52	3.33	5.00	4.00			
	Bilişim Teknolojileri	16	3.42	1.47	1.00	5.00	4.00			
	Fen Bilimleri ve Matematik	110	3.55	1.03	1.17	5.00	4.00			
	Sosyal Bilimler	129	3.57	1.03	1.00	5.00	3.83			
Liderlik	Yabancı Dil	64	3.70	1.05	1.00	5.00	4.00	8.84	.12	
	Uygulamalı dersler	75	3.91	.78	1.67	5.00	4.00			-
	Aktivite	12	4.08	.49	3.33	5.00	4.00			
	Bilişim Teknolojileri	16	3.58	1.45	1.00	5.00	4.00			
	Fen Bilimleri ve Matematik	110	3.54	1.11	1.00	5.00	3.83			
	Sosyal Bilimler	129	3.57	1.05	1.00	5.00	4.00			
Motivasyon	Yabancı Dil	64	3.78	.98	1.50	5.00	4.00	8.25	.14	-
	Uygulamalı dersler	75	3.89	.74	2.00	5.00	4.00			
	Aktivite	12	4.24	.49	3.83	5.00	4.00			
	Bilişim Teknolojileri	16	3.60	1.51	1.00	5.00	4.00			
	Fen Bilimleri ve Matematik	110	3.58	.98	1.12	5.00	3.88			
	Sosyal Bilimler	129	3.59	.96	1.00	5.00	3.84			
OOYİY	Yabancı Dil	64	3.77	.88	1.36	5.00	3.92	1.42	.06	-
	Uygulamalı dersler	75	3.92	.72	2.20	5.00	4.00			
	Aktivite	12	4.17	.44	3.72	5.00	4.00			
	Bilişim Teknolojileri	16	3.54	1.42	1.08	5.00	4.00			

* $p < .05$

Tablo 19'dan izlenebileceği üzere öğretmenlerin branşlarına göre okul müdürlerinin değişime duyarlılık, okul içi iletişim, liderlik, motivasyon ve toplam inovasyon yetkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0.05$). Ancak öğretmenlerin branşlarına göre okul müdürlerinin

okul dışı iletişim yetkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Mann-Whitney U testi sonucu bulunan bu fark branşı fen - matematik ve sosyal bilimler olan öğretmenler ile branşı uygulamalı dersler, aktivite olan öğretmenlerin görüşleri arasında bulunmuştur. Analizler sonucunda uygulamalı ders ve aktivite öğretmenlerinin, fen, matematik ve sosyal bilimler öğretmenlerine göre okul müdürlerinin inovasyon yeterliklerini okul dışı iletişim alt boyutunda daha yetkin buldukları gözlenmiştir.

Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlere göre okul müdürlerinin küresel yetkinliğe ilişkin görüşlerinin betimsel istatistikleri Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

	Katılımcı	Ortalama	Std. Sapma	Düzye
İletişim becerileri	406	3.04	0.44	Yüksek
Kendilik bilgisi	406	3.13	0.38	Yüksek
Açık fikirlilik	406	2.15	0.45	Düşük
Problem çözme stilleri	406	2.83	0.44	Yüksek
Küresel yetkinlik	406	2.74	0.26	Yüksek

Tablo 20’den izlenebileceği üzere öğretmenlerin küresel yetkinlikle ilişkin görüşlerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{x}=2.74$) olarak bulunmuştur. Hesaplanan ortalama 1.0-1.75 arasında ise *çok düşük*; 1.76-2.50 ise *düşük*; 2.51-3.25 ise *yüksek* ve 3.25-4.00 arasında ise *çok yüksek* olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin küresel yetkinlikle ilgili algılarının “yüksek” düzeyde olduğu gözlenmiştir. En yüksek ortalamanın “kendilik bilgisi” alt ölçeğinden elde edildiği gözlenmiştir. Açık fikirlilik bakımından ise düşük düzeyde alt ölçek puanları elde edilmiştir.

Küresel Yetkinliğin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu başlık altında öğretmenlerin küresel yetkinliğe ilişkin görüşleri; öğretmenlerin, cinsiyeti, eğitim durumu, yaşı, meslekteki kıdemi ve çalıştığı okuldaki görev süresi ve branşı değişkenlerine göre incelenmesi yer almaktadır.

Öğretmenlerin cinsiyetine, eğitim durumuna, yaşına, meslekteki kıdemine, çalıştığı okuldaki görev süresi ve branşı değişkenlerine göre küresel yetkinliğe ilişkin ölçülen ölçek/alt ölçek puanlarının normal dağılıma uymadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda parametrik olmayan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri ile karşılaştırmalar yapılmıştır.

Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre küresel yetkinliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

	Cinsiyet	n	Ortalama	S. Sapma	Min	Mak	Ortanca	U değeri	p	Anlamlı fark
İletişim becerileri	Kadın	283	3.03	.45	1.80	4.00	3.00	16365.00	.34	-
	Erkek	123	3.08	.42	2.00	4.00	3.00			
Kendilik bilgisi	Kadın	283	3.10	.38	1.50	4.00	3.00	15309.50	.05	-
	Erkek	123	3.19	.38	2.00	4.00	3.17			
Açık fikirlilik	Kadın	283	2.12	.42	1.00	4.00	2.10	15044.50	.03*	Erkek öğretmenlerin lehine
	Erkek	123	2.22	.49	1.20	4.00	2.20			
Problem çözme stilleri	Kadın	283	2.82	.43	1.50	4.00	2.83	16387.50	.34	-
	Erkek	123	2.87	.44	1.50	4.00	2.83			
Küresel yetkinlik	Kadın	283	2.72	.27	1.78	3.72	2.72	14866.50	.02*	Erkek öğretmenlerin lehine
	Erkek	123	2.79	.25	2.09	3.72	2.75			

* $p < .05$

Tablo 21’den izlenebileceği üzere öğretmenlerin cinsiyetlerine göre iletişim becerileri, bilgi ve problem çözme stilleri alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Ancak, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre açık fikirlilik ve toplam küresel yetkinliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre hem küresel yetkinliğin tamamına ilişkin hem de açık fikirlilik boyutunda daha olumlu görüşlere sahip oldukları gözlenmiştir.

Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerinin Yaşa Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin yaşlarına göre küresel yetkinliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

	Yaş	n	Ortalama	S. Sapma	Min	Mak	Ortanca	χ^2	p	Anlamlı fark
İletişim becerileri	20-30	156	3.06	.43	1.90	4.00	3.00	2.70	.44	-
	31-40	149	3.05	.45	1.80	4.00	3.00			
	41-50	84	3.00	.48	1.80	4.00	2.95			
	51+	17	3.01	.38	2.30	3.90	3.00			
Kendilik bilgisi	20-30	156	3.12	.35	2.00	4.00	3.00	2.14	.54	-
	31-40	149	3.11	.42	1.50	4.00	3.00			
	41-50	84	3.18	.39	2.17	4.00	3.17			
	51+	17	3.06	.28	2.33	3.67	3.00			
Açık fikirlilik	20-30	156	2.20	.40	1.00	3.40	2.20	1.69	.01*	20-30 ve 31-40 arasında, 20-30 lehine 31-40 ve 41-50 arasında 41-50 lehine
	31-40	149	2.08	.48	1.20	4.00	2.00			
	41-50	84	2.17	.46	1.30	4.00	2.20			
	51+	17	2.13	.31	1.40	2.60	2.20			
Problem çözme stilleri	20-30	156	2.82	.44	1.50	4.00	2.83	1.67	.64	-
	31-40	149	2.83	.45	1.50	4.00	2.83			
	41-50	84	2.88	.42	2.00	4.00	2.83			
	51+	17	2.78	.29	2.33	3.33	2.83			
Küresel yetkinlik	20-30	156	2.76	.25	1.94	3.56	2.75	3.29	.35	-
	31-40	149	2.72	.27	1.78	3.72	2.72			
	41-50	84	2.75	.29	2.09	3.72	2.72			
	51+	17	2.70	.23	2.25	3.22	2.69			

* $p < .05$

Tablo 22'den izlenebileceği üzere öğretmenlerin yaşlarına göre iletişim becerileri, bilgi ve problem çözme stilleri ve toplam küresel yetkinliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Ancak, öğretmenlerin

yaşlarına göre açık fikirliliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Bulunan bu fark 20-30 yaş arasında olan öğretmenler ile 31-40 yaş arasında olan öğretmenlerin görüşleri; 31-40 yaş arasında olan öğretmenler 41-50 yaş arasında olan öğretmenler arasında bulunmuştur.

Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerinin Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre küresel yetkinliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 23'de gösterilmiştir.

Tablo 23

Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

	Eğitim Düzeyi	n	Ortalama	S. Sapma	Min	Mak	Ortanca	U değeri	p
İletişim becerileri	Lisans	323	3.03	.44	1.80	4.00	3.00	12086.00	.16
	Lisansüstü	83	3.09	.45	2.00	4.00	3.00		
Kendilik bilgisi	Lisans	323	3.13	.36	2.00	4.00	3.00	13197.00	.83
	Lisansüstü	83	3.11	.45	1.50	4.00	3.17		
Açık fikirlilik	Lisans	323	2.14	.43	1.00	4.00	2.10	12869.50	.57
	Lisansüstü	83	2.19	.50	1.30	4.00	2.10		
Problem çözme stilleri	Lisans	323	2.84	.44	1.50	4.00	2.83	12753.00	.49
	Lisansüstü	83	2.82	.42	2.00	4.00	2.83		
Küresel yetkinlik	Lisans	323	2.73	.25	1.94	3.72	2.75	13081.50	.73
	Lisansüstü	83	2,76	,33	1,78	3,72	2,72		

Tablo 23'den takip edilebileceği üzere öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre iletişim becerileri, bilgi, açık fikirlilik, problem çözme stilleri ve toplam küresel yetkinliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > .05$).

Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre küresel yetkinliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 24'de gösterilmiştir.

Tablo 24

Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

	Kıdem (yıl)	n	Ortalama	S. Sapma	Min	Mak	Ortanca	χ^2	p
İletişim becerileri	1-10	245	3.07	.42	1.80	4.00	3.00	4.04	.26
	11-20	96	3.01	.48	1.80	4.00	2.95		
	21-30	53	3.00	.48	1.80	4.00	3.00		
	31+	12	3.03	.43	2.30	3.90	2.95		
Kendilik bilgisi	1-10	245	3.12	.35	2.00	4.00	3.00	5.66	.13
	11-20	96	3.10	.45	1.50	4.00	3.17		
	21-30	53	3.24	.39	2.50	4.00	3.17		
	31+	12	3.00	.27	2.33	3.50	3.00		
Açık fikirlilik	1-10	245	2.16	.43	1.00	4.00	2.10	4.04	.26
	11-20	96	2.09	.47	1.20	4.00	2.10		
	21-30	53	2.18	.51	1.30	4.00	2.20		
	31+	12	2.21	.26	1.70	2.60	2.30		
Problem çözme stilleri	1-10	245	2.85	.46	1.50	4.00	2.83	3.63	.30
	11-20	96	2.77	.40	2.00	4.00	2.75		
	21-30	53	2.88	.39	2.00	4.00	3.00		
	31+	12	2.81	.31	2.33	3.33	2.83		
Küresel yetkinlik	1-10	245	2.75	.24	1.94	3.56	2.75	4.88	.18
	11-20	96	2.69	.30	1.78	3.72	2.69		
	21-30	53	2.77	.31	2.13	3.72	2.72		
	31+	12	2.73	.23	2.47	3.22	2.69		

Tablo 24'ten izlenebileceği üzere öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre iletişim becerileri, bilgi, açık fikirlilik, problem çözme stilleri ve toplam küresel yetkinliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre küresel yetkinliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 25'de gösterilmiştir.

Tablo 25

Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerinin Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

	Hizmet süresi (yıl)	n	Ortalama	S. Sapma	Min	Mak	Ortanca	χ^2	p
İletişim becerileri	1-5	288	3.04	.42	1.80	4.00	3.00	3.51	.48
	6-10	94	3.04	.48	1.80	4.00	3.00		
	11-15	15	3.15	.51	2.40	4.00	3.00		
	16-20	6	2.73	.68	1.80	3.80	2.75		
	21-25	3	3.30	.87	2.30	3.80	3.80		
Kendilik bilgisi	1-5	288	3.11	.35	2.00	4.00	3.00	5.59	.23
	6-10	94	3.19	.45	1.50	4.00	3.17		
	11-15	15	3.01	.49	2.00	4.00	3.17		
	16-20	6	3.08	.38	2.83	3.83	3.00		
	21-25	3	3.11	.35	2.83	3.50	3.00		
Açık fikirlilik	1-5	288	2.17	.44	1.00	4.00	2.10	9.01	.06
	6-10	94	2.07	.42	1.30	3.40	2.00		
	11-15	15	2.34	.58	1.20	4.00	2.30		
	16-20	6	2.00	.49	1.40	2.70	2.05		
	21-25	3	2.27	.23	2.00	2.40	2.40		
Problem çözme stilleri	1-5	288	2.83	.45	1.50	4.00	2.83	3.72	.45
	6-10	94	2.84	.41	2.00	4.00	2.83		
	11-15	15	2.87	.21	2.50	3.17	2.83		
	16-20	6	2.64	.40	2.00	3.00	2.75		
	21-25	3	3.11	.19	3.00	3.33	3.00		
Küresel yetkinlik	1-5	288	2.74	.24	1.94	3.72	2.75	3.56	.47
	6-10	94	2.73	.29	1.78	3.59	2.72		
	11-15	15	2.82	.38	2.22	3.72	2.78		
	16-20	6	2.55	.43	2.09	3.25	2.48		
	21-25	3	2.91	.33	2.56	3.22	2.94		

Tablo 25'den takip edilebileceği üzere öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre iletişim becerileri, bilgi, açık fikirlilik, problem çözme stilleri ve toplam küresel yetkinliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > .05$).

Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerinin Branşlarına Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin branşlarına göre küresel yetkinliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26

Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikle İlgili Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

	Branş	n	Ortalama	S. Sapma	Min	Mak	Ortanca	χ^2	p
İletişim becerileri	Fen Bilimleri ve Matematik	110	3.00	.43	1.90	4.00	3.00	1.07	.96
	Sosyal Bilimler	129	3.04	.39	1.80	4.00	3.00		
	Yabancı Dil	64	3.10	.47	1.80	4.00	3.00		
	Uygulamalı dersler	75	3.06	.49	1.80	4.00	3.00		
	Aktivite	12	3.06	.34	2.70	3.70	2.95		
	Bilişim Teknolojileri	16	3.01	.68	2.00	4.00	2.95		
Kendilik bilgisi	Fen Bilimleri ve Matematik	110	3.10	.32	2.17	4.00	3.08	1.43	.92
	Sosyal Bilimler	129	3.12	.38	2.00	4.00	3.00		
	Yabancı Dil	64	3.12	.39	2.33	4.00	3.08		
	Uygulamalı dersler	75	3.16	.34	2.33	4.00	3.00		
	Aktivite	12	3.17	.38	2.67	4.00	3.00		
	Bilişim Teknolojileri	16	3.13	.80	1.50	4.00	3.25		
Açık fikirlilik	Fen Bilimleri ve Matematik	110	2.16	.43	1.00	4.00	2.10	4.86	.43
	Sosyal Bilimler	129	2.13	.44	1.20	4.00	2.10		
	Yabancı Dil	64	2.18	.45	1.50	4.00	2.10		
	Uygulamalı dersler	75	2.18	.47	1.20	3.40	2.10		
	Aktivite	12	2.26	.31	1.80	2.80	2.20		
	Bilişim Teknolojileri	16	1.93	.47	1.30	2.80	1.90		
Problem çözme stilleri	Fen Bilimleri ve Matematik	110	2.80	.43	1.67	4.00	2.83	2.54	.77
	Sosyal Bilimler	129	2.86	.39	1.83	4.00	2.83		
	Yabancı Dil	64	2.78	.36	2.17	4.00	2.67		
	Uygulamalı dersler	75	2.88	.56	1.50	4.00	2.83		
	Aktivite	12	2.81	.32	2.33	3.50	2.83		
	Bilişim Teknolojileri	16	2.85	.48	2.17	4.00	2.75		
Küresel yetkinlik	Fen Bilimleri ve Matematik	110	2.72	.26	1.94	3.53	2.72	3.60	.61
	Sosyal Bilimler	129	2.74	.25	2.09	3.72	2.72		
	Yabancı Dil	64	2.76	.27	2.19	3.72	2.72		
	Uygulamalı dersler	75	2.77	.26	2.09	3.44	2.75		
	Aktivite	12	2.78	.13	2.59	3.00	2.80		
	Bilişim Teknolojileri	16	2.67	.47	1.78	3.41	2.72		

Tablo 26'dan izlenebileceği üzere öğretmenlerin branşlarına göre iletişim becerileri, bilgi, açık fikirlilik, problem çözme stilleri ve toplam küresel yetkinliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > .05$).

Küresel Yetkinlik Kavramının Doğasına İlişkin Bulgular

Araştırmada veri toplama aracının sonunda öğretmenlere küresel yetkinlik kavramının tanımına ve boyutlarına ilişkin evet/hayır şeklinde cevaplanan ve açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu bölümdeki bulgular aşağıdaki şekilde sıralanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ana dilleri dışında yabancı bir dil bilip bilmedikleri sorulduğunda öğretmenlerin %25.37'sinin yabancı dil bilgisine sahip olduğu gözlenmiştir.

Katılımcıların %86.50'si üç aydan daha fazla bir sürede kendi ülkeleri dışında bir ülkede bulunmadığını ya da tekrar tekrar ziyaret etmediğini belirtirken %13.50'si üç aydan daha uzun süreli ya da tekrarlı ziyaretlerle yurt dışı deneyimi edindiğini bildirmiştir.

Dil, inançlar, yaşam biçimleri açısından farklı kültürlerden gelen bireylerle sık sık karşılaşır mısınız, sorusuna olumlu cevap veren öğretmenlerin oranı %55.90 iken, bu soru %44.10 oranında *hayır* şeklinde cevaplanmıştır. Bu bulgunun devamı olarak olumlu cevap veren öğretmenlerin farklı kültürden gelen bireylerle ne şekilde karşılaştığı sorusuna %55.60 oranında kendi ülkesinde farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurma yoluyla yanıtı verilmiştir. Aynı soruya katılımcıların %27.00'ü kitap, tiyatro, müzik etkinlikleri olarak yanıtlarken %17.40'ı yurt dışında farklı kültürlerden gelen insanlarla iletişim kurma yoluyla olarak yanıtlamıştır.

Kendi ülkesinde farklı kültürlerden gelen bireylerle karşılaşma sıklığı sorulduğunda katılımcıların %11.50'si *her gün*, %7.90'ı *haftada en az 3 kez*, %10.20'si *ayda 1, 2 kez*; %11.20'si *ayda 2, 3 kez*; %50.20'si ise *ayda 1 kez* olarak yanıtlamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere küresel/uluslararası çalışmalarla ilgili akademik eğitim alıp almadıkları sorulmuştur. Katılımcıların %88.20'si küresel/uluslararası çalışmalarla ilgili akademik bir eğitiminin olmadığını belirtirken %11.80'i eğitim aldığını bildirmiştir.

Son olarak katılımcılara küresel yetkinlik tanımı verilerek kendilerini *küresel yetkin* bir birey olarak tanımlayıp tanımlayamayacakları sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin %64.10'u kendilerini küresel yetkin bireyler olarak tanımlarken %35.90'ının tanımlamadıkları gözlenmiştir.

Okul Müdürünün İnovasyon Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürünün inovasyon yeterlikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Spearman korelasyon katsayısı ile elde edilmiş ve sonuçları Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27

Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterlikleri ve Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikleri İlişkisine Yönelik Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
İnovasyon yeterliği	1										
Değişime duyarlılık	.92*	1									
Okul içi iletişim	.88*	.83*	1								
Okul dışı iletişim	.86*	.78*	.77*	1							
Liderlik	.96*	.85*	.84*	.81	1						
Motivasyon	.93*	.79*	.77*	.77*	.89*	1					
Küresel Yetkinlik	.23*	.20*	.19*	.23*	.20*	.25*	1				
İletişim Becerileri	.22*	.18*	.18*	.20*	.20*	.24*	.22*	1			
Bilgi-kendilik bilgisi	.24*	.22*	.18*	.21*	.23*	.27*	.50*	.38*	1		
Açık fikirlilik	.06	.04	.06	.10*	.05	.05	.50*	.11*	.08*	1	
Problem çözme stilleri	.09*	.11*	.08	.08	.07	.08	.36*	.17*	.11*	.13*	1

*p<.05

Tablo 27’den takip edilebileceği üzere öğretmen görüşlerine göre okul müdürünün inovasyon yeterlikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinlikleri arasında 0.23 olan pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p<.05). Bir başka deyişle öğretmen görüşlerine göre okul müdürünün inovasyon yeterlikleri arttıkça öğretmenlerin küresel yetkinlikleri de artmaktadır veya öğretmen görüşlerine göre okul müdürünün inovasyon yeterlikleri azaldıkça öğretmenlerin

küresel yetkinlikleri de azalmaktadır. Alt ölçeklerin birbirleriyle olan ilişki katsayılarının da pozitif yönlü ve düşük düzeyde oldukları gözlenmektedir. En yüksek ilişki okul müdürünün motivasyon yeterliği ile öğretmenin bilgi yetkinliği arasında gözlenmiştir ($r = .27, p < .05$).

Okul Müdürünün İnovasyon Yeterliklerinin Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikleri Üzerindeki Yordama Durumunun İncelenmesi

Okul müdürünün inovasyon yeterliklerinin, öğretmenlerin küresel yetkinlikleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olup olmadığı çoklu regresyon katsayısı ile elde edilmiştir. Regresyon bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında kurulan modeldeki parametreleri kestirerek, bağımsız değişkenlerin belirlenen değerleri için, bağımlı değişkenin alacağı değeri belirleme işlemidir (Büyüköztürk, 2020:94).

Bu araştırmada öğretmenlerin küresel yetkinlik alt boyutlarından biri olan iletişim becerilerini, okul müdürlerinin değişime duyarlılık, okul içi ve dışı iletişim, liderlik ve motivasyon yeterliliklerinin etkilemekte olup olmadığına dair çoklu regresyon sonuçları Tablo 28’de özetlenmiştir.

Tablo 28

Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterliklerinin Öğretmenlerin İletişim Becerileri Üzerinde Yordama Durumu Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: İletişim Becerileri					
	B	Std. Hata	Beta	t	p
Sabit	2.68	.09		29.75	.00*
Değişime duyarlılık	-.05	.06	-.11	-.92	.36
Okul içi iletişim	-.04	.05	-.08	-.70	.48
Okul dışı iletişim	.08	.04	.17	1.75	.08
Liderlik	-.04	.07	-.09	-.58	.57
Motivasyon	.16	.06	.36	2.67	.0*

R=.27 R²=.07

F=6.17 p=.00

Durbin Watson İstatistiği=1.90

Tablo 28’e göre kurulan regresyon modeli geçerli bulunmuştur ($F=6.17, p < .05$). Durbin Watson istatistiğinin 1.5 ile 2.5 arasında olduğu gözlenmiştir. Bir başka deyişle bağımsız değişkenler arasında oto korelasyon bulunmaması

varsayımı doğrulanmıştır. Değişime duyarlılık, okul içi ve dışı iletişim, liderlik ve motivasyon değişkenlerinin iletişim becerilerini açıklama oranı %7'dir. Öğretmenlerin küresel yetkinliklerinden iletişim becerileri alt boyutunda, yalnızca okul müdürünün motivasyon yeterliğinin anlamlı bir yordayıcı olduğu gözlenmiştir ($p<.05$).

Öğretmenlerin küresel yetkinliklerinden biri olan bilgi düzeyini, okul müdürlerinin değişime duyarlılık, okul içi ve dışı iletişim, liderlik ve motivasyon yeterlilikleri ile etkilemekte olup olmadığına dair çoklu regresyon sonuçları Tablo 29'da özetlenmiştir.

Tablo 29

Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterliklerinin Öğretmenlerin Kendilik Bilgisi Düzeyi Üzerinde Yordama Durumu Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Bilgi					
	B	Std. Hata	Beta	t	p
Sabit	2.79	.08		36.014	.00*
Değişime duyarlılık	-.01	.05	-.029	-.25	.80
Okul içi iletişim	-.06	.05	-.162	-1.38	.17
Okul dışı iletişim	.04	.04	.099	1.04	.30
Liderlik	.04	.06	.102	.65	.52
Motivasyon	.09	.05	.241	1.80	.07

R=.27 R²=.07

F=6.32 p=.00

Durbin Watson İstatistiği=1.78

Tablo 29'a göre kurulan regresyon modeli geçerli bulunmuştur ($F=6.316$ $p<0.05$). Durbin Watson istatistiğinin 1.5 ile 2.5 arasında olduğu gözlenmiştir. Bir başka deyişle bağımsız değişkenler arasında oto korelasyon bulunmaması varsayımı doğrulanmıştır. Değişime duyarlılık, okul içi ve dışı iletişim, liderlik ve motivasyon değişkenlerinin öğretmenin bilgi, kendilik bilgisi düzeyini açıklama oranı %7'dir. Öğretmenlerin küresel yetkinliklerinden bilgi düzeyini, okul müdürlerinin değişime duyarlılık, okul içi ve dışı iletişim, liderlik ve motivasyon yeterliliklerinden her birinin anlamlı bir yordayıcı olmadığı gözlenmiştir ($p>.05$).

Öğretmenlerin küresel yetkinliklerinden açık fikirlilik düzeyini, okul müdürlerinin değişime duyarlılık, okul içi ve dışı iletişim, liderlik ve motivasyon

yeterlilikleri etkilemekte olup olmadığına dair çoklu regresyon sonuçları Tablo 30'da özetlenmiştir.

Tablo 30

Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterliklerinin Öğretmenlerin Açık Fikirlilik Düzeyi Üzerinde Yordama Durumu Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Açık fikirlilik					
	B	Std. Hata	Beta	t	p
Sabit	1.93	.09		2.90	.00*
Değişime duyarlılık	-.04	.06	-.08	-.64	.52
Okul içi iletişim	.02	.05	.04	.34	.73
Okul dışı iletişim	.13	.05	.27	2.81	.01*
Liderlik	-.10	.07	-.22	-1.39	.17
Motivasyon	.05	.06	.12	.90	.37

R=.18 R²=.03

F=2.69 p=.02

Durbin Watson İstatistiği=1.88

Tablo 30'a göre kurulan regresyon modeli geçerli bulunmuştur (F=2,69 p<.05). Durbin Watson istatistiğinin 1.50 ile 2.50 arasında olduğu gözlenmiştir. Bir başka deyişle bağımsız değişkenler arasında oto korelasyon bulunmaması varsayımı doğrulanmıştır. Değişime duyarlılık, okul içi ve dışı iletişim, liderlik ve motivasyon değişkenlerinin öğretmenlerin açık fikirlilik düzeyini açıklama oranı %3'tür. Öğretmenlerin küresel yetkinliklerinden açık fikirlilik düzeyini, okul müdürlerinin değişime duyarlılık, okul içi iletişim, liderlik ve motivasyon yeterliliklerinin her birinin anlamlı bir yordayıcı olmadığı gözlenmiştir(p>0.05). Ancak okul müdürünün okul dışı iletişiminin, öğretmenin açık fikirlilik yetkinliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur(p<.05).

Öğretmenlerin küresel yetkinliklerinden problem çözme stillerini, okul müdürlerinin değişime duyarlılık, okul içi ve dışı iletişim, liderlik ve motivasyon yeterlilikleri etkilemekte olup olmadığına dair çoklu regresyon sonuçları Tablo 31'de özetlenmiştir.

Tablo 31

Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterliklerinin Öğretmenlerin Problem Çözme Stilleri Üzerinde Yordama Durumu Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: problem çözme stilleri					
	B	Std. Hata	Beta	t	p
Sabit	2.68	.09		29.31	.00
Değişime duyarlılık	.02	.06	.04	.31	.76
Okul içi iletişim	-.03	.05	-.07	-.58	.56
Okul dışı iletişim	.00	.04	.00	.02	.99
Liderlik	.02	.07	.05	.28	.78
Motivasyon	.04	.06	.09	.62	.53

R=.11 R²=.01

F=.94 p=.45

Durbin Watson İstatistiği=1.93

Tablo 31'e göre Durbin Watson istatistiğinin 1.50 ile 2.50 arasında olduğu gözlenmiştir. Bir başka deyişle bağımsız değişkenler arasında oto korelasyon bulunmaması varsayımı doğrulanmıştır. Değişime duyarlılık, okul içi ve dışı iletişim, liderlik ve motivasyon değişkenlerinin öğretmenin problem çözme stillerini açıklama oranı %1 olarak çok düşüktür. Kurulan regresyon modeli geçerli bulunamamıştır (F=0,94 p>.05). Dolayısıyla regresyon katsayılarını yorumlamak anlamlı olmayacaktır. Yine de yorumlandığında öğretmenlerin küresel yetkinliklerinden problem çözme stillerini, okul müdürlerinin değişime duyarlılık, okul içi iletişim, liderlik ve motivasyon yeterliliklerinin her birinin anlamlı bir yordayıcı olmadığı gözlenmiştir(p>.05).

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma kapsamında ulaşılan bulgulara dayanarak çıkarılan sonuçlara ve bu sonuçların alan yazına dayalı tartışmasına değinilmiştir. Bu bağlamda bulgulara dayalı sonuçlar ve tartışmaların sentezlenmesiyle ilerideki araştırmalara ve uygulamalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar ve Tartışma

Mevcut araştırmada Ankara ili dokuz ilçesinde resmi genel liselerde öğretmen görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin inovasyon yeterlikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinliklerinin arasındaki ilişkinin doğası incelenmiştir. Bu amaç çerçevesinde elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Birinci alt problemde resmi genel liselerde görev yapan öğretmenlerin okul müdürünün inovasyon yeterliklerine ilişkin görüşleri nasıldır sorusu yer almaktadır. Öğretmenlere göre okul müdürlerinin inovasyon yeterliliklerine ilişkin ölçek puanlarının ortalaması yüksek düzeyde bulunmuştur. En yüksek ortalamanın “okul içi iletişim” alt ölçeğinden elde edildiği gözlenmiştir. Alt ölçekler bakımından okul müdürlerinin *değişime duyarlılık, liderlik, motivasyon, okul içi ve dışı iletişim* yeterlilikleri yüksek düzeydedir. Bu bulgular, Kurt’un (2016) çalışmasıyla paralellik göstermektedir, bu çalışmada da benzer olarak en yüksek ortalama okul içi iletişim alt boyutunda iken liderlik alt boyutunun ortalaması diğer alt boyutlardan görece olarak düşük kalmıştır ancak tüm alt boyutların ve ölçeğin tamamının ortalaması yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde ölçeği geliştiren Bayrakçı ve Eraslan’ın (2014) bulgularında da öğretmenlere göre okul müdürlerinin inovasyon yeterliliklerine ilişkin ölçek puanlarının ortalaması tüm alt boyutlarda yüksek bulunmuştur. Selçuk (2018) ve Eroğlu-Bozkurt’un (2019) da çalışmalarında bu bulgu desteklenmektedir. Her iki çalışmada da yine *okul içi iletişim* alt boyutunun ortalaması en yüksek iken *motivasyon* alt boyutu en düşük ortalamaya sahip hesaplanmıştır (Eroğlu-Bozkurt, 2019, Selçuk, 2018). Bu sonuçlar alan yazında aktarıldığı üzere bir okul yöneticisinin iletişime harcadığı zamanın çokluğuyla açıklanabilir. Lunenburg ve Orstein’a (2013:158) göre bir okul müdürü vaktinin % 80’ini iletişime ayırırken TALIS 2018 bulgularına göre okul müdürlerinin iletişime ayırdıkları zaman OECD ortalamasında %29.5 iken Türkiye ortalaması %35.9’dur (TEDMEM, 2019). Bir örgüt içi iletişim

şekli olan *okul içi iletişim*, okul düzeyinde diğer temel işlevleri de gerçekleştirir: kontrol, motivasyon, bilgi aktarımı, çatışma yönetimi (Robin ve Judge, 2013: 342-343). Dolayısıyla iletişim, liderlik, motivasyon, değişime duyarlılık gibi bir okul müdürünün hem görev tanımını hem de yeterliklerini barındıran bu ölçeğin ortalamasının yüksek çıkması beklendik bir sonuçtur, denebilir. Ayrıca alan yazında önemle vurgulanan bir husus olarak inovasyonların örgütlerde ortaya çıkışından örgüt üyeleri arasında benimsenerek yayılmasına dek bir başka deyişle örgütün inovatif bir örgüt haline gelmesinde başlıca sorumluluğunun örgüt liderinde olduğudur (Damanpour,1991; Drucker, 2002; Hamel, 2006; Rogers, 1993). Okullarda da liderler okul müdürleridir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin değişime duyarlı, bir değişimin olması gerektiğini zamanında sezen, okul içi ve dışındaki paydaşlarla iletişimi güçlü, liderlik becerileri ve motivasyon süreçlerini işe koşarak öğretmenleri harekete geçirebilecek, okullarda inovasyon kültürünün oluşmasına rehberlik edebilecek liderler olduklarını söylemek mümkündür.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan resmi genel liselerde görev yapan öğretmenlerin okul müdürünün inovasyon yeterliklerine ilişkin görüşlerinin; öğretmenlerin cinsiyeti, eğitim durumu, yaşı, meslekteki kıdemi, çalıştığı okuldaki görev süresi ve branşı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir, sorusuna yanıt aranmıştır. Mevcut araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin *değişime duyarlılık, okul içi iletişim, okul dışı iletişim, liderlik, motivasyon* performansları ile birlikte okul müdürlerinin inovasyon yeterlikleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgu Göl ve Bülbül (2012), Kurt (2016) ve Selçuk'un (2018) bulunduğu sonuçlarla uyumludur. Ancak cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerin inovasyon yeterliklerine dair görüşlerinde anlamlı farkın bulunduğu çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Bayrakçı ve Eraslan (2014) ve Yaman'ın (2018) çalışmalarında tüm alt boyutlar ve ölçeğin tamamında erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin inovasyon yeterliklerini daha yüksek bulduğu sonucuna varılmıştır. Eroğlu-Bozkurt (2019) ise yalnızca değişime duyarlılık alt boyutunda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark tespit etmiştir. Mevcut çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda resmi liselerde çalışan kadın ve erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin inovasyon yeterliklerine yönelik görüşlerinin birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum kadın ve erkek

öğretmenlerin cinsiyet farklılığından bağımsız olarak okul yöneticilerinden beklentilerinin birbirine yakın olduğu, okul yöneticilerini değişime duyarlı, iletişim becerileri yeterli, motive edici, yol gösterici olarak algıladıkları ve genel olarak inovasyon yeterliklerini yüksek buldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmanın sonuçlarından biri olarak okul müdürlerinin değişime duyarlılık, okul içi ve dışı iletişim, liderlik ve toplam inovasyon yetkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında yaş değişkeni belirleyici değildir. Bu sonuç, Bayrakçı ve Eraslan (2014), Fidan (2018), Kurt (2016), Selçuk (2018), Top (2011) çalışmalarındaki sonuçlarla uyumludur. Ancak, alan yazında farklı sonuçlar da mevcuttur. Örneğin Göl ve Bülbül (2012) 20-35 yaş arası öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin yenilik yönetimi konusunda daha az yetkin buldukları sonucuna ulaşmıştır. Yaş değişkeni ile ilgili olarak Eroğlu-Bozkurt (2019) okul dışı iletişim boyutunda 46-50 yaş grubundaki öğretmenlerin 41-50 yaş grubundakilere kıyasla daha olumlu görüşe sahip olduklarını belirtmiştir. Bu çalışmada, öğretmenlerin yaşlarına göre bakıldığında, okul müdürlerinin motivasyon yetkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu fark 41-50 yaş arasında olan öğretmenler ile 20-30 ve 31-40 yaş arasında olan öğretmenlerin görüşleri arasındadır. Analiz sonuçlarına göre 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin 20-30 yaş aralığında ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre motivasyon alt boyutunda okul müdürlerini daha yeterli buldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonucu, genç öğretmenlerin motivasyon hakkında beklentilerinin, yaş ortalaması yüksek meslektaşlarına göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür. Bir başka deyişle zamanın ruhunun bir parçası olan bireyselci anlayışla yetişmiş genç kuşak öğretmenleri motive etmek daha fazla çaba istemektedir.

Bu çalışmanın başka bir sonucu da okul müdürünün inovasyon yeterliklerine dair öğretmen görüşlerinde tüm alt ölçeklerde öğretmenlerin eğitim düzeyinin, mesleki kıdeminin ve görev yaptığı okuldaki hizmet süresinin anlamlı bir fark oluşturmadığıdır. Alan yazında inovasyon yeterliğine ilişkin eğitim düzeyinin belirleyici bir değişken olmadığı çalışmalara örnek olarak Bayrakçı ve Eraslan'ın (2014), Fidan'ın (2018) ve Kurt'un (2016) çalışmaları verilebilir. Ancak Selçuk (2018) ve Yaman (2018) çalışmalarında öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe okul müdürünü inovasyon konusunda daha az yeterli buldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Hemen hemen bütün yeterlik ve yetkinlikler konusunda eğitim düzeyinin belirleyici olması beklenir. Ancak lisans ve lisans üstü olarak farklılaşan eğitim düzeylerinin inovasyon hakkında belirleyici olamaması beklenmedik bir sonuç değildir, şöyle ki özellikle öğretmenlerin lisans ve lisans üstü eğitimleri sırasında inovatif düşünce ya da inovasyona yönelik bir farkındalık çalışmalarının yürütüldüğünü söylemek güçtür. Örneğin bilgi iletişim kullanımı (BİT) inovatif uygulamalar konusundaki göstergelerden biri olarak kabul edilmektedir oysa TALIS 2018 verileri, öğretmenlere öğretim süreçlerinde inovatif uygulamaları dâhil edebilmelerini sağlayacak sınırlı eğitimin olduğunu ortaya koymaktadır (TEDMEM, 2019). OECD genelinde öğretmenlerin %44'ü öğretmenlik eğitiminin bir parçası olarak BİT konusunda eğitim almadığını belirtirken %57'si öğretmenlik mesleğine hazırlık eğitimlerini tamamladıklarında bu konuda kendilerini hazırlıksız hissettiklerini ifade etmişlerdir (TEDMEM, 2019).

Mesleki kıdem değişkeninin belirleyici olmadığı çalışmalara örnek olarak Bayrakçı ve Eraslan'ın (2014), Eroğlu-Bozkurt'un (2019), Fidan'ın (2018) yaptığı çalışmalar verilebilir. Ancak Göl ve Bülbül (2012) ve Kurt (2016) yaptıkları çalışmalarda paralel olarak mesleki kıdem arttıkça, 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürlerini inovasyon hakkında daha az yeterli buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Mesleğe ait tecrübe, deneyim, yaşanmışlıklar yıllara paralel arttıkça öğretmenlerin yöneticilerinden beklentilerinin artması beklendik bir sonuç olarak değerlendirilebilir ancak alan yazında kıdemin belirleyici olmadığı çalışmaların sayısı daha fazladır. Fidan (2018) ve Selçuk (2018) öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süreleri arttıkça okul yöneticilerinin inovasyon yeterliklerinin düştüğü sonucuna varmışlardır. Aynı okulda çalışma süresi tıpkı mesleki kıdem gibi beklentilerin artma sonucunu doğurabilir ancak bu tip değişkenlerde salt yıl değil ne şekilde, hangi deneyimlerin kazanıldığı da belirleyici olabilir. Bu sebepten hem mesleki kıdem hem de görev süresinin belirleyici bir değişken olmaması beklendik bir sonuç olarak da değerlendirilebilir.

Bu çalışmada toplam okul müdürlerinin inovasyon yetkinliklerine ilişkin *değişime duyarlılık, okul içi iletişim, liderlik ve motivasyon* alt boyutlarında branşlarına göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak, *okul dışı iletişim* alt boyutunda öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan bu fark branşı fen -matematik ve sosyal bilimler olan

öğretmenler ile branşı uygulamalı dersler ve aktivite olan öğretmenlerin görüşleri arasındadır. Analiz sonuçlarına göre uygulamalı ders ve aktivite öğretmenlerinin, fen, matematik ve sosyal bilimler öğretmenlerine göre okul müdürlerinin inovasyon yeterliklerini *okul dışı iletişim* alt boyutunda daha yetkin buldukları gözlenmiştir. Uygulamalı dersler beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik gibi dersler iken aktivite derslerine örnek olarak okullardaki kulüp faaliyetlerinde görev alan drama, satranç öğretmenleri sayılabilir. Tüm bu derslerin ortak noktası öğretme-öğrenme faaliyetlerinde sınavların ve notların belirleyici olmayıp daha çok performans ve ürünlerle değerlendirmelerin yapılmasıdır. Yine bu branşlarda okul dışında iletişimlere gerektiren yarışmalar, müsabakalar, seminerler kısaca okul dışı katılımları içeren etkinlikler, bir okul yılında diğer branşlara göre daha sık olmaktadır. Dolayısıyla bu disiplinlerde görev yapan öğretmenlerin *okul dışı iletişim* boyutunda okul müdürlerini daha yetkin bulmaları anlamlı olarak değerlendirilebilir. Alan yazında Göl ve Bülbül (2012) ve Eroğlu-Bozkurt öğretmenlerin branşını okul müdürlerinin inovasyon yetkinliklerini belirlemede etkisiz olduğu sonucunu bildirirken Bayrakçı ve Eraslan (2014) yine *okul dışı iletişim* alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre okul müdürlerini inovasyon yetkinliklerine ait daha olumlu algıları olduğu sonucunu paylaşmışlardır.

Üçüncü alt problemde yer alan resmi genel liselerde görev yapan öğretmenlerin küresel yetkinliğe ilişkin görüşleri nasıldır sorusuna cevap aranmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin küresel yetkinlikle ilişkin görüşlerinin ölçek puanlarının ortalaması yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin küresel yetkinlikle ilgili algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. En yüksek ortalamanın *bilgi-kendilik bilgisi* alt boyutundan elde edildiği gözlenmiştir. *Açık fikirlilik* alt boyutundan ise düşük düzeyde alt ölçek puanları elde edilmiştir. Bu sonuçlar küresel vatandaşlığın bir alt boyutu olarak küresel yetkinliğin araştırıldığı, Yüksel'in (2018) çalışmasındaki öğretmenlerin küresel yetkinlik algılarının yüksek bulunduğu sonucuyla uyumludur. Ayrıca Çolak, Kabapınar ve Öztürk (2019) öğretmenlerin küresel vatandaşlıkla ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları bulgusunu paylaşmışlardır. Bu sonuç bir yandan küresel yetkinlik ölçeğinin bireysel, içe dönük sorularından kaynaklanıyor da olabilir bir yandan da sosyal medya kullanımı, dünyadaki güncel gelişmeleri ve tartışmaları ayrıca yirmi birinci yüzyıl becerilerini takip ederken küresel yetkinlik kavramına aşina olmayı ve olumlu algılar

oluşturulmasından da kaynaklanabilir. Öğretmenlerin %64.10'u da kendilerini küresel yetkin bireyler olarak tanımlamıştır. Ancak küresel yetkinlik kavramının belirleyici alt boyutlarından biri olan *açık fikirlilik* boyutunun ortalaması düşük gözlenmiştir. *Açık fikirlilik* bireylerin kendilerinininkinden farklı hatta çelişen değer yargılarına inançlarına saygı temelli tutumu içerir (Stanovich ve West, 1997) dolayısıyla küresel yetkinlik için asli bir unsurdur, denilebilir. PISA hayat boyu öğrenme hedefiyle ele aldığı küresel yetkinliği, “küresel ve kültürlerarası meseleleri eleştirel olarak ve farklı açılardan çözümlene, farklılıkların kişinin ve başkalarının algılarını, yargılarını ve düşüncelerini nasıl etkilediğini anlama ve farklı kültürlerle sahip bireylerle insan onuruna duyulan ortak saygı temelinde açık, uygun ve etkili iletişime geçebilme kapasitesi” olarak tanımlar (OECD, 2018). Bu tanımdan yola çıkarak açık fikirlilik alt boyutunun ortalamasının düşük çıkması öğretmenlerin henüz küresel yetkinliğin doğası hakkında yeterli kavrayışa sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde yer alan resmi genel liselerde görev yapan öğretmenlerin küresel yetkinliğe ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin, cinsiyeti, eğitim durumu, yaşı, meslekteki kıdemi, çalıştığı okuldaki görev süresi ve branşı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir, sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarından bir diğeri olarak *iletişim becerileri*, *bilgi* ve *problem çözme stilleri* alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet belirleyici bir değişken değildir. Ancak, *açık fikirlilik* ve *toplam küresel yetkinliklerine* ilişkin görüşleri arasında cinsiyet belirleyici bir değişken olmuştur. Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre hem küresel yetkinliğin tamamına ilişkin hem de açık fikirlilik boyutunda daha olumlu görüşlere sahip oldukları gözlenmiştir. Bu sonuç Yüksel'in (2018) çalışmasındaki sonuçlarla ve Kaya ve Kaya'nın (2012) küreselleşmenin olumlu etkileri ve başkalarına yardım etme boyutlarında erkek katılımcıların puanlarının daha yüksek çıktığı çalışma sonuçlarıyla uyumludur. Daha önce de bahsedildiği üzere açık fikirlilik farklı değerlere saygı temelindeki tutumları yansıtır, çoğu zaman inanç, ön yargı, sabit fikirlilikle önü kesilir. Bu çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha az dogmatik düşündükleri, mutlak doğrular yerine farklı kültürlerin farklı doğruları olma ihtimaline daha yatkın oldukları yorumu yapılabilir. Yüksel (2018) çalışmasında küresel yetkinlik boyutunda erkek öğretmenlerin puanlarının yüksek

çıkışını cinsiyet rolleri ile bağdaştırmıştır. Bu bağlamda benzer bir yorum burada da yapılabilir. Açık fikirliliğin temelinde hoşgörü vardır, toplumun hemen her konuda kendisine daha hoşgörülü yaklaştığı erkek bireylerin empatik bir hoşgörü geliştirme, farklı kültürlerden gelen kişilerle etkileşime girme isteğinin daha yüksek oluşu beklendik bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Alan yazında Can ve Kaymakçı (2015), açık fikirlilik bağlamında cinsiyet değişkeninin belirleyici olmadığını kaydederken, Çermik (2015) küresel yetkinlik de dahil küresel vatandaşlığın diğer alt boyutlarında ve toplamında cinsiyetin belirleyici bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bir başka önemli sonuç da yaş değişkeni ile ilgilidir. Öğretmenlerin yaşları iletişim becerileri, bilgi ve problem çözme stilleri ve toplam küresel yetkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark oluşturmazken yine açık fikirliliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark oluşturmuştur. Yaşları 20 ile 30 arasında değişen görece genç öğretmenlerin, yaşları 31 ile 40 arasında değişen öğretmenlere göre açık fikirlilik boyutunda daha olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Gençlerin açık fikirliliğe daha duyarlı olmaları, interneti ve sosyal medya ağlarını kullanarak farklı kültürlerle etkileşimde bulunma kapasitelerinin daha yüksek oluşuna dolayısıyla daha küresel bakış açıları geliştirmelerine yol açması bağlamında beklendik bir sonuçtur, denilebilir. Ancak yaşları 41 ile 50 arasında değişen öğretmenlerin de açık fikirlilikle ilgili görüşleri yaşları 31-40 arasında değişen öğretmenlerden yüksek gözlenmiştir. Bu sonucu yorumlarken genç yetişkin bireylerin hayat deneyimleriyle biraz daha ön yargılı ve sabit fikirli tutumlar benimseyebileceğini ilerleyen yıllarda ise yaşın ilerlemesiyle birlikte hoş görülü yaklaşımların öne çıkacağı düşünülebilir. Kısaca gençlerin açık fikirliliğinde başat sebep merak iken ileri yaştaki öğretmenlerin açık fikirliliğinde başat sebep hoşgörü olabilir. Çermik (2015) ve Şahin, Şahin, Gögebakan-Yıldız (2012) yaş değişkeninin küresel vatandaşlık olgusunda belirleyici bir değişken olmadığı sonucunu paylaşmışlardır.

Bu çalışmanın bir diğer sonucu da iletişim becerileri, bilgi, açık fikirlilik, problem çözme stilleri olmak üzere tüm alt boyutlarda ve toplam küresel yetkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında eğitim düzeyi, mesleki kıdem, görev yaptığı okuldaki hizmet süresi ve branş değişkenlerinin anlamlı bir belirleyici olmadığıdır. Okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerinin anlamlı olmaması Yüksel'in (2018) çalışmasıyla uyumludur. Ancak Yüksel (2018) eğitim düzeyi değişkeninin

öğretmenlerin küresel vatandaşlık algısında anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır; eğitim düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin küresel vatandaşlık algıları daha olumlu gözlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Kaya ve Kaya (2012) ise bilgisayar öğretmenlerinin internet okur yazarlığı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin küreselleşmenin olumlu etkileri ve uluslararası gündemi takip etme boyutlarında daha olumlu görüşlere sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Mevcut çalışmada tüm alt boyutlar ve küresel yetkinlik ölçeğinin genelinde eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi ve branş değişkenlerinin anlamlı bir farka yol açmaması bir bakıma beklendik bir sonuç olarak yorumlanabilir. Şöyle ki Türkiye'den 15500 öğretmenin katılımıyla gerçekleşen TALIS araştırmasının sonuçları da bu durumu destekler şekildedir: Katılımcı öğretmenlerin %67.3'ü farklı kültürlerden gelen çok dilli ya da çok uluslu sınıflarda öğretmenlik yapabilmek için üniversite ya da mesleki eğitim şeklinde önceden bir eğitim almadığını belirtmiştir (TEDMEM, 2019). Öğretmenler hangi alanlarda mesleki eğitime ihtiyaç duydukları sorusunu; ilk iki sırada, farklı kültürlerden veya ülkelerden bireylerle iletişim hakkında (%24.6) ve çok kültürlü-çok dilli sınıflarda öğretim hakkında (%22.2) eğitime ihtiyaç duyduklarını belirterek cevaplamışlardır (Ceylan vd., 2020). Yine katılımcı öğretmenlerden yalnız %2.8'i yurt dışında bulunduğunu belirtmiştir (TEDMEM, 2019). Bu bağlamda küresel yetkinlik kavramıyla ilgili olumlu algıları olan ancak yeteri donanıma akademik ya da mesleki eğitimleri sırasında ulaşamayan öğretmenlerin görüşlerinin eğitim düzeyi, kıdem, görev süresi veya branş değişkenleriyle anlamlı bir fark oluşturması henüz beklenmeyen bir sonuç sayılabilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi okul müdürünün inovasyon yeterlikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığıdır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen görüşleri doğrultusunda okul müdürünün inovasyon yeterlikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinlikleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle öğretmen görüşlerine göre okul müdürünün inovasyon yeterlikleri arttıkça öğretmenlerin küresel yetkinlikleri de artmaktadır veya okul müdürünün inovasyon yeterlikleri azaldıkça öğretmenlerin küresel yetkinlikleri de azalmaktadır. İnovasyon yeterliklerinin değişime duyarlılık, okul içi ve dışı iletişim, motivasyon ve liderlik; küresel yetkinliğin açık fikirlilik, bilgi-kendilik bilgisi, iletişim becerileri ve problem

çözme stilleri olmak üzere tüm alt ölçeklerin birbirleriyle olan ilişki katsayılarının da pozitif yönlü ve düşük düzeyde oldukları gözlenmektedir. Görece en yüksek ilişkinin okul müdürünün motivasyon yeterliği ile öğretmenin bilgi-kendilik bilgisi yetkinliği arasında olduğu tespit edilmiştir. İnovasyon ve küresel yetkinlik kavramlarının birlikte anılması ve eğitim bağlamında tartışılması, uluslararası sınavlar ve değerlendirmelerde yer almaları (TALIS 2018, PISA 2018) Birleşmiş Milletlerin Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarından 4. Amacı, her birey için nitelikli eğitim, amacı ile birlikte başlamıştır (UNESCO, 2013, 2014, 2015, 2016). Bu bakımdan kavramlar arasında pozitif yönlü bir ilişkinin saptanması beklendik bir sonuçtur denilebilir. Ancak uluslararası bu çalışmaların tarihleri gözetildiğinde, son 5 yıldır gerçekleştiklerini, alan yazında oldukça yeni ve güncel tartışmalar olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda özellikle küresel yetkinlik kavramı henüz tam anlaşılıp içselleştirilmediğinden, uluslararası alan yazında bir tanım birliği olmadığı vurgulanıp bir yandan da ölçümü ile ilgili tartışmalar devam ettiğinden (Auld ve Morris, 2019; Chandir, 2020; Engel, Rutkowski ve Thompson, 2019; Sälzer ve Roczen, 2018) düşük düzeyde bir ilişkinin saptanmış olması beklendik olarak karşılanabilir.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan okul müdürlerinin inovasyon yeterliğinin öğretmenlerin küresel yetkinliklerini yordayıp yordamadığına ilişkin problemin sonucunda öğretmenlerin küresel yetkinliklerinden iletişim becerileri alt boyutunda, yalnızca okul müdürünün motivasyon yeterliğinin anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç alan yazındaki bulgularla örtüşmektedir. Robin ve Judge (2013:342-343) özellikle örgüt içi iletişimin önemli işlevlerinden bahseder: Bu işlevlerden biri de motivasyondur. Koch vd. (2015) motivasyon kavramından yola çıkarak inovasyon sürecinde okul müdürlerinin işe bağlılığı ve öğretmenlerin yaratıcılığını inceledikleri çalışmalarında, okul müdürünün motivasyonu ve işe bağlılığının öğretmenlerin yaratıcılığı üzerinde pozitif yönlü etkisinden bahsederken iletişimi de güçlendirdiğinin altını çizer. Ayrıca motivasyon teorilerinden hedef belirleme teorisi doğrultusunda okul müdürleri her konuda öğretmenlere açık ölçülebilir hedefler gösterip, bu alanda başarılı olanları doğru şekilde ödüllendirerek öğretmenlerin de motivasyonunu kısaca harekete geçme isteklerini artırabilir. Küresel olarak yetkin bireyler farklı kültürlerden gelen bireylerle etkili bir şekilde etkileşim kurmak için yeterli temel bilgi, algısal anlayış ve kültürlerarası iletişim

becerilerine sahip bireyler olarak tanımlanır (Boix-Mansilla ve Jackson, 2011; Olson ve Kroeger, 2001; Oxfam, 2015a). Duran ve Spitzberg'e göre de (1985) iletişim becerisi en temel anlamda, bir bireyin belirli bir ortama uyum sağlama sürecidir. Bu yetkinliğin temelinde de uyum yeteneği ve çevresel faktörlerin doğru belirlenmesi nedeniyle belirli bir durumda etkili bir şekilde iletişimi doğru yönlendirme vardır. Dolayısıyla bu çalışmanın sonuçlarına göre, iletişim becerilerini güçlendirmek doğrultusunda motive edilmiş öğretmenlerin içlerinde buldukları durumlara uyum sağlayarak, örneğin farklı kültürlerden gelen öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretim yapmak gibi, etkili yollarla iletişim yetkinliklerini artırmaları beklenmektedir.

Bu çalışmanın sonuçlarından biri olarak öğretmenlerin küresel yetkinliğinin bir alt boyutu olan açık fikirlilik yetkinliğini, okul müdürünün okul dışı iletişim yeterliğinin anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır. Alan yazında ele alındığı şekliyle de anlaşılacağı üzere açık fikirlilik kazanılması güç bir yetkinliktir; bireyin kendisinininkine paralel düşüncelerle ya da inançlarla karşılaştığında ortaya çıkması beklenen bir tutum olmayıp aksine farklı değerler, farklı kültürler, farklı inançlar, farklı doğrular karşılaştığında bireyin kendi fikrini yeniden oluşturması süreci ve bu süreçte ne kadar zıt ne kadar gerçek dışı görünse de bireyin bu zıt görüşleri ciddi biçimde ele alarak tartmasını içerir (Kızılkaya ve Aşkar, 2010; Stanovich ve West,1997). Bu bağlamda özellikle dini inançlar, kültürel değer yargıları, bireyin yetiştiriliş şekli, çevresi, bireyin kişilik yapısı gibi birçok değişken açık fikirlilik boyutunda bireylerin çok da açık olamayacağı sonucunu doğurabilir. Can ve Kaymakçı (2015) çalışmalarında açık fikirliliği, bireyin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü ve kendi hatalarına karşı anlayışlı olmasını da vurgulamaktadır. Kazanılması güç olan bu yetkinliğin, bu çalışmada da ortalaması düşük saptanmıştır, okul müdürlerinin okul dışı iletişim yeterliği tarafından yordanması anlamlıdır. Şöyle ki okul dışı iletişim düşünüldüğünde veliler, okulun yakın ve uzak çevresindeki sivil toplum örgütleri, belediyeler, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri gibi birçok sosyal yapıyla iletişiminden bahsetmek mümkündür. Okul müdürleri salt öğrenci ve öğretmenlerle değil ancak okulun diğer paydaşlarıyla da güçlü iletişim yeterliklerini işe koşarak öğretmenleri açık fikirlilik boyutunda yüreklendirebilir, bu çalışmanın sonuçlarından biri de budur.

Nihai olarak ister OECD gibi ekonomik gerekçelerle çerçevelenmiş olsun (Auld ve Morris, 2018; OECD, 2018) isterse de Birleşmiş Milletler'in önerdiği şekliyle

insanlık onuru, insanlığın ortak yararı ve sürdürülebilirliği temel almış olsun (UNESCO, 2013, 2014, 2015, 2016) küresel yetkinlik son yıllarda uluslararası alan yazında tartışılan, ileriki yıllarda da tartışılacak bir kavramdır. Bu çalışma ancak ve ancak Türkçe alan yazında bir başlangıç, bir öncü niteliğindedir. Bu doğrultuda araştırmaya ve uygulamaya dönük öneriler aşağıda sıralanmıştır.

Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda belirlenen öneriler, ileriki araştırmalara ve uygulamalara yönelik olmak üzere iki kısımda sunulmuştur.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

Bu araştırmanın evrenini Ankara ilinin dokuz ilçesinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pirsaklar, Sincan ve Yenimahalle) resmi genel liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Başka illeri kapsayacak şekilde yeni araştırmalar yapılabilir.

Araştırma resmi genel liselerde çalışan öğretmenlerle yürütülmüştür, yabancı dil bilgisi, yurt dışı deneyimi gibi değişkenlerin farklı sonuçlara yol açabilecek olması bağlamında özel ortaöğretim kurumlarında hatta özel – kamu okul türleri karşılaştırılarak yeni araştırmaların yapılması küresel yetkinlik alan yazınına katkı sağlayabilir.

Bu araştırmada veriler öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilmiştir. Orta öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin farklı okul türlerini de içeren (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Mesleki ve Teknik Liseler, İmam Hatip Liseleri vb.) küresel yetkinlik algılarına ilişkin yeni araştırmalar yapılabilir.

Küresel yetkinlikle ilgili Türkçe alan yazının henüz başlangıç aşamasında olduğunu söylemek mümkündür bu bağlamda kavramı güvenilir ve geçerli biçimde ölçen yeni ölçme araçları geliştirilebilir. Uluslararası alan yazında da kavramın ölçülmesi ile ilgili güncel tartışmalar devam ettiğinden yeni ölçme değerlendirme araçlarının geliştirilmesi hem ulusal hem de uluslararası alan yazına katkı sağlayabilir.

Bu araştırma nicel araştırma deseni ile tamamlanmıştır. Küresel yetkinlik kavramının daha derinlemesine, detaylı yeni bilgiler içerecek şekilde

araştırılabilmesi için olgubilim gibi nitel araştırma desenleriyle yeni araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmada okul müdürlerinin inovasyon yeterlikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinlikleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır, okul kültürü, yaratıcılık gibi çeşitli aracı değişkenlerin etkisi araştırılarak alan yazına yeni katkılar sağlanabilir.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda düşük ortalamanın görüldüğü açık fikirlilik boyutuna ilişkin nitel çalışmalar gerçekleştirilerek bu boyutun küresel yetkinlikle ilişkisinin doğası tartışılabilir.

Katılımcı ülkeler, karşılaştırmalı anket sonuçları gibi PISA 2018 küresel yetkinlik verileri araştırılarak karşılaştırmalı eğitim alan yazınına katkı sağlayabilecek metaanaliz vb. yeni araştırmalar yapılabilir.

Küresel yetkinliğin öğrencilere kazandırılması bağlamında öğretim programlarına entegre edilebilmesi için ilköğretim ve ortaöğretim öğretim programlarıyla birlikte, branş dersleriyle ilişkisinin araştırıldığı yeni araştırmalar yapılabilir.

Uluslararası alan yazınla birlikte Türkçe alanyazında da okullarda küresel yetkinliğin görünümü kamu ve özel okul uygulamalarının karşılaştırılmasıyla araştırılabilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu çalışmanın sonuçlarına ve alan yazına göre öğretmenlerin küresel yetkinlikle ilgili algıları olumlu ancak kavramın doğasına ilişkin bilgileri, donanımları yetersizdir. Dolayısıyla farklı kültürlerden öğretmenlerle bir araya gelebilecekleri küresel meseleleri birlikte araştırıp, farklı kültürler bağlamında olaylara bakış açılarını küresel bir bilinçle birleştirebilecekleri çok kültürlü çok dilli uluslararası çalışmalar projeler planlanabilir.

Uluslararası araştırmalara ve bu çalışmanın sonuçlarına göre Türkiye’de öğretmenlerin yabancı dil bilgisi yetersiz ve OECD’deki meslektaşlarının gerisindedir. Dolayısıyla özellikle küresel dil olan İngilizcenin öğretmenlere kazandırılması için sürekli mesleki eğitimler planlanabilir, öğretmenlerin İngilizce öğrenmelerini teşvik edici ve kolaylaştırıcı projeler çalışmalar planlanabilir.

Yurt dışı deneyiminin küresel yetkinlik üzerindeki etkisi yadsınamaz bu sebeple dünyanın farklı bölgelerinde farklı kültürlerle ait okullarla iş birliği yapmak, öğretmenler arası değişim programları ya da çevrimiçi uygulamalarla öğretmenlerin yurt dışı deneyimleri kazanmalarını teşvik edilebilir.

Uluslararası yayınların Türkçeye uyarlandığı veya yeniden geliştirildiği, küresel yetkinliğin okul öncesinden orta öğretimin sonuna dek öğrencilerin gelişmişlik ve hazır bulunuşluklarına göre diğer disiplinlere entegre edilmesini içeren çalıştaylar planlanabilir.

Okullar uluslararası alan yazında sık sık vurgulandığı üzere öğrencilere küresel yetkinliğin kazandırılmasında benzersiz bir yere sahiptir bu bağlamda uygulayıcılara öneriler aşağıdaki şekilde sıralanabilir: Öncelikle öğrencilerin iklim krizi, eşitsizlikler, sürdürülebilirlik, göç vb. küresel olayları araştırıp kendi bakış açılarını kazanmalarına yardımcı olabilecek araştırmalar, proje ödevleri, sunumlar gibi etkinliklerle eğitim-öğretim faaliyetleri zenginleştirilebilir. Küresel yetkinliğin bir başka boyutu açık fikirlilik, farklı kültürlerle empatik ve saygı temelli yaklaşımdır. Bu boyutları destekleyecek öğrencilerin farklı kültürlerle, inançlara sahip öğrencilerle çevrimiçi yoluyla bir araya gelmesini sağlayan, farklı kültürler ve değer yargılarını anlamaya yönelik çalışmalar, projeler, yarışmalar planlanabilir. Küresel yetkinliğin diğer bir boyutu etkili ve sorumlu iletişim kurma becerisidir, bu beceri içine interneti, sosyal ağları sorumlu bir şekilde kullanmayı da içine alır. Bu bağlamda öğrencilere sosyal medyayı, sosyal ağları, interneti sorumlu ve güvenli olarak kullanmalarını teşvik edecek, yaşlarına uygun olarak davranışlarının olası sonuçlarının bilincinde olabilmeleri için seminerler, etkinlikler, okul içi uygulamalar, yarışma ve projeler planlanabilir.

Kaynaklar

- Adler, N.J., ve Bartholomew, S. (1992). Managing globally competent people. *The Executive*, 6, 52-65. <https://doi.org/10.5465/ame.1992.4274189>
- Agalianos, A., Noss, R., ve Whitty, G. (2001). Logo in mainstream schools: the struggle over the soul of an educational innovation. *British Journal of Sociology of Education*, 22(4), 479-500. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10001704/1/Agalianos2001logo479.pdf>
- Aghion, P. ve Tirole, J. (1994). The management of innovation. *The Quarterly Journal of Economics*, 109(4), 1185-1209. <https://doi.org/10.2307/2118360>
- Akarsu, C. K. ve Özdemir, M. (2021). Küresel yetkinlik ölçeğinin türkçe uyarlama çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(42), 5542-5576. <https://doi.org/10.26466/opus.861584>
- Altınay, F., Altınay, M., Dagli, G., ve Altınay, Z. (2018). Being leader in global citizenship at the information technology age. *Quality ve Quantity*, 52(1), 31-42. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0585-5>
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in organizational behavior*, 10(1), 123-167.
- Amabile, T. M. ve Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*. 36(2016), 157–183. [doi:10.1016/j.riob.2016.10.001](https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001)
- American Council on Education (ACE), Commission on International Education. (1998). *Educating for global competence: America's passport to the future*. The Council. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED421940.pdf>
- Anderson, A. (2019). Advancing global citizenship education through global competence and critical literacy: Innovative practices for inclusive childhood education. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244019826000>
- Arslan, S., İmamoğlu-Akman, G. (2017). Küresel vatandaşlık ve eğitim. G. Arastaman, (Ed.) *Karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim*. (s. 145-155) içinde Ankara: Pegem Akademi.

- Auld, E., ve Morris, P. (2019). Science by streetlight and the OECD's measure of global competence: A new yardstick for internationalisation? *Policy Futures in Education*, 17(6), 677-698. <https://doi.org/10.1177/1478210318819246>
- Aydoğar, N. (2018). *Okul m¼d¼rlerinin yenilik y¼netimi becerilerinin ¼đretmen g¼r¼şlerine g¼re incelenmesi: Kahramanmaraş il merkezi ¼zel ve devlet okulları ¼rneđi*. (Yayımlanmamış y¼ksek lisans tezi). Kahramanmaraş S¼t¼c¼ İmam ¼niversitesi Sosyal Bilimler Enstit¼s¼. Kahramanmaraş.
- Baumgartner, H., ve Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161. [https://doi.org/10.1016/0167-8116\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0167-8116(95)00038-0)
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Y¼ntem, teknik ve ilkeler*. Pegem
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P. and S. Philippou (2013), *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>
- Baregheh, A., Rowley, J. ve Sambrook, S. (2009). Towards a multidisciplinary definition of innovation, *Management Decision*, 47(8), 1323-1339. <https://doi.org/10.1108/00251740910984578>
- Bayır, ¼. G., G¼z, N. L., ve Bozkurt, M. (2014). Sınıf ¼đretmeni adaylarına g¼re sosyal bilgiler dersinde k¼resel vatandaşlık. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 145-162.
- Bayrakçı, M., Eraslan, F. (2014). Orta¼đretim okul y¼neticilerinin inovasyon yeterlilikleri. *Sakarya ¼niversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, (28), 96-135.
- Blanchard, K. H., Zigarmi, D., ve Nelson, R. B. (1993). Situational Leadership After 25 Years: A Retrospective. *Journal of Leadership Studies*, 1(1), 21–36.
- Blanchard, K., Ziargami, D, ve Ziargami, P. (1996). *Liderlik ve bir dakika y¼neticisi*. (M. ¼zcan, ¼ev.). İstanbul: Y¼netim Merkezi Geliştirme Yayınları
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. Wurzel, J. (Ed.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2.nd ed. s. 62-77). Newton. MA: Intercultural Resource Corporation.

https://www.uua.org/sites/live-new.uua.org/files/becoming_interculturally_competent_3.pdf

- Bentler, P.M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.002223>
- Beycioğlu, K., ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Birkinshaw, J., Hamel, G., ve Mol, M. J. (2008). Management innovation. *Academy of management Review*, 33(4), 825-845.
- Blok V. ve Lemmens P. (2015) The Emerging Concept of Responsible Innovation. Three Reasons Why It Is Questionable and Calls for a Radical Transformation of the Concept of Innovation. In: Koops BJ., Oosterlaken I., Romijn H., Swierstra T., van den Hoven J. (eds) Responsible Innovation 2. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17308-5_2
- Boix-Mansilla, V. ve Jackson, A. (2011). *Educating for global competence: Learning redefined for an interconnected world*. Asia Society. <https://asiasociety.org/files/chapter2.pdf>
- Boix-Mansilla, V. ve Jackson, A. (2012). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world*. Council of Chief State School Officers <https://doi.org/10.13140/2.1.3845.1529>
- Boydak-Ozan, M., ve Karabatak, S. (2013). Ortaöğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimine yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunlar. *Internanional Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 258-273.
- Brands, R. F. ve Kleinman, M. J. (2010). *Robert's rules of innovation: A 10-step program for corporate survival*. Wiley: New York.
- Brantley-Todd, K. (2017). *Global competence survey development*. (Doctoral dissertation). University of Kentucky. *Theses and Dissertations--Education Science*. 29. http://uknowledge.uky.edu/edsc_etds/29
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford.

- Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55. <https://doi.org/10.2304%2Frcie.2007.2.1.43>
- Bursalioğlu, Z. (1982). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. No: 107.
- Bunnell, T. (2008). International education and the 'second phase': A framework for conceptualizing its nature and for the future assessment of its effectiveness. *Compare*, 38(4), 415-426.
- Bülbül, T. (2012a). Okullarda yenilik yönetimi leği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik alışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 157-175.
- Bülbül, T. (2012b). Okul yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin yeterlik inançları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 45-68.
- Büyüköztürk, ř. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (27.bs)*. Pegem
- Can, ř. ve Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Education Sciences*, 10(2), 66-83. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2015.10.2.1C0633>
- CCSSO, Asia Society ve EdSteps. (2011). *Global competence matrices*. Washington DC: CCSSO Puplishing.
- Ceylan, E., zdoğan zbal, E., Sever, M. ve Boyacı, A. (2020). *Türkiye'deki ğretmen ve okul yöneticilerinin grsleri, ğretim kosulları: TALIS 2018 ğretmen ve okul yöneticileri yanıtları analizi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Chandir, H. (2020): Student responses on the survey of global competence in PISA 2018, Discourse. *Studies in the Cultural Politics of Education*. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1844153>
- Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/16806ccc07>

- Council on International Educational Exchange (CIEE). (1993). *Educating for global competence: The report of the Advisory Council for International Educational Exchange*. The Council. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED368275.pdf>
- Committee for Economic Development. (2006). *Education for global leadership: The importance of international studies and foreign language education for u.s. economic and national security*. Washington: USA. <https://www.ced.org/pdf/Education-for-Global-Leadership.pdf> 07.12.2021
- Cornell University, INSEAD, WIPO (2020). *The Global Innovation Index 2020: Who will finance innovation?* Ithaca, Fontainebleau, and Geneva. https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_gii_2020.pdf
- Crossan, M. M., ve Apaydin, M. (2010). A multi-dimensional framework of organizational innovation: A systematic review of the literature. *Journal of management studies*, 47(6), 1154-1191.
- Çalık, C. (2007). Okul çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-140.
- Çalışkan, Ö. Ve Büyükgöze, H. (2020). Yönetmel beceriler. M. Özdemir (Ed.) *Yönetme sanatı* (s. 106-123) içinde. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Cumberland, D. M., Herd, A., Alagaraja, M., & Kerrick, S. A. (2016). Assessment and development of global leadership competencies in the workplace: A Review of Literature. *Advances in Developing Human Resources*, 18(3), 301–317. <https://doi.org/10.1177/1523422316645883>
- Çam, S., ve Tümkeya, S. (2008). Kişilerarası problem çözme envanteri lise öğrencileri formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-17.
- Çelik, H. ve Gülsoy-Kerimoğlu., P.N. (2017). Küreselleşme ve eğitim. G. Arastaman, (Ed.) *Karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim*. (s. 125-142) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Çermik, F. (2015). *Sosyal girişimcilik, küresel vatandaşlık ve çevre davranışı arasındaki ilişki: Yapısal eşitlik modellemesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem
- Çolak, K., Kabapınar, Y., ve Öztürk, C. (2019). Sosyal bilgiler derslerini veren öğretmenlerin küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitimine bakışları. *Eğitim ve Bilim*, 44(197).
- Çuhadar, C., Bülbül, T., Ilgaz, G. (2013). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(3), 797-807.
- Damanpour, F. (1988). Innovation Type, Radicalness, and the Adoption Process. *Communication Research*, 15(5), 545–567. <https://doi.org/10.1177/009365088015005003>
- Damanpour, F. (1991). Organizational innovation: A meta-analysis of effects of determinants and moderators. *Academy of management journal*, 34(3), 555-590. <https://doi.org/10.5465/256406>
- Darling-Hammond, L. (2010). America's commitment to equity will determine our future. *Phi Delta Kappan*, 9(14), 8-14. <https://doi.org/10.1177/003172171009100403>
- de Jong, W. A., Lockhorst, D., de Kleijn, R. A. M., Noordegraaf, M., ve van Tartwijk, J. W. F. (2020). Leadership practices in collaborative innovation: A study among Dutch school principals. *Educational Management Administration ve Leadership*, 1741143220962098.
- Demirtaş, Ö. (2013). Stratejik insan kaynakları yönetimi ve örgütsel inovasyon. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 35(2), 261-290. Doi:10.14780/iibdergi.201324467
- Dimmock, C. A., ve O'Donoghue, T. A. (1996). *Innovative school principals and restructuring*. Taylor ve Francis. <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/24221>
- Drucker, P. F. (2002). The discipline of innovation. *Harvard Business Review*, 80(8), 95–102. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12195923>

- Duran, R. L., ve Spitzberg, B. H. (1995). Toward the development and validation of a measure of cognitive communication competence. *Communication Quarterly*, 43(3), 259-275. <http://dx.doi.org/10.1080/01463379509369976>
- Edison, H., Ali, N.B., ve Torkar, R. (2014). Towards innovation measurement in the software industry. *Journal of Systems and Software* 86(5), 1390–407. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2013.01.013>
- Edwards, T. (2000). Innovation and organizational change: Developments towards an interactive process perspective. *Technology Analysis and Strategic Management*, 12(4), 445–464. <https://doi.org/10.1080/713698496>
- Elçi, Ş.(2007). *İnovasyon: Kalkınmanı ve rekabetin anahtarı*. Technopolis
- Elçi, Ş., Karataylı, İ. (2008). *İnovasyon rehberi: Karlılık ve rekabetin elkitabı*. Technopolis
- Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., ve Weissberg, R. P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, 32(3), 303-319. https://www.eccnetwork.net/sites/default/files/media/file/Implementation__Sustainability__and_Scaling_Up_of_Social-Emotional_and_Academic_Innovations_in_Public_Schools.pdf
- Engel, L. C. (2019). Pathways of internationalization in US schooling: Local innovations in inclusive global education. *Policy Futures in Education*, 17(6), 699–714. <https://doi.org/10.1177/1478210319833241>
- Engel, L. C., Rutkowski, D. ve Thompson, G. (2019) Toward an international measure of global competence? A critical look at the PISA 2018 framework. *Globalisation, Societies and Education*, 17(2), 117-131, <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1642183>
- Eraslan, F. (2014). *Ortaöğretim okul müdürlerinin inovasyon yeterlikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Erbaşlar, G. (2019). *İnovasyon yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Erdemet, F. (2017). *Özel lise yöneticilerinin inovasyon sürecine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eroğlu Bozkurt, B. (2019). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi müdürlerinin inovasyon yeterlilikleri ile okulların yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Fagerberg, J. (2004). *Innovation: A guide to the literature*. Georgia Institute of Technology. <http://hdl.handle.net/1853/43180> 21.09.2021
- Felch, C. (2016). *Preparing the next generation of global leaders: How principals in international studies high schools promote global competence* (Order No. 10195984). ProQuest Dissertations ve Theses Global. (1868504912). <https://search.proquest.com/dissertations-theses/preparing-next-generation-global-leaders-how/docview/1868504912/se-2?accountid=11248>
- Fennes, H., K. Hapgood (1997). *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. Cassell.
- Fidan, M. (2018). *Okullarda örgütsel yaratıcılık ve yönetsel inovasyona ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fiedler, E. F. (1967). *A theory of leadership effectiveness* New York: McGraw Hill.
- Friedman, T. L. (2005). It's a flat world, after all. *The New York Times*, 3, 33-37. <https://www.nytimes.com/2005/04/03/magazine/its-a-flat-world-after-all.html>
- Fullan, M. G. (1972). Overview of the innovative process and the user. *Interchange*, 3(2-3), 1-46. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02137634.pdf>
- Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational leadership*, 50, 12-12. <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396031680.pdf> 7.10.2021
- Fikirli, Ö., ve Çetin, A. K. (2017). İktisadi Doktrinde Schumpeteryan Yaratıcı Yıkımdan Yaratıcı Birikime. *Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, 6(1), 27-64.

- Gaudelli, W., ve Fernekes, W. R. (2004). Teaching about global human rights for global citizenship. *The Social Studies*, 95(1), 16-26. <https://doi.org/10.3200/TSSS.95.1.16-26>
- Geijsel, F., Sleegers, P., ve van den Berg, R. (1999). Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs. *Journal of Educational Administration*, 37(4), 309-328. <http://www.emerald-library.com>
- Genlott, A. A., Grönlund, Å., ve Viberg, O. (2019). Disseminating digital innovation in school-leading second-order educational change. *Education and Information Technologies*, 24(5), 3021-3039. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09908-0>
- George, D., Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 11.0 update* (4th ed.). Allyn ve Bacon
- Ghorbani, N., Watson, P. J., ve Hargis, M. B. (2008). Integrative Self-Knowledge Scale: correlations and incremental validity of a cross-cultural measure developed in Iran and the United States. *The Journal of Psychology*, 142(4), 395-412. <https://doi.org/10.3200/JRPL.142.4.395-412>
- Global partnership. (2019). *The GPE Results report*. <https://www.globalpartnership.org/content/results-report-2019>
- Godin, B. (2006). The Linear Model of Innovation: The Historical Construction of an Analytical Framework. *Science, Technology, ve Human Values*, 31(6), 639–667. <https://doi.org/10.1177/0162243906291865>
- Goren, H. ve Yemini, M. (2017a). Global citizenship education redefined—A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183.
- Goren, H. ve Yemini, M. (2017b). The global citizenship education gap: Teacher perceptions of the relationship between global citizenship education and students' socio-economic status. *Teaching and Teacher Education*, 67, 9-22.
- Göl, E. ve Bülbül, T. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 97-109.

- Gömlüksiz, M. (2012). *Bölgesel inovasyon sistemleri ve Türkiye: İstatistikî bölge birimleri sınıflandırması düzey 2 bölgeleri inovasyon indeksi*. (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Grotlüschen, A. (2018). Global competence–Does the new OECD competence domain ignore the global South?. *Studies in the Education of Adults*, 50(2), 185-202. <https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1523100> 22.12.2021
- Güler, N., Bayzan, Ş., ve Güneş, A. (2016). İnternette çocuklara yönelik riskler ve ailelerin bilinçlendirme faaliyetlerindeki rolü. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu CITS 10* (6).
- Gün, F., Topaloğlu, H., Yalçın, M.S. (2017). Uluslararası eğitime giriş. G. Arastaman. (Ed.) *Karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim*. (s. 103-120) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Hamel, G. (2006). The why, what, and how of management innovation. *Harvard business review*, 84(2), 72.
- Hamel, G. (2008). The future of management. *Human Resource Management International Digest*. https://www.garyhamel.com/sites/default/files/uploads/future_of_management.pdf
- Hanvey, R.G., (1976). *An attainable global perspective*. Center for War/Peace Studies. <https://eric.ed.gov/?id=ED116993>
- Hafez, K. (2011). Global journalism for global governance? Theoretical visions, practical constraints. *Journalism* 12(4), 483–496 DOI: 10.1177/1464884911398325
- Hersi, A. A. (2010). Darling-Hammond: The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future. *J Educ Change* (11), 291-295. <https://doi.org/10.1007/s10833-010-9137-7>
- Helvacı, M. A., ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.

- Hill, I. (2007). Multicultural and international education: Never the twain shall meet?. *International review of education*, 53(3), 245-264. DOI 10.1007/s11159-007-9048-x
- Holton, R. (2000). Globalization's cultural consequences. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 570(1), 140-152. <https://doi.org/10.1177%2F000271620057000111>
- Huebner, J. (2005). A possible declining trend for worldwide innovation. *Technological Forecasting and Social Change*. 72 (8): 980-986. doi:10.1016/j.techfore.2005.01.003
- Hughes, D. J.; Lee, A.; Tian, A. W.; Newman, A.; Legood, A. (2018). Leadership, creativity, and innovation: A critical review and practical recommendations. *The Leadership Quarterly*. 29 (5), 549–569. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2018.03.001>
- Hunter, B., White, G. P. ve Godbey, G. (2006). What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 267-285. <https://doi.org/10.1177%2F1028315306286930>
- International Baccalaureate Organization (IBO). (2012). *IB Answers. What is international mindedness?* https://ibanswers.ibo.org/app/answers/detail/a_id/3341/~/~what-isinternational-mindedness%3F on October 24, 2012
- International Migrant Stocks. (2020). Immigration ve emigration statistics. <https://www.migrationdataportal.org/themes/international-migrant-stocks> 07.12.2021
- Isaacson, W. (2012). The real leadership lessons of Steve Jobs. *Harvard business review*, 90(4), 92-102.
- ISO 56000. (2020) *Innovation management: fundamentals and vocabulary* <https://innovationmanagementsystem.com/innovation-management-principles>
- Jöreskog, K. G., ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International

- Kagan, S.L., ve Stewart, V. (2004a). International education in the schools: The state of the field. *Phi Delta Kappan*, 86(3), 229–241. <https://doi.org/10.1177%2F003172170408600312>
- Kagan, S.L., ve Stewart, V. (2004b). Putting the world into world-class education: Introduction. *Phi Delta Kappan*, 86(3), 195–196. <https://doi.org/10.1177%2F003172170408600305>
- Kan, Ç. (2009a). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık eğitimi . *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 895-904 <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49068/626074>
- Kan, Ç. (2009b). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 25-30.
- Kanter, E. M. (2006). *Innovation: classic traps, On innovation*. Harward Business Review Press. <https://hbr.org/2006/11/innovation-the-classic-traps>
- Karataş, S., Gök, R., ve Özçetin, S. (2015). Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 167-185.
- Katz, D. ve Kahn, R. L. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları No: 167
- Kaya, B., ve Kaya, A. (2012). Teknoloji çağında öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 81-95.
- Kellner, D., J. Share (2005). Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 369-386. <https://doi.org/10.1080/01596300500200169>
- Kılıçer, K., ve Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 150-168
- Kızılkaya, G., ve Aşkar, P. (2010). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154).
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford

- Koch, A. R., Binnewies, C. ve Dormann, C. (2015). Motivating innovation in schools: School principals' work engagement as a motivator for schools' innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(4), 505-517.
- Kurt, A. (2016). *Yönetici inovasyon yeterliği ve okul kültürü ilişkisi: Bolu ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Lambert, R. D. (1993). International education and international competence in the United States. *European Journal of Education*, 28(3), 309-325. <http://www.jstor.org/stable/1503761>
- Lindsey, B. C. (2008). Looking at positive behavior interventions and supports through the lens of innovations diffusion. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 13(2), 1-18.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (6. Baskı). (G. Arastaman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Mansilla, V. B. ve Gardner, H. (2007). From teaching globalization to nurturing global consciousness. Suárez-Orozco (Ed), *Learning in the global era: International perspectives on globalization and education* (s. 58). University of California Press.
- Marshall, J. (2014). *Introduction to comparative and international education*. London: Sage.
- Mehrabian, A., ve Ferris, S. R. (1967). Inference of attitudes from nonverbal communication in two channels. *Journal of consulting psychology*, 31(3), 248. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0024648>
- Merriam-Webster. (2021). <https://www.merriam-webster.com/dictionary/motivation#>
- Mioduser, D., Nachmias, R., Tubin, D., ve Forkosh-Baruch, A. (2003). Analysis schema for the study of domains and levels of pedagogical innovation in schools using ICT. *Education and information technologies*, 8(1), 23-36.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Teknoloji Ve Tasarım Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 7 ve 8. Sınıflar)*.

<https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018124112937511-TEKNOLOJY%C4%B0%20TASARIM%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%207-8.pdf>

Milli Eğitim Müdürlüğü. Ankara (2019). Eğitim istatistikleri. <https://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>

Morais, D. B., ve Ogden, A. C. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of studies in international education*, 15(5), 445-466. DOI: 10.1177/10283153103753

Mulgan, G. (2006). The process of social innovation. *Innovations: technology, governance, globalization*, 1(2), 145-162.

Munoz-Escalona, P., de Crespo, Z. C., Marin, M. O., & Dunn, M. (2022). Collaborative online international learning: A way to develop students' engineering capabilities and awareness to become global citizens. *International Journal of Mechanical Engineering Education*, 50(1), 89–104. <https://doi.org/10.1177/0306419020934100>

Munter, M. (1993). Cross-cultural communication for managers. *Business Horizons*, 36(3), 69-79. doi:10.1016/s0007-6813(05)80152-1

Oğurlu, Ü., Kaya, F., Yalman, F. E., ve Ayvaz, Ü. (2016). Üstün yetenekli ortaokul öğrencilerine küresel vatandaşlık eğitimi programının etkililiği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 253-271.

Oğuztürk, B.S. (2003). Yenilik Kavramı ve Teorik Temelleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), 253-273.

Orozco-Domoe, J. S. (2015). Journey to global competence: Learning languages, exploring cultures, transforming lives. *Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*, 59-88.

OECD. (2018). *Preparing our youth to an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>

OECD. (2018a). *World Class- How to build a 21st- century school system, strong performers and successful reformers in education*. Paris: OECD Publishing.

- OECD/Asia Society. (2018). *Teaching for global competence in a rapidly changing world*. <https://asiasociety.org/sites/default/files/inline-files/teaching-for-global-competence-in-a-rapidly-changing-world-edu.pdf>
- O'Loughlin, E., Wegimont, L. (Ed.) (2002). *Global education in Europe to 2015: Strategy, policies and perspectives*. <https://rm.coe.int/168070f089>
- Olson, C. L., ve Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 116-137. <https://doi.org/10.1177%2F102831530152003>
- Oslo Kılavuzu, (2005). *Yenilik verilerinin toplanması ve yorumlanması için ilkeler*. https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/kilavuzlar/Oslo_3_TR.pdf?fbclid=IwAR0H_puwXVJ16g05dpBjA8GmJiDO1umf6cL_vA7JrQT_VYZCQc3aVhv3I6Q
- Oxfam. (2015a). *Education for global citizenship a guide for schools*. <https://www.oxfam.org.uk/education/who-we-are/global-citizenship-guides/>
- Oxfam. (2015b). *Global citizenship in the classroom: A guide for teachers*. <https://oxfamilibrary.openrepository.com/handle/10546/620105>
- Oxley, L., ve Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British journal of educational studies*, 61(3), 301-325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>
- Öcal, H. (2018). *Üniversite stratejik planlarının inovasyon, kalite, girişimcilik ve toplumsal hizmet değişkenleri açısından incelenmesi ve bir model önerisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Ömür, Y. E. (2014) *Lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlarda istatistiksel veri analizi-1* (4. bs). Kaan Kitabevi

- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık:
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (Ed.) (2017). *Örgütsel davranış ve yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir-Karaca, P. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin inovasyon fikirleri geliştirmelerini etkileyen engeller ve teşviklerin belirlenmesi: Kırklareli ili Lüleburgaz ilçesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, M. (2017). *İlkokul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları: İstanbul İli Avcılar İlçesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın ve Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek: kültürel çeşitlilik ve siyasi teori*. (B. Tanrıseven, Çev.). Ankara:Phonix Yayınevi
- Parekh, B. (2003). Cosmopolitanism and global citizenship. *Review of International Studies*, 29(1), 3-17. <http://www.jstor.org/stable/20097831>
- Parkinson, A. (2009). The rationale for developing global competence. *Online Journal for Global Engineering Education*, 4(2), 2. <https://digitalcommons.uri.edu/ojgee/vol4/iss2/2>
- Peterson, K. D. ve Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational leadership*, 56, 28-31. citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.976verep=rep1vetype=pdf
- Phills, J. A., Deiglmeier, K. ve Miller, D. T. (2008). Rediscovering social innovation. *Stanford Social Innovation Review*, 6(4), 34-43.
- Pituch, K. A. ve Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS* (6th ed.). Routledge.
- Prew, M. (2007). Successful principals: Why some principals succeed and others struggle when faced with innovation and transformation. *South African Journal of Education*, 27(3), 447-462.

- Polat, Ş. (2020). Gdleme. M. zdemir (Ed.) *Yönetme sanatı* (s. 361-387) iinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pollock, K. (2008). The four pillars of innovation: An elementary school perspective. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 13(2), 2-17. https://www.innovation.cc/peer-reviewed/pollack_innovative2.pdf
- Reimers, F. M. (2009a). Global competency. *Harvard International Review*, 30(4), 24-27.
- Reimers, F. (2009b). "Global competency" is imperative for global success. *Chronicle of Higher Education*, 55(21), A29. <https://www.chronicle.com/article/global-competency-is-imperative-for-global-success/>
- Reimers, F. (2013). *Assessing global education: An opportunity for the OECD* <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Global-Competency.pdf>.
21.12.2021
- Rizvi, F. A. ve Lingard, B. (2006). Globalization and the changing nature of the OECD's educational work. https://minerva-access.unimelb.edu.au/bitstream/handle/11343/31469/280941_166534.pdf
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). rgtsel davranış. (İ. Erdem, ev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Robertson, R. (1999). *Kreselleşme, toplum kuramı ve küresel kültür*. (H. Yolsal, ev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları
- Robertson, S. L. (2021) Provincializing the OECD-PISA global competences project. *Globalisation, Societies and Education*, 19(2), 167-182, <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1887725>
- Rogers. E. M. (1983). *Diffusion of innovations*. (Third edition). The Free Press. NewYork: Macmillan Publishing
- Rubin, M., Watt, S. E. ve Ramelli, M. (2012). Immigrants' social integration as a function of approach-avoidance orientation and problem-solving style. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(4), 498-505. doi:10.1016/j.ijintrel.2011.12.009

- Sağlam, M. (1979). *Örgütsel değişme*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları. No:185.
- Sağlam, Ö. (2018). *İstanbul'da özel bir okulda görev yapan eğitim yöneticilerinin inovasyon kavramı hakkındaki görüş ve önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Salminen, J. ve Rajavuori, M. (2019). Transnational sustainability laws and the regulation of global value chains: comparison and a framework for analysis. *Maastricht Journal of European and Comparative Law*, 26(5), 602-627. <https://doi.org/10.1177/1023263X19871025>
- Sälzer, C. ve Roczen, N. (2018). Assessing global competence in PISA 2018: Challenges and approaches to capturing a complex construct. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10(1), 5-20. DOI <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.10.1.02>
- Schumacher, R. ve Lomax, R. (2004). *A beginner's guide to structural equation modelling*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Schumpeter, J. A. (1939). *Business cycles: A theoretical, historical and statistical analysis of the capitalist process*. New York: McGraw-Hill. <https://www.mises.at/static/literatur/Buch/schumpeter-business-cycles-a-theoretical-historical-and-statistical-analysis-of-the-capitalist-process.pdf>
- Selçuk, Ş. (2018). *Özel ortaöğretim kurumlarında yöneticilerin inovasyon yeterlikleri ile örgütsel imaj algısı ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sinicrope, C., Norris, J. ve Watanabe, Y. (2007). Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice (Technical report for the foreign language program evaluation project). *University of Hawai'i Second Language Studies Paper 26(1)*. <https://www.hawaii.edu/sls/wp-content/uploads/2014/09/Norris.pdf>
- Schiederig, T., Tietze, F. ve Herstatt, C. (2012). Green innovation in technology and innovation management – an exploratory literature review. *RveD Management*. 42(2), 180-192. doi:10.1111/j.1467-9310.2011.00672.

- Schleicher, A. (2017). *Educating our youth to care about each other and the world*.
<https://oecdedutoday.com/educating-our-youth-to-care-about-each-other-and-the-world/>
- Schleicher, A. (2019). *Dünya okulu: 21.yüzyılın okul sistemi nasıl kurgulanmalı*. (Ş. Karadeniz, Çev.). İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Seker, S. E. (2014). Yenilik (Innovation). *YBS Ansiklopedi*, 1(2), 26-31.
- Stanovich, K. E. ve West, R. F. (1997). Reasoning independently of prior belief and individual differences in actively open-minded thinking. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 342-357. doi:10.1037/0022-0663.89.2.342
- Steinwart, M. C. ve Ziegler, J. A. (2014). Remembering Apple CEO Steve Jobs as a "Transformational Leader": Implications for pedagogy. *Journal of Leadership Education*, 13(2). Doi:10.12806/V13/I2/R3
- Stewart, V. (2005). A world transformed: How other countries are preparing students for the interconnected world of the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 87(3), 229-232. <https://doi.org/10.1177/003172170508700316>
- Streiner, D. L. (2003) Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99-103. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_18
- Suárez-Orozco, M. ve Suárez-Orozco, C. (2015). Children of immigration. *Phi Delta Kappan*, 97(4), 8-14. <https://doi.org/10.1177/0031721715619911>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahin, N. H., Basım, H. N. ve Çetin, F. (2009). Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımlarında Kendilik Algısı ve Kontrol Odağı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(2), 153-163.
- Şahin, M., Şahin, S. ve Göğebakan-Yıldız, D. (2012). Sosyal bilgiler eğitimi programı ve dünya vatandaşlığı: Öğretmen adaylarının perspektifinden. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 31(2), 369-390 DOI:10.16986/HUJE.2016015386

- Şahin, N., Şahin, N. ve Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the Problem Solving Inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17, 379-396
- Şahin, İ. F. ve Çermik, F. (2014). Küresel vatandaşlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 19(31), 207-218.
- Taş, S. (2017). İnovasyon, eğitim ve küresel inovasyon endeksi. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 99-123.
- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler* (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Terzi, Y. (2017). *Güvenirlik analizi ders notları*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İstatistik Bölümü. <http://ist.fef.omu.edu.tr/tr/hakkimizda/ders-notlari/GA-2017y.pdf>
- Triant, B. (2001). Autonomy and innovation: How do Massachusetts charter school principals use their freedom? <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED472290.pdf>
- Trott, P. (2002). *Innovation management and new product development*. (2nd edition) London: Prentice Hall
- Top, M. Z. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tormey, R. ve Gleeson, J. (2012). The gendering of global citizenship: Findings from a large-scale quantitative study on global citizenship education experiences. *Gender and Education*, 24(6), 627-645. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.646960>
- UNESCO. (2013). *Intercultural competences: Conceptual and operational framework*. Paris: UNESCO. <https://en.unesco.org/interculturaldialogue/resources/132>
- UNESCO. (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO. <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>

- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- UNESCO. (2016) *Education 2030: Incheon declaration and a framework for action for the implementation of sustainable goal 4*. Available at: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- Utterback, J. M. ve Abernathy, W. J. (1975). A dynamic model of process and product innovation. *Omega*, 3(6), 639-656. [https://doi.org/10.1016/0305-0483\(75\)90068-7](https://doi.org/10.1016/0305-0483(75)90068-7)
- Van de Ven, A. H. ve Johnson, P. E. (2006). Knowledge for theory and practice. *Academy of Management Review*, 31, 802-821.
- Van de Ven, A. H. ve Poole, M. S. (1995). Explaining development and change in organizations. *Academy of Management Review*, 20, 510-540
- Van den Berg, R., Vandenberghe, R. ve Slegers, P. (1999). Management of innovations from a cultural-individual perspective. *School effectiveness and school improvement*. 10(3), 321-351. <https://doi.org/10.1076/sesi.10.3.321.3500>
- Van Roekel, D. (2010). Global competence is a 21st century imperative. *NEA Education Policy and Practice Department Center for Great Public Schools*, 1201, 1-4.
- Villereal, A. N. (2009). Attaining global perspective: Preparing undergraduate students for an interdependent world. *Applied Research Projects, Texas State University-San Marcos. Paper 295*. <http://ecommons.txstate.edu/arp/295>
- WWF. (2021). *İklim değişikliğinin Akdeniz'deki etkileri: Aşırı ısınan bir denizden altı hikaye*. <https://www.wwf.org.tr/yayinlarimiz/raporlar/?10920/iklim-Degisikliginin-Akdenizdeki-Etkileri> 17.12.2021
- Wolff, F. ve Borzikowsky, C. (2018). Intercultural competence by international experiences? an investigation of the impact of educational stays abroad on intercultural competence and its facets. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(3), 488–514. <https://doi.org/10.1177/0022022118754721>

- Yamaç, K. (2009). *Bilgi toplumu ve üniversiteler*. Ankara: Eflatun Yayınevi.
- Yaman, M. (2018). *Okul müdürlerinin inovasyon yeterlikleri ile okul kültürünün arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yalçın, M.T. (2020). İnovasyon ve yaratıcı düşünme. M. Özdemir (Ed.) *Yönetme sanatı* (s. 280-306) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yavuz, Ç. (2010). İşletmelerde inovasyon-performans ilişkisinin incelenmesine dönük bir çalışma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(2), 143-173.
- Yemini, M., Addi-Raccah, A. ve Katarivas, K. (2015). I have a dream: School principals as entrepreneurs. *Educational Management Administration ve Leadership*, 43(4), 526-540. <https://doi.org/10.1177%2F1741143214523018>
- Yılmaz, R. ve Beşkaya, Y. M. (2018). Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 159-181.
- Yılmaz, Z. ve İncekaş, E. (2018). Türkiye’de inovasyon ve bölgesel kalkınma. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 154-169. <http://dergipark.org.tr/kusbder/issue/38045/439456>
- Yüksel., A. (2018). *Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının küresel vatandaşlık algıları üzerine etkisi ve kültürel zekânın bu ilişki üzerindeki aracı etkisinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EK:- A Veri Toplama Aracı

Değerli Katılımcı,

Bu çalışmada öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin inovasyon yeterlikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinlikleri arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya istediğiniz zaman devam etmeyebilir ya da çalışmayı yarıda bırakabilirsiniz. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık olarak 10-15 dakikalık bir zaman alacaktır. Soruları cevaplandırırken, herhangi bir zarar görme riskiniz olmayacaktır. Lütfen her bir ölçeğin başında verilen yönergeleri dikkatlice okuyunuz. Her bir soruyu okuyup, içtenlikle doldurmaya çalışınız. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Çalışma esnasında onay vermeden önce aklınıza gelen soruları araştırmacıya sormak istediğiniz zaman sormaktan çekinmeyiniz.

Size verilen ölçeklerin üzerine adınızı ya da herhangi bir kimlik bilgisi yazmayınız. Kimlik bilgileriniz istenmemekle birlikte, verdiğiniz tüm yanıtlar gizli tutulacaktır. Veriler sadece akademik amaçlı olarak kullanılacaktır. Ölçeklerin uygulanması için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli yasal izinler alınmıştır.

Eğer bu çalışmayla ilgili olarak bir sorunuz olursa ya da çalışma tamamlandıktan sonra ilgili sonuçlar hakkında bilgi edinmek istiyorsanız Cansu Karaca Akarsu (e-posta:sukaraca@yahoo.com) ile bağlantıya geçebilirsiniz.

Katılımınız ve değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Araştırmacılar

Prof.Dr. Murat ÖZDEMİR

Cansu KARACA AKARSU

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bölüm II-Ölçekler

Aşağıdaki her bir ifade için lütfen görüşünüzü en iyi tanımlayan şıkki işaretleyin.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN İNOVASYON YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1.Değişim sürecinde çalışanlara farklı yeteneklerini sergileme ortamı sunulur.					
2.Okulumuzda rekabet yerine işbirliğinin en iyi verimlilik yolu olduğu kabul görülür.					
3.Okulumuzun yöneticileri değişime olan ihtiyacı net olarak açıklar.					
4. Okulumuzun yöneticileri çalışanların yenilikleri benimsemesini özendirir.					
5.Değişim sürecinde okulumuzda alınan kararlar ve uygulamalar birbiri ile tutarlıdır.					
6.Değişim sürecinde okulumuzda alınan kararlar mevcut etik ve ahlaki ölçütlere uygundur.					
7. Okulumuzun yöneticileri yapılan değişikliklerin takibi konusunda duyarlılık gösterir.					
8. Okulumuzun yöneticileri çalışanlarına geri bildirim aksatmadan yerine getirir, iletişimin kopmasına izin vermez.					
9.Okulumuzun yöneticileri çalışanların ortak bir çözüm yolu etrafında birlikte çalışması için takım çalışmasını destekler.					
10. Okulumuzun yöneticileri değişim sürecinde çalışanlarla sık sık, yüz yüze iletişime geçer.					
11.Okul ve çevre arasında etkili bir iletişim sistemi mevcuttur.					
12.Değişim sürecinde okulumuzdaki kişilerarası iletişimden çoğu insan memnundur.					
13. Okulumuzun yöneticileri değişim sürecinde okul çevresine duyarlılık gösterir.					
14. Okulumuzun yöneticileri değişim sürecinde sağlam bir vizyona sahiptir.					
15. Okulumuzun yöneticileri çalışanlarını çok iyi tanır ve kimin hangi yöntemle işi çözebileceğine karar verir.					

16. Okulumuzun yöneticileri çalışanlarını etkileyip, harekete geçirme gücüne sahiptir.					
17. Okulumuzda alınacak değişim kararlarında çalışanların sürece aktif olarak katılmaları sağlanır.					
18. Okulumuzun yöneticileri okula yeni gelen çalışanların okul kültürüne ve değişim sürecine uyum sağlaması için yol gösterici bir rol oynar.					
19. Okulumuzun yöneticileri, okul gelişimi için liderliği paylaşır ve çalışanları güçlendirir.					
20. Okulumuzun yöneticileri çalışanların kariyerlerinde yükselme hedeflerini destekleyen uygulamalara ağırlık verir.					
21. Okulumuzun yöneticileri başarı ile tamamlanan görevler sonucunda kişiyi takdir eder.					
22. Okulumuzun yöneticileri çalışanları değişim hedefleri doğrultusunda motive etmek için gerekli çabayı gösterir.					
23. Okulumuzun yöneticileri işinde başarılı olanları takdir ederler.					
24. Okulumuzun yöneticileri işimle ilgili zor durumları çözmekte bana yardımcı olurlar.					
25. Okulumuzun yöneticileri başarılı çalışmalar yapanları ödüllendirirler.					

KÜRESEL YETKİNLİK ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	(1)	(2)	(3)	(4)
*1. Fikrini değiştirmek bir zayıflık belirtisidir.				
*2. Ahlaki konularda karar verirken kendi dini mercilerimize başvurmamız gerektiğine inanırım.				
*3. Neredeyse her şey için pek çok yanlış, fakat tek bir doğru yolun olduğunu düşünürüm.				
*4. Çok farklı görüşleri dikkate almak genellikle kötü kararlar verilmesine neden olur.				
*5. Dünyada iyi ve kötü olmak üzere iki tür insan vardır.				
6. Kendimi diğer insanların yaşam tarzlarına karşı açık görüşlü ve hoşgörülü olarak görürüm.				
*7. Hızlıca karar vermek bilgeliğin göstergesidir.				
8. Bir problem üzerine daha uzun düşünürsem, o problemi çözmem daha olası hale gelir.				
9. Diğer toplumlarda yaşayan insanların doğru ve yanlış hakkındaki farklı görüşlerinin onlar için geçerli olabileceğine inanırım.				
10. Değişen dünyanın ihtiyaçlarını yansıtmaları için kanunların ve sosyal politikaların değişmesi gerektiğine inanırım.				
*11. Öğrencilerin tartışmalı konuşan kişileri dinlemelerinin onlar için kafa karıştırıcı ve yanıltıcı olduğuna inanırım.				
*12. Genelde düşünce ve hislerimi oluşma aşamasında fark etmem, yalnızca daha sonrasında gerçekten ne deneyimlediğimi biraz anlarım.				
*13. Zorlu bir deneyim sırasında o an akan düşünce ve duygularımı anlamaya dahi çalışmam, çünkü tüm olanlar fazlaca kafa karıştırıcıdır.				
14. Kendim hakkında derinlemesine düşünürken hayatta gerçekten ne istediğimi keşfedebilirim.				
15. Geçmişte kendimle ilgili öğrendiklerim zorlu durumlara daha iyi karşılık vermeme sağladı.				
*16. Çoğu zaman olup bitenlerle o kadar meşgul olurum ki duruma karşı nasıl tepki verdiğimi gerçek anlamda göremem.				
17. Bir konuşmanın ardından söylediklerim üzerine düşünürüm.				

18. Konuşma sırasında diğer kişilerin, söylediklerime ne tepki verdiklerine dikkat ederim.				
19. Konuşma öncesinde, mümkünse, ne söyleyeceğim hakkında düşünürüm.				
20. Konuşma sırasında bir sonraki tartışılacak konuyu düşünürüm.				
21. Genelde diğerlerinin söylediklerimi nasıl yorumlayacağımı düşünürüm.				
22. Yeni bir ortama ilk girdiğimde ne konu hakkında konuşacağımı düşünürüm.				
23. Konuşmanın ardından bir sonraki konuşmanın daha iyi olması için söylediklerim üzerine düşünürüm.				
24. Konuşma öncesinde, mümkünse, insanların konuşabileceği konular üzerine düşünürüm.				
25. Konuşmanın ardından diğerler kişilerin benim hakkımdaki düşünceleri üzerine düşünürüm.				
26. Genelde kurduğum iletişimin etkileri üzerine düşünürüm.				
27. Önemli kararlar verirken insanların tavsiyelerine değer veririm.				
*28. Genelde sorunları çözerken diğer insanlardan yardım istemeyi sevmem.				
29. Kişisel sorunlarımı nasıl çözeceğime dair karar verirken ailem ve arkadaşlarımdan tavsiye almayı severim.				
30. Önemli kararlar verirken diğer insanlara danışmayı tercih ederim.				
*31. Kişisel bir sorunu bir arkadaşım ile tartışmaktansa tek başıma uğraşmayı tercih ederim.				
*32. Sorunlarımı çözmeme yardımcı olmaları için diğer insanlara güvenmeyi sevmem.				

Bölüm III: Katılımcı Geçmiş Bilgileri

1. Aşağıdaki boşluğa (ilk) ana dil(ler)inizi yazınız. (Açık Cevap - AC)

2. Öğrendiğiniz dil(ler)i ve her birini ne kadar sürede öğrendiğinizi yazınız (Örneğin: Fransızca – 6 ay, İspanyolca 2 yıl). Öğrendiğiniz başka bir dil yok ise lütfen N/A (mevcut değil) olarak işaretleyin. (AC)

3. Aşağıdaki boşluğa eviniz olarak tanımladığınız yeri yazınız.

4. Yurtdışında eviniz olarak tanımladığınız bir yere seyahat ettiniz mi? Eğer öyleyse, seyahat ettiğiniz ülkeyi (ülkeleri) aşağıdaki boşluğa yazınız. Yurt dışına seyahat etmediyseniz, lütfen N/A (mevcut değil) olarak işaretleyin.

5. Üç aydan fazla bir süre kendi ülkeniz dışında bir ülkede kaldınız mı ya da bir bölgeyi tekrar tekrar ziyaret ettiniz mi (en az üç kez)?

Evet _____ Hayır _____

6. Dil, inançlar ve/veya yaşam biçimleri açısından kendi kültürünüzden farklı kültürlerle sık sık karşılaşılıyor musunuz?

Evet _____ Hayır _____

6 (a). Eğer cevabınız “evet” ise bu kültürlerle karşılaştığınız durum ve kaynaklar nelerdir? Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.

___ Kendi kültürünüz dışında farklı bir kültürden ortaya çıkmış kitap, tiyatro, müzik vb. kaynaklar

___ Yurtdışında farklı kültürlerden insanlarla iletişime geçme

___ Kendi ülkenizde farklı kültürlerden insanlarla iletişime geçme

6 (b). (Yukarıdaki şıklar seçiliyse) Yurtdışındaki kitap, tiyatro, film, müzik vb. kaynaklar ile karşılaşma sıklığınız nedir?

___ Ayda bir kez

___ Ayda 2-3 kez

___ Ayda 1-2 kez

___ Haftada en az 3 kez

___ Her gün

6 (c). (Yukarıdaki şıklar seçiliyse) Yurtdışında farklı kültürlerden insanlarla iletişime geçme sıklığınız nedir?

Ayda bir kez

Ayda 2-3 kez

Ayda 1-2 kez

Haftada en az 3 kez

Her gün

6 (d). (Devamı niteliğinde) İletişime geçerken kullandığınız araçlar nelerdir (örn: yüz yüze veya telefon, e-posta, sosyal medya, Skype vb. aracılığıyla)? Aşağıdaki boşluğa cevabınızı yazınız. (AC)

6 (e). (Yukarıdaki şıklar seçiliyse) Kendi ülkenizde farklı kültürlerden insanlarla iletişime geçme sıklığınız nedir?

Ayda bir kez

Ayda 2-3 kez

Ayda 1-2 kez

Haftada en az 3 kez

Her gün

6 (f). (Devam niteliğinde) İletişime geçerken kullandığınız araçlar nelerdir (örn: yüz yüze veya telefon, e-posta, sosyal medya, Skype vb. aracılığıyla)? Aşağıdaki boşluğa cevabınızı yazınız. (AC)

7. Karşılaşılan kaynaklar içerisinde birden fazla şikkı işaretlediyseniz, hangi kaynağı en çok tercih edersiniz?

Kendi kültürünüz dışındaki farklı bir kültürden ortaya çıkmış kitap, tiyatro, müzik vb. kaynaklar

Yurt dışında farklı kültürlerden insanlarla iletişime geçme

Kendi ülkenizde farklı kültürlerden insanlarla iletişime geçme

8. (Katılımcıların 6. maddeyi “Hayır” olarak işaretlemeleri halinde.) Neden kendi kültürünüzden farklı kültürlerle neredeyse hiç karşılaşmadığınızı düşünüyorsunuz? Aşağıdaki boşluğa cevabınızı yazınız. (AC)

9. Küresel/uluslararası çalışmalarla ilgili akademik eğitim aldınız mı?

Evet

Hayır

10. Aşağıda yer alan küresel yeterlilik tanımını göz önünde bulundurarak kendinizi küresel olarak yeterli görüyor musunuz?

“Küresel yeterlilik dört elementin bir kişide vücut bulmuş halidir: Kültürel olarak farklı kişilere karşı açık görüşlülük ve merakla harekete geçen eğilim ve ilgi; kültürel kendilik bilgisi; kültürlerarası iletişimde etkililiğe ilişkin beceriler ve yabancılar adına harekete geçmek için süre giden öğrenilmiş dersleri uygulama eğilimi, böylece küresel olarak yetkin birey kozmopolit bir bireye dönüşür.”

Evet ___

Hayır ___

EK-B: Normallik Testleri

Cinsiyete göre Normal Dağılım Testi							
Cinsiyet		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		istatistik	Sd	p	istatistik	Sd	p
İletişim becerileri	Kadın	,150	283	,000	,961	283	,000
	Erkek	,206	123	,000	,930	123	,000
Bilgi	Kadın	,144	283	,000	,951	283	,000
	Erkek	,178	123	,000	,943	123	,000
Açık fikirlilik	Kadın	,102	283	,000	,963	283	,000
	Erkek	,114	123	,000	,951	123	,000
Problem çözme stilleri	Kadın	,144	283	,000	,969	283	,000
	Erkek	,167	123	,000	,943	123	,000
Küresel yetkinlik	Kadın	,071	283	,001	,974	283	,000
	Erkek	,127	123	,000	,945	123	,000
Değişime duyarlılık	Kadın	,167	283	,000	,902	283	,000
	Erkek	,197	123	,000	,885	123	,000
Okul içi iletişim	Kadın	,257	283	,000	,867	283	,000
	Erkek	,246	123	,000	,869	123	,000
Okul dışı iletişim	Kadın	,183	283	,000	,915	283	,000
	Erkek	,146	123	,000	,928	123	,000
Liderlik	Kadın	,176	283	,000	,913	283	,000
	Erkek	,228	123	,000	,873	123	,000
Motivasyon	Kadın	,167	283	,000	,907	283	,000
	Erkek	,190	123	,000	,872	123	,000
İnovasyon	Kadın	,157	283	,000	,915	283	,000
	Erkek	,206	123	,000	,893	123	,000

Yaşa göre Normal Dağılım Testi							
Yaş		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		istatistik	Sd	p	istatistik	Sd	p
İletişim becerileri	20-30	,191	156	,000	,944	156	,000
	31-40	,141	149	,000	,957	149	,000
	41-50	,166	84	,000	,958	84	,008
	51+	,271	17	,002	,847	17	,010
Bilgi	20-30	,164	156	,000	,963	156	,000
	31-40	,127	149	,000	,942	149	,000
	41-50	,157	84	,000	,961	84	,013
	51+	,298	17	,000	,821	17	,004
Açık fikirlilik	20-30	,092	156	,003	,974	156	,005
	31-40	,137	149	,000	,908	149	,000
	41-50	,134	84	,001	,949	84	,002
	51+	,182	17	,137	,929	17	,207
Problem çözme stilleri	20-30	,147	156	,000	,956	156	,000
	31-40	,131	149	,000	,968	149	,002
	41-50	,195	84	,000	,932	84	,000
	51+	,181	17	,143	,944	17	,363
Küresel yetkinlik	20-30	,065	156	,200*	,979	156	,015
	31-40	,096	149	,002	,946	149	,000
	41-50	,119	84	,005	,956	84	,006
	51+	,129	17	,200*	,965	17	,721
Değişime duyarlılık	20-30	,183	156	,000	,887	156	,000
	31-40	,181	149	,000	,896	149	,000
	41-50	,169	84	,000	,906	84	,000
	51+	,257	17	,004	,860	17	,015
Okul içi iletişim	20-30	,267	156	,000	,836	156	,000
	31-40	,242	149	,000	,873	149	,000
	41-50	,234	84	,000	,888	84	,000
	51+	,245	17	,008	,899	17	,066
Okul dışı iletişim	20-30	,165	156	,000	,911	156	,000
	31-40	,201	149	,000	,919	149	,000
	41-50	,132	84	,001	,930	84	,000
	51+	,276	17	,001	,840	17	,008
Liderlik	20-30	,182	156	,000	,880	156	,000
	31-40	,191	149	,000	,904	149	,000
	41-50	,186	84	,000	,912	84	,000
	51+	,224	17	,023	,926	17	,188
Motivasyon	20-30	,192	156	,000	,875	156	,000
	31-40	,185	149	,000	,901	149	,000
	41-50	,155	84	,000	,893	84	,000
	51+	,167	17	,200*	,957	17	,582
İnovasyon	20-30	,172	156	,000	,884	156	,000
	31-40	,161	149	,000	,914	149	,000
	41-50	,126	84	,002	,931	84	,000
	51+	,226	17	,022	,877	17	,029

Eğitime göre Normal Dağılım Testi							
Eğitim		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		istatistik	Sd	p	istatistik	Sd	p
İletişim becerileri	Lisans	,174	323	,000	,952	323	,000
	Lisansüstü	,138	83	,000	,958	83	,009
Bilgi	Lisans	,163	323	,000	,959	323	,000
	Lisansüstü	,149	83	,000	,920	83	,000
Açık fikirlilik	Lisans	,095	323	,000	,966	323	,000
	Lisansüstü	,106	83	,021	,930	83	,000
Problem zme stilleri	Lisans	,151	323	,000	,964	323	,000
	Lisansüstü	,152	83	,000	,944	83	,001
Küresel yetkinlik	Lisans	,068	323	,001	,984	323	,001
	Lisansüstü	,125	83	,003	,930	83	,000
Değişime duyarlılık	Lisans	,188	323	,000	,886	323	,000
	Lisansüstü	,154	83	,000	,909	83	,000
Okul içi iletişim	Lisans	,251	323	,000	,866	323	,000
	Lisansüstü	,260	83	,000	,877	83	,000
Okul dışı iletişim	Lisans	,168	323	,000	,919	323	,000
	Lisansüstü	,177	83	,000	,928	83	,000
Liderlik	Lisans	,181	323	,000	,903	323	,000
	Lisansüstü	,215	83	,000	,894	83	,000
Motivasyon	Lisans	,178	323	,000	,901	323	,000
	Lisansüstü	,169	83	,000	,888	83	,000
İnovasyon	Lisans	,160	323	,000	,909	323	,000
	Lisansüstü	,191	83	,000	,910	83	,000

Mesleki Kıdeme göre Normal Dağılım Testi							
Mesleki kıdem (Yıl)		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		istatistik	Sd	p	istatistik	Sd	p
İletişim becerileri	1-10	,175	245	,000	,941	245	,000
	11-20	,129	96	,000	,968	96	,017
	21-30	,159	53	,002	,948	53	,021
	31+	,364	12	,000	,791	12	,007
Bilgi	1-10	,184	245	,000	,956	245	,000
	11-20	,157	96	,000	,929	96	,000
	21-30	,237	53	,000	,928	53	,003
	31+	,333	12	,001	,800	12	,009
Açık fikirlilik	1-10	,095	245	,000	,975	245	,000
	11-20	,137	96	,000	,909	96	,000
	21-30	,144	53	,008	,943	53	,014
	31+	,222	12	,104	,935	12	,433
Problem çözme stilleri	1-10	,138	245	,000	,966	245	,000
	11-20	,125	96	,001	,964	96	,010
	21-30	,252	53	,000	,869	53	,000
	31+	,172	12	,200*	,949	12	,628
Küresel yetkinlik	1-10	,069	245	,007	,983	245	,005
	11-20	,123	96	,001	,938	96	,000
	21-30	,137	53	,014	,943	53	,014
	31+	,210	12	,149	,891	12	,123
Değişime duyarlılık	1-10	,194	245	,000	,878	245	,000
	11-20	,157	96	,000	,930	96	,000
	21-30	,130	53	,026	,925	53	,003
	31+	,312	12	,002	,728	12	,002
Okul içi iletişim	1-10	,260	245	,000	,853	245	,000
	11-20	,253	96	,000	,879	96	,000
	21-30	,214	53	,000	,881	53	,000
	31+	,278	12	,011	,893	12	,128
Okul dışı iletişim	1-10	,169	245	,000	,914	245	,000
	11-20	,184	96	,000	,928	96	,000
	21-30	,151	53	,004	,920	53	,002
	31+	,375	12	,000	,756	12	,003
Liderlik	1-10	,181	245	,000	,891	245	,000
	11-20	,190	96	,000	,919	96	,000
	21-30	,231	53	,000	,871	53	,000
	31+	,303	12	,003	,886	12	,105
Motivasyon	1-10	,185	245	,000	,889	245	,000
	11-20	,163	96	,000	,907	96	,000
	21-30	,176	53	,000	,878	53	,000
	31+	,213	12	,138	,930	12	,379

İnovasyon	1-10	,167	245	,000	,894	245	,000
	11-20	,137	96	,000	,937	96	,000
	21-30	,172	53	,000	,902	53	,000
	31+	,306	12	,003	,839	12	,027

Hizmet Süresine göre Normal Dağılım Testi							
Hizmet süresi (Yıl)		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		istatistik	Sd	p	istatistik	Sd	p
İletişim becerileri	1-5	,190	288	,000	,944	288	,000
	6-10	,121	94	,002	,970	94	,028
	11-15	,213	15	,065	,900	15	,095
	16-20	,181	6	,200*	,984	6	,971
	21-25	,385	3		,750	3	,000
Bilgi	1-5	,170	288	,000	,959	288	,000
	6-10	,130	94	,001	,924	94	,000
	11-15	,242	15	,018	,929	15	,267
	16-20	,421	6	,001	,672	6	,003
	21-25	,292	3		,923	3	,463
Açık fikirlilik	1-5	,095	288	,000	,958	288	,000
	6-10	,118	94	,003	,966	94	,014
	11-15	,325	15	,000	,782	15	,002
	16-20	,180	6	,200*	,953	6	,763
	21-25	,385	3		,750	3	,000
Problem çözüme stilleri	1-5	,148	288	,000	,964	288	,000
	6-10	,151	94	,000	,942	94	,000
	11-15	,203	15	,097	,914	15	,155
	16-20	,194	6	,200*	,891	6	,324
	21-25	,385	3		,750	3	,000
Küresel yetkinlik	1-5	,085	288	,000	,971	288	,000
	6-10	,095	94	,037	,957	94	,004
	11-15	,175	15	,200*	,935	15	,319
	16-20	,236	6	,200*	,920	6	,505
	21-25	,204	3		,993	3	,843
Değişime duyarlılık	1-5	,176	288	,000	,888	288	,000
	6-10	,162	94	,000	,919	94	,000
	11-15	,277	15	,003	,863	15	,027
	16-20	,180	6	,200*	,960	6	,816
	21-25	,293	3		,923	3	,461
Okul içi iletişim	1-5	,263	288	,000	,854	288	,000
	6-10	,229	94	,000	,890	94	,000
	11-15	,202	15	,101	,890	15	,068
	16-20	,290	6	,125	,840	6	,131
	21-25	,336	3		,856	3	,258
Okul dışı iletişim	1-5	,170	288	,000	,923	288	,000
	6-10	,194	94	,000	,905	94	,000
	11-15	,200	15	,109	,902	15	,103
	16-20	,256	6	,200*	,850	6	,156
	21-25	,293	3		,922	3	,459
Liderlik	1-5	,196	288	,000	,886	288	,000
	6-10	,168	94	,000	,919	94	,000
	11-15	,252	15	,011	,919	15	,186
	16-20	,187	6	,200*	,934	6	,613
	21-25	,284	3		,933	3	,500

Motivasyon	1-5	,180	288	,000	,881	288	,000
	6-10	,183	94	,000	,906	94	,000
	11-15	,174	15	,200*	,935	15	,321
	16-20	,199	6	,200*	,869	6	,221
	21-25	,204	3		,993	3	,844
İnovasyon	1-5	,162	288	,000	,896	288	,000
	6-10	,152	94	,000	,927	94	,000
	11-15	,184	15	,182	,935	15	,319
	16-20	,175	6	,200*	,942	6	,675
	21-25	,277	3		,941	3	,532

Branşa göre Normal Dağılım Testi							
Branş		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		istatistik	Sd	p	istatistik	Sd	p
İletişim becerileri	Fen Bilimleri ve Matematik	,116	110	,001	,971	110	,017
	Sosyal Bilimler	,197	129	,000	,925	129	,000
	Yabancı Dil	,160	64	,000	,953	64	,016
	Uygulamalı dersler	,205	75	,000	,943	75	,002
	Aktivite	,234	12	,068	,873	12	,072
	Bilişim Teknolojileri	,136	16	,200*	,928	16	,228
Bilgi	Fen Bilimleri ve Matematik	,175	110	,000	,954	110	,001
	Sosyal Bilimler	,160	129	,000	,950	129	,000
	Yabancı Dil	,121	64	,021	,975	64	,219
	Uygulamalı dersler	,204	75	,000	,949	75	,005
	Aktivite	,335	12	,001	,767	12	,004
	Bilişim Teknolojileri	,146	16	,200*	,888	16	,052
Açık fikirlilik	Fen Bilimleri ve Matematik	,142	110	,000	,934	110	,000
	Sosyal Bilimler	,122	129	,000	,955	129	,000
	Yabancı Dil	,179	64	,000	,844	64	,000
	Uygulamalı dersler	,089	75	,200*	,986	75	,596
	Aktivite	,158	12	,200*	,941	12	,510
	Bilişim Teknolojileri	,153	16	,200*	,929	16	,235
Problem çözme stilleri	Fen Bilimleri ve Matematik	,141	110	,000	,970	110	,014
	Sosyal Bilimler	,132	129	,000	,972	129	,009
	Yabancı Dil	,171	64	,000	,930	64	,001
	Uygulamalı dersler	,178	75	,000	,921	75	,000
	Aktivite	,191	12	,200*	,921	12	,294
	Bilişim Teknolojileri	,151	16	,200*	,938	16	,326
Küresel yetkinlik	Fen Bilimleri ve Matematik	,121	110	,000	,965	110	,006
	Sosyal Bilimler	,104	129	,002	,956	129	,000
	Yabancı Dil	,110	64	,053	,903	64	,000
	Uygulamalı dersler	,112	75	,021	,986	75	,573

	Aktivite	,154	12	,200*	,947	12	,594
	Bilişim Teknolojileri	,113	16	,200*	,950	16	,482
Değişime duyarlılık	Fen Bilimleri ve Matematik	,183	110	,000	,877	110	,000
	Sosyal Bilimler	,155	129	,000	,908	129	,000
	Yabancı Dil	,170	64	,000	,901	64	,000
	Uygulamalı dersler	,171	75	,000	,919	75	,000
	Aktivite	,368	12	,000	,682	12	,001
	Bilişim Teknolojileri	,224	16	,031	,871	16	,028
Okul iletişim içi	Fen Bilimleri ve Matematik	,299	110	,000	,847	110	,000
	Sosyal Bilimler	,181	129	,000	,897	129	,000
	Yabancı Dil	,260	64	,000	,890	64	,000
	Uygulamalı dersler	,268	75	,000	,859	75	,000
	Aktivite	,422	12	,000	,706	12	,001
	Bilişim Teknolojileri	,251	16	,008	,814	16	,004
Okul iletişim dışı	Fen Bilimleri ve Matematik	,158	110	,000	,934	110	,000
	Sosyal Bilimler	,157	129	,000	,926	129	,000
	Yabancı Dil	,197	64	,000	,925	64	,001
	Uygulamalı dersler	,183	75	,000	,923	75	,000
	Aktivite	,335	12	,001	,854	12	,041
	Bilişim Teknolojileri	,280	16	,002	,853	16	,015
Liderlik	Fen Bilimleri ve Matematik	,180	110	,000	,900	110	,000
	Sosyal Bilimler	,173	129	,000	,911	129	,000
	Yabancı Dil	,223	64	,000	,868	64	,000
	Uygulamalı dersler	,213	75	,000	,918	75	,000
	Aktivite	,317	12	,002	,798	12	,009
	Bilişim Teknolojileri	,211	16	,054	,845	16	,011
Motivasyon	Fen Bilimleri ve Matematik	,157	110	,000	,903	110	,000
	Sosyal Bilimler	,181	129	,000	,896	129	,000
	Yabancı Dil	,205	64	,000	,883	64	,000
	Uygulamalı dersler	,174	75	,000	,936	75	,001

	Aktivite	,353	12	,000	,754	12	,003
	Bilişim Teknolojileri	,229	16	,025	,824	16	,006
İnovasyon	Fen Bilimleri ve Matematik	,181	110	,000	,901	110	,000
	Sosyal Bilimler	,168	129	,000	,914	129	,000
	Yabancı Dil	,163	64	,000	,912	64	,000
	Uygulamalı dersler	,152	75	,000	,937	75	,001
	Aktivite	,287	12	,007	,805	12	,011
	Bilişim Teknolojileri	,230	16	,023	,849	16	,013

EK-C: Küresel Yetkinlik Ölçeği Uyarlama İzni

09.07.2019

Yahoo Mail - FW: Global Competence Survey, permission

FW: Global Competence Survey, permission

Kimden: Cansu Karaca Akarsu

Alıcı:

Tarih: 17 Nisan 2019 Çarşamba 18:19 GMT+3

From: Bliss, Kathryn
Sent: Wednesday, April 17, 2019 1:50 PM
To: Cansu Karaca Akarsu
Subject: Re: Global Competence Survey, permission

Dear Cansu,

It would be my honor for you to use my Global Competence Survey for your research. It is also fine for the survey to be translated into Turkish. If you could please send me a final copy of your dissertation or a link to it if it's eventually posted online, I would be most appreciative.

Best of luck to you!

Sincerely,

Kathryn

Kathryn Todd Bliss, PhD

Coordinator of the Office of China Initiatives
University of Kentucky International Center
Office 108, Bradley Hall
859-323-2114

From: Cansu Karaca Akarsu <[c](mailto:cakarsu@kentucky.edu)>
Sent: Tuesday, April 16, 2019 10:51 AM
To: Bliss, Kathryn
Subject: Global Competence Survey, permission

Dear Kathryn,

1/2

EK-Ç: Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterlikleri Ölçeği Kullanım İzni

Cansu Karaca Akarsu

Kimden: fulya eraslan <f.eraslan@hacettepe.edu.tr>
Gönderme Tarihi: 9 Şubat 2020 Pazar 17:53
Kime: Cansu Karaca Akarsu
Konu: Re: Ölçek izni hakkında

Merhaba Hocam
Bu ölçek daha önce bir çok tez ve doktora çalışmasında kullanıldı. Siz de kullanabilirsiniz. Fakat bir ricam var, Eraslan ve Bayrakçı 2014 şeklinde atıf yapıp şu adresteki makaleyi kaynakça gösterirseniz sevinirim: <http://dergipark.gov.tr/sakaefd/issue/11233/134218>

Fulya Eraslan Baştürk

9 Şub 2020 Pzr 11:06 tarihinde Cansu Karaca Akarsu <cakarsu@bahcesehir.k12.tr> şunu yazdı:

Fulya Hocam merhabalar,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi bilim dalında doktora yapıyorum. Okul müdürlerinin inovasyon yeterlikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi açıklayan bir doktora tezi üzerinde çalışıyorum. Doktora tezimde veri toplamak için sizin geliştirdiğiniz okul müdürlerinin inovasyon yeterlikleri ölçeğini kullanmak istiyorum. Kaynak göstermek suretiyle ölçeğinizi kullanmamda bir sakınca var mıdır?

Teşekkür ediyorum.

Cansu Karaca Akarsu
Okul Müdürü
Ankara Kampüsü



Yeşil bir çevre için yazdırmadan önce bir kez daha düşününüz.

EK-D: Etik Komisyon Onay Formu



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 04/05/2020
Sayı: 35853172-300-E.00001085587

0001085587

Sayı : 35853172-300
Konu : Cansu KARACA AKARSU (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencilerinden **Cansu KARACA AKARSU**'nun **Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR** danışmanlığında yürüttüğü "**Okul Müdürünün Inovasyon Yeterlikleri ile Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikleri Arasındaki İlişki**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **21 Nisan 2020** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup,etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden **009023167-3166-4226-9569-3288025669975** kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Sevda TOPAL



EK-E: MEB Onay Bildirimi



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.7479654
Konu : Araştırma izni

05.06.2020

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 27.05.2020 tarihli ve 1098158 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Cansu KARACA AKARSU'nun "**Okul Müdürünün İnovasyon Yeterlikleri İle Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikleri Arasındaki İlişki**" konulu tezi kapsamında ekli listedeki 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.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Uygulama Araçları (7 sayfa)
2-Okul listesi (1 sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü
Bilgi:
Altındağ-Çankaya-Etimesgut-Gölbaşı-Keçiören
Mamak-Sincan-Pursaklar-Yenimahalle İlçe MEM

Evrakın elektronik imza suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden c454460f-288e-4531-8f75-ebcf72899b54 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 3070 sayılı Elektronik İmza Kanununa uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Adres: Emniyet Mah. Akpasan İtlik, Cad. 4/A Yenimahalle

Bilgi için: Emine Kozak

Elektronik Adres: ankaon.meb.gov.tr
e-posta: ishan.til@meb.gov.tr

Tel: 0 (312) 304 8930
Faks: 0 () _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. İmza servisi: ankaon.meb.gov.tr adresinden 4e43-1c2c-3736-8c1c-611b kodu ile yapılmıştır.

EK-F: 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

Cansu KARACA AKARSU

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

11/02/2022

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

Tez Başlığı : Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterlikleri ile Öğretmenlerin Küresel Yetkinlikleri Arasındaki İlişki

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

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
11/02/2022	187	298,752	31/01/2022	%16	1759978509

Uygulanan filtreler:

aynaklar hariç

ıntılar dâhil

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: Cansu KARACA AKARSU

Öğrenci No.: N16242809

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.
(Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR)



EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report

11/02/2022

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

Thesis Title: The Relationship Between The School Principal's Innovation Qualifications And Teachers' Global Competences

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
11/02/2022	187	298,752	31/01/2022	%16	1759978509

Filtering options applied:

Bibliography excluded

Footnotes included

Word 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: Cansu KARACA AKARSU

Student No.: N16242809

Department: Educational Sciences

Program: Educational Administration

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

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR)

EK-J: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

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

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

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

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

11/02/2022

Cansu KARACA AKARSU

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

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

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