

T.C
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK İLE
MESLEKİ MESLEKİ DEĞERLERİNİ YANSITMA DÜZEYLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Hayrullah YILMAZ

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Türkan ARGON

BOLU, MAYIS 2018

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Hayrullah YILMAZ tarafından hazırlanan “İlkokul Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik İle Mesleki Değerlerini Yansıtma Düzeyleri” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi-Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (04.05.2018)

Akademik Ünvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı)

:Prof. Dr. Türkan ARGON

Üye

:Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN

Üye

:Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “İlkokul Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik İle Mesleki Değerini Yansıtma Düzeyleri” başlıklı araştırmamın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlandığımda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımlı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversitede ya da başka üniversitelerde bir tez çalışması olarak sunulmadığımlı beyan ederim. 04/05/2018



Hayrullah YILMAZ

**Eğitimi her Őeyden 6n planda tutan rahmetli babam Ahmet YILMAZ ile her an
yanımda olup bana destek olan eŐim H6lyla ve biricik kızım Zehra Nur'a**

TEŞEKKÜR

Öncelikle araştırmam süresince bana hep destek olan, sabırla ve anlayışla yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Sayın Prof. Dr. Tırkan Argon'a teőekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana katkılarda bulunup benim güzel deneyimler yaşamamı sağlayan AİBÜ/Eğitim Bilimleri Enstitüsünün/Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalının değerli hocalarıma da verdikleri destekten dolayı teşekkür ederim.

Tüm yüksek lisans eğitimim boyunca ve araştırmamda bana yardımcı olup anlayış gösteren mesai arkadaşlarıma ve araştırmama görüşleriyle katılan Bolu ili merkez ilçedeki İlkokullarda çalışan tüm meslektaşlarıma çok teşekkür ederim.

Hayatımın tüm dönemlerinde yanımda olup özellikle eğitim öğretim hayatımda her zaman beni destekleyen eşime çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU	ii
ETİK BEYAN.....	iii
İTHAF.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
ÖZET	xiii
ABSTRACT.....	xvi
I. BÖLÜM	
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Araştırmanın Sayıtları.....	6
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.7. Tanımlar	6
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Çerçeve.....	7
2.1. Yenilik.....	7
2.2. Yenilik Türleri	10
2.3. Yeniliklerin Yayılması.....	12
2.3.1. Yenilik yayılımı unsurları	14
2.4. Yeniliklerin Benimsenmesi.....	18
2.4.1. Karar verme süreci ve aşamaları.....	22

2.5. Yenilikçilik	27
2.6. Bireysel Yenilikçilik	29
2.6.1. Yenilik benimseme kategorileri	32
2.7. Yenilikçilik ve Eğitim.....	35
2.8. Değer Kavramı.....	37
2.8.1. Değerlerin oluşumu ve işlevi.....	39
2.8.2. Değerlerin sınıflandırılması	42
2.9. Öğretmenlik Mesleği İçin Mesleki Değerler Kavramı	46
2.10. İlgili Araştırmalar	50
2.10.1. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ile ilgili yurt içi çalışmalar	50
2.10.2. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ile ilgili yurt dışı çalışmalar.....	53
2.10.3. Mesleki değerler ile ilgili yurt içi çalışmalar.....	55
2.10.4. Mesleki değerler ile ilgili yurt dışı çalışmalar	58
III. BÖLÜM	
3. Yöntem.....	61
3.1. Araştırma Modeli	61
3.2. Çalışma Evreni.....	61
3.2.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri	62
3.3. Veri Toplama Araçları	63
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	63
3.3.2. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ).....	64
3.3.3. Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği (ÖMDÖ).....	66
3.4. Verilerin Toplanması	67
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	68
IV. BÖLÜM	
4. Bulgular ve Yorumlar	69
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	69
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	73
4.2.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular	73
4.2.2. Yaş değişkenine ilişkin bulgular	76
4.2.3. Kıdem değişkenine ilişkin bulgular.....	79
4.2.5. Çalışan sayısı değişkenine ilişkin bulgular.....	82

4.2.6. Branş değişkenine ilişkin bulgular	85
4.2.7. Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular	88
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve yorumlar	91
V. BÖLÜM	
5. Sonuç ve Öneriler	94
5.1. Sonuçlar	94
5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar	94
5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar	94
5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar	95
5.2. Öneriler	96
KAYNAKÇA.....	98
EKLER	
EK-1 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	115
EK- 2 VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ KULLANIM İZİNİ	118
EK-3 BÖLÜM ETİK KURUL İZİNİ.....	120
EK-4 İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ	121
EK-5 VERİLERİN DAĞILIM TABLOSU	122
EK-6 TEZ BAŞLIĞI DEĞİŞİKLİK TUTANAĞI	123
ÖZGEÇMİŞ	124

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre frekans ve yüzdeleri	62
Tablo 3.2. Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin Puan Aralıklarına Göre Kategorileri Bireysel yenilikçilik kategorileri Ortalama puan aralıkları	64
Tablo 3.3. Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin Puan Aralıklarına Göre Düzeyleri Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Ortalama puan aralıkları	65
Tablo 3.4. Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Ölçeğine Ait Katılım derecesi ve Katılım Düzeyi	66
Tablo 3.5. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ve alt boyutlara ve ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları	66
Tablo 3.6. Mesleki Değerler Ölçeği Güvenirlik ve alt boyutlara ve ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları	67
Tablo 4.1. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorileri	69
Tablo 4.2. Bireysel yenilikçilik ile ilgili Türkiye’de yapılan bazı araştırma sonuçları ..	70
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik ve Mesleki Değerlerine Yönelik Görüşlerine Yönelik Betimsel Analizler	70
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Cinsiyet ile Ölçekler ve Alt Boyutları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	74
Tablo 4.5. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre bireysel yenilikçilik ve öğretmen mesleki değerlerine ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları	77
Tablo 4.6. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre Bireysel yenilikçilik ve Öğretmen Mesleki Değerlerine ilişkin <i>Kruskal-Wallis</i> Testi sonuçları	79
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okuldaki Kişi Sayısı ile Ölçekler ve Alt Boyutları Arasındaki Farklılığa İlişkin <i>Kruskal-Wallis</i> Testi	83
Tablo 4.8. Öğretmenlerin branş değişkenine göre Bireysel yenilikçilik ve Öğretmen Mesleki Değerlerine ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları	86

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Eğitim Durumu değişkenine göre Bireysel yenilikçilik ve Öğretmen Mesleki Değerlerine ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları ...	89
Tablo4.10. Bireysel yenilikçilik ve mesleki değerlere yönelik korelasyon analizi tablosu	91



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1: Gabriel Tarde'nin Öne Sürdüğü S-eğrisi	14
Şekil 2.2: Benimseyici kategorileri	33



KISALTMALAR DİZİNİ

akt	: Aktaran
bkz	: bakınız
BYÖ	: Bireysel Yenilikçilik ölçeği
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
ÖMDÖ	: Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
vb.	: ve benzeri

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK İLE MESLEKİ DEĞERLERİNİ YANSITMA DÜZEYLERİ

Yılmaz, Hayrullah

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Türkan ARGON

Mayıs, 2018; xviii + 124 Sayfa

Bu araştırmanın amacı; ilkokul da görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ile mesleki değerlerini yansıtma düzeylerini belirleyerek görüşleri arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmak ve öğretmen görüşlerinin kişisel değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır.

İlişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bolu merkez ilçesinde ilköğretim kurumlarında görev yapan 529 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin tamamına ulaşılmış, dönen ölçeklerden 350'si veri olarak kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; kişisel bilgi formu, Bireysel Yenilikçilik ve Öğretmen Mesleki Değerler Ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS programı ile çözümlenmiş, verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, Man Whitney U, Kruskal Wallis ve Spearman Rho Korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre;

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilikten almış olduğu puanlar “yüksek düzeyde yenilikçi” olduklarını göstermiştir. Öğretmenler bireysel yenilikçilik kategorilerinden en çok “öncü” ve “sorgulayıcı” kategorilerinde yer almışlardır.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ile ilgili görüşleri incelendiğinde toplamda ve fikir önderliği, deneyime açıklık, risk alma alt boyutlarında “katılıyorum” değişime direnç boyutunda ise “ortadayım” düzeyindedir.

Öğretmenlerin, mesleki değerlerini yansıtmaya düzeylerine ilişkin görüşleri ölçeğin toplamında orta seviyenin üzerindedir. Ölçek toplamında ve alt boyutlardan işbirliğine açıklık, kişisel ve toplumsal sorumluluk boyutlarında “kendilerini yansıttığı”, farklılıklara saygı duyma boyutunda kendilerini “tamamen yansıttığı”, şiddete karşı olma alt boyutunda ise kendilerini “kısmen yansıttığı” şeklindedir.

Öğretmenlerin kişisel değişkenleri doğrultusunda bireysel yenilikçilik ve mesleki değerlerine ilişkin elde edilen sonuçlar ise cinsiyet, yaş, kıdem, çalışan sayısı, branş, öğrenim durumu değişkenlerinin öğretmenlerin bireysel yenilikçiliğe yönelik görüşlerinde anlamlı fark oluşturmamıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin kadın ya da erkek, yaşları, kıdemleri, branşları, çalıştıkları çalışan sayısı ve lisans yada lisansüstü eğitime sahip olmaları öğretmenlerin, bireysel yenilikçiliğe ilişkin görüşlerinde etkili değişkenler değildir. Bununla birlikte cinsiyet değişkeni bireysel yenilikçiliğin deneyime açıklık ve risk alma alt boyutlarında, branş değişkeninde ise risk alma boyutunda anlamlı fark oluşturmuştur.

Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, çalışan sayısı, öğrenim durumu değişkenleri öğretmenlerin mesleki değerlerine yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin kadın ya da erkek, yaşları, kıdemleri, branşları, çalıştıkları okuldaki çalışan sayısı ve lisans ya da lisansüstü eğitime sahip olmaları mesleki değerlerine ilişkin görüşlerinde etkili değişkenler değildir. Bununla birlikte branş değişkeni hem toplamda hem de kişisel ve toplumsal sorumluluk ve işbirliğine açıklık alt boyutunda anlamlı fark oluşturmuştur.

Bireysel yenilikçiliğin, mesleki değerlerin geneli ile işbirliğine açıklık boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk boyutlarında orta düzeyde pozitif yönlü, şiddete karşı olma boyutunda ise orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Mesleki değerler ile fikir önderliği, deneyime açıklık boyutları arasında orta düzeyde pozitif ilişki, risk alma boyutuyla ise düşük düzeyde pozitif bir ilişki, değişime direnç boyutunda ise düşük düzeyde negatif bir ilişki saptanmıştır.

Değişime direnç alt boyutuyla farklılıklara saygı duyma boyutu arasında düşük düzeyde negatif yönlü, şiddete karşı olma boyutuyla ise orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olup, fikir önderliği boyutuyla farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk işbirliğine açıklık boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü, deneyime açıklık boyutuyla farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk işbirliğine açıklık boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü, risk alma ile farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk işbirliğine açıklık boyutları arasında düşük düzeyde düzey de pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Bireysel Yenilikçilik, Öğretmen Mesleki Değerleri, Öğretmen.

ABSTRACT**REFLECTION LEVELS OF PROFESSIONAL VALUES WITH INDIVIDUAL
INNOVATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS**

Yılmaz, Hayrullah

Master Thesis

Department of Educational Sciences

Department of Educational Administration and Supervision

Thesis Advisor: Prof. Dr. Türkan ARGON

May, 2018; xviii + 124 Pages

The purpose of this research; to determine whether there is a meaningful relationship between the reflection level of the teachers working in primary school and their individual innovations and professional values and to show whether the opinions of teachers differ according to personal variables.

The study conducted by the relational screening model constituted 529 teachers working in primary education institutions in the central province of Bolu in the academic year of 2015-2016. All of the teachers were reached and 350 of the returned scales were used as data. As a means of data collection in research; personal information form, Individual Innovation and Teacher Vocational Values Scales were used. Data were analyzed by SPSS program. Frequency, percentage, mean, standard deviation, Man Whitney U, Kruskal Wallis and Spearman Rho Correlation analyzes were performed in the analysis of the data.

According to the results obtained from the research;

Teachers' scores on individual innovation show that they are highly innovative. Teachers are among the most pioneering and questioning categories of individual innovativeness categories. When teachers' opinions on individual innovation are examined, total and opinion leadership, experiential openness ("agree" in the risk taking

sub-dimensions, "middle" in the dimension of resistance to change) Teachers' views on their professional values are based on the fact that they "reflect on themselves", "completely reflect" themselves in the dimension of respecting the differences, and "partially reflect themselves" It shaped.

The results of individual innovativeness and professional values in terms of teachers' personal variables did not make a meaningful difference in the opinions of teachers' individual innovativeness on the variables of gender, age, seniority, number of employees, branch, education status. In other words, teachers are not influential variables in their views on individual innovativeness of female teachers, men, ages, seniority, branches, the number of employees they work and graduate educators. Nevertheless, gender variables significantly differed in the experimental openness and risk taking sub-dimensions of individual innovation and in the risk taking dimension in the branch variable.

Gender, age, seniority, number of employees, education status variables of teachers did not make a meaningful difference in their opinions about professional values of teachers. In other words, teachers are not influential variables in their views on male or female, their age, seniority, branches, the number of employees in the school they work at, and their professional values, which must have undergraduate or graduate education. Nevertheless, the branch variable made a significant difference in both total and openness to individual and social responsibility and co-operation.

There was a low positive correlation between individual innovation, professional values, generality and cooperativeness to openness dimension, respect for differences, moderate positive correlation in personal and social responsibility dimensions, and moderate negative relationship in violence vs. opposition.

There was a moderate positive correlation between professional values and opinion leadership, experiential openness dimensions, and a low positive correlation with risk taking dimension.

There is a moderately positive relationship between the dimension of resistance to change and the dimension of respect for differences, and a moderately positive relationship with the dimension of opposing dimension. There is a moderate positive relationship between the dimensions of opinion leadership and respect for differences, openness between individual and social responsibility cooperativeness, there was a low level of positive correlation between openness to differences, respect for differences, openness to individual and social responsibility, openness between dimensions, openness to cooperation, personal and social responsibility, respect for differences and risk taking.

Keywords: Primary Schools, Individual Innovativeness, Professionals Values, Teacher.

I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, problem cümlesi, alt problemleri, sayıltıları, sınırlılıkları ile ilgili bazı kavramların tanımları ve araştırmanın önemi bölümlerine yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzün sihirli kavramlarından birisi yenilik (inovasyon/innovation) kavramıdır. Son zamanlarda sıklıkla vurgulanan bu kavram, önemini her geçen gün hemen hemen her alanda artırmakta ve özellikle teknolojiye paralel olarak küresel anlamda da her açıdan önde olmanın göstergesi olarak görülmektedir. Yaşanan hızlı teknolojik ve bilimsel gelişmeler iletişim alanında çığır açmış, küreselleşen dünya, toplumları kurumsal ve bireysel açıdan hızlı bir değişime itmiştir. Yaşanan bu hızlı değişimin sonucunda ise bilgi değer kazanmış, bilginin değeri ise, sahip olduğu “yenilik” özelliği ile hayal edilemeyecek kadar artırmıştır. Nitekim yenilik bireysel, kurumsal ve toplumsal açıdan iyi olmanın, önde olmanın ve gelişmenin anahtarı olarak görülmektedir.

Yenilik kavramıyla birlikte farklı birçok ortamda adına sıkça rastlanılan bir diğer kavram yenilikçilik olup, en genel anlamda, “yenilikçi olma durumu” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2017). Yenilikçilik, kapsamında hem “yeni olana pozitif tepkiyi” hem de “yenilikten yana olmayı” barındırmaktadır. Rogers ve Shoemaker (1971) ise yenilikçiliği bireyin bir yeniliği kendi sosyal sistemindeki diğer bireylere göre daha erken benimseme düzeyi olarak tanımlamışlardır. Çeşitli nedenlerden ötürü,

bireylerin sergilemiş oldukları yenilikçi olma özelliklerinin ve buna bağlı olan yenilikçilik düzeylerinin farklılaşması bireysel yenilikçilik kavramını ortaya çıkarmaktadır.

Hızla değişen toplumda yenilik ve değişim tüm alanlarda kendini gösterdiği gibi eğitim alanında da belirgin bir şekilde hissedilmiş ve etkileri olarak eğitim örgütlerini değişim ve dönüşüme yönlendirmiştir. Bu süreci hızlandıran temel etmenlerin başında, yeni öğretim yöntem ve yaklaşımlarının ortaya çıkması, eğitimde yeni teknolojiler kullanılmaya başlanması, öğrenci, veli ve öğretmenlerin beklentilerinin hızla artarak değişmesi gelmektedir. Ortaya çıkan bu süreç, yenilikçiliğin önem kazanması ve değişen toplumsal yapılar, yenilikçiliği eğitim açısından çalışılması ve üzerinde önemle durulması gereken konular arasında ilk sıralara taşımıştır. İçinde bulunulan yüzyılda toplumsal, kurumsal ve bireysel anlamda refah artışının sağlanmasında değer yaratacak bir şekilde yeniliklerin üretilmesi önemli görülmektedir. Örgütler açısından yenilik, üretmek, rekabet edebilmek ve örgütlerin devamlılığını sağlayabilmek için ön koşul konumundadır. Toplumlar açısından ise rekabet etmek ve hedeflenen seviyeye ulaşabilmek için hem bireysel hem de kurumsal anlamda yenilikçi olmak gerekmektedir (Romer, 2007). Dolayısıyla eğitim kurumları hem bireysel açıdan hem de kurumsal açıdan çağa ayak uydurmak ve çağa ayak uyduracak bireyler yetiştirmek zorundadırlar. Dolayısıyla yaşanan süreçte, gelişen teknoloji insanların her alanda olduğu gibi eğitim örgütlerinden de beklentilerini değiştirmiş, teknolojinin ve iletişimin gelişmesine paralel olarak okulların eğitim alanındaki misyonları değiştirmiştir.

Öğretmenlerin kendilerini geliştirme, toplumu etkileme ve yönlendirme noktasında bireysel yenilikçilik özelliklerini işe koşmaları gerekmektedir. Bununla birlikte, ideal mesleki davranışlar geliştirmesinde ise öğretmenlik mesleğine ilişkin mesleki değerleri göz önüne alınmalıdır.

Eğitimin niteliğini ve kalitesini belirleyen sosyal, ekonomik, kültürel ve eğitsel pek çok etken bulunmaktadır. Ancak bu etkenler içerisinde öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler ayrı önem arz etmektedir. Çünkü eğitimde tüm şartlar mükemmel olsa da öğretmen niteliklerinin istenen düzeyde olmaması durumunda eğitimde

kaliteden ve başarıdan söz edilememektedir (Sünbül, 1996). Öğretmenlerin, öğretimi planlama, eğitim-öğretim ortamını düzenleme, eğitim programını uygulama, öğrencilerinin öğrenmelerini sağlayıp ve sürdürme, sınıf içinde disiplin sağlama, kendini mesleki anlamda geliştirme gibi mesleki görev ve sorumlulukları vardır. Bu sorumluluklarını hayata geçirirken düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını etkileyen, yön ve şekil veren olgular onların, mesleki değerlerini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yenilikçi bireyler olması gerekliliği, birçok noktada öğretmen nitelikleriyle kesişmektedir, ancak tek başına yeterli değildir. Öğretmenlerin belirtilen görevleri ve sorumlulukları yerine getirirken istedik davranışları sergilemeleri beklenmektedir. Bu gerekliliği karşılamaları, öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken öğretmenlik mesleğine ilişkin mesleki değerleri işe koşmaları ile mümkündür. Bununla birlikte mesleki değerler, istenilen öğretmen davranışlarının belirlenmesinde rehber ilkeler olarak dikkate alınmalıdır. Öğretmen öğrenciye bilgi ve beceri kazandırırken, öğrencisiyle kurduğu iletişime dayalı olarak, kendi sahip olduğu değerleri de kazandırmaktadır. Bu sebeple, öğretmenlerin öğrencilerine her zaman olumlu bir rol model olmaları gerekmektedir. Okul hayatı düşünüldüğünde, ilkokul öğretmenlerinin bireyin okulla ilk tanışma evresinde çok önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Zira çocukların gelişim dönemi göz önünde alındığında, ilkokul dönemi oldukça önemlidir ve çocuklar örnek aldıkları, özellikle toplumda önemli yeri olan büyüklerini taklit ederler. Bu bağlamda aileleri ile birlikte öğretmenlerinin çocuklar üzerinde büyük etkileri vardır.

Günümüzde dünyadaki bütün toplumlar insanların refah seviyesinin artması beklentisi içerisinde. Toplumun refah seviyesinin artması için ortaya konulan hedeflere ulaşılabilmesi için ise toplumda hızlı bir değişim dönüşüme ve çağı her anlamda yakalayıp takip edebilme kabiliyeti olmalıdır. Burada kişilerin yenilikçilik özellikleri ön plana çıkmakta, bu özellikleri kurumları etkilemektedir. Günümüzde çağa adapte olamayan kurumlar hızla önemini yitirmekte ve ortadan kaybolmaktadır. Eğitim kurumları ise hızlı bir değişim dönüşüm içerisinde kendine yol aramaktadır. Eğitim örgütlerinin her zaman önemli merkezler olabilmesinin yegane kuralı sahip olduğu öğretmenin niteliğine bağlıdır. Öğretmen niteliklerinden yenilikçilik kavramı öğretmenleri çağa ayak uydurmaya ve çağa ayak uydurabilecek nesiller yetiştirmede yol

gösterici bir etkidir. Bugün eğitimden beklenen, bir yandan teknolojik gelişmelere uyum gösteren, bir yandan da küreselleşmenin yarattığı sosyal sorunlara çözüm oluşturan bir kurum olarak işlev görmeleridir. Diğer bir ifadeyle eğitim sisteminden beklenen, öğrencileri her açıdan bir bütün olarak ele alıp yetiştirmesidir. Dolayısıyla toplumu ayakta tutan değerlerin planlı bir şekilde kazandırılacağı en iyi yer eğitim kurumlarıdır ve burada da yine bu görev öğretmenlere düşmektedir. Bunun içinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile mesleki değerlerinin belirlenmesi, öğretmen niteliklerinin durum tespiti için gereklidir. Belirtilen gerekçeler doğrultusunda yapılan bu çalışma ile durum tespiti yapılması ve öğretmen niteliklerinin artırılması noktasında önemli bilgilere ulaşılması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

İlkokul öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ve mesleki değerlerini yansıtmaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ilkökull öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ve mesleki değerlerini yansıtmaları düzeylerini belirlemek, görüşleri arasında anlamlı ilişkinin var olup olmadığını ortaya çıkarmak ve öğretmenlerin görüşlerinin kişisel değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. İlkokul öğretmenlerinin;
 - a) Bireysel yenilikçilik düzeylerine yönelik görüşleri nedir?
 - b) Mesleki değerlerini yansıtmaları düzeylerini yansıtmaları düzeyleri nedir?
2. İlkokul öğretmenlerinin kişisel değişkenleri (cinsiyet, yaş hizmet süresi, okuldaki çalışan sayısı, branş, öğrenim durumu)
 - a) Bireysel yenilikçilik düzeylerine yönelik görüşleri anlamlı fark göstermekte midir?

- b) Mesleki değerlerini yansıtmaya düzeyleri anlamlı fark göstermekte midir?
3. İlkokul öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine yönelik görüşleri ile mesleki değerlerini yansıtmaya düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Alan yazın incelendiğinde hem öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri hem de mesleki değerleri ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu gibi her iki konu arasındaki ilişkiye yönelik çalışmanın yapılmadığı tespit edilmiştir.

Yapılan bu araştırma, ilk olarak ideal öğretmen davranışlarının belirlenmesinde, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde duyuşsal alan eğitimi kapsamında, mesleki değerlerin önemine ve gerekliliğine dikkat çekerek, öğretmenlerin mevcut yeterliliklerinin, programda öngörülen değerleri kazandırmaya ne kadar uygun olduğuna ilişkin ipuçları sunması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca ilköğretim programının öngördüğü değişikliklerden biri olan “değerlerin” öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığına, diğer bir deyişle değerlerin kazandırılması konusunda programın uygulamadaki başarısına ilişkin ipuçları sunması açısından da önem taşıdığı düşünülmektedir.

Yeniliklerin benimsenmesi noktasında ise araştırmanın öğretmenlerin bireysel yenilikçilik profillerinin belirlenmesi ve yenilikçiliğin önünde algıladıkları engellere ilişkin fikir vermesi açısından hem alan yazına katkı sağlayacağı hem de yenilikçilik alanında çalışan araştırmacılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ile mesleki değerlerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki ile ilgili ise herhangi bir çalışmaya ulaşamamıştır. Bu bağlamda, ideal öğretmen nitelik ve davranışlarının belirlenmesinde, öğretmen mesleki değerlerinin ve bireysel yenilikçilik görüşlerinin ve aralarındaki ilişkinin ortaya konulması alana katkı sağlaması açısından önemlidir.

Son olarak yapılan çalışma ile eğitiminin kalitesini artırmada, öğretmen seçimi, yetiştirilmesi ve geliştirilmesinde sisteme ışık tutacak verilerin elde edilmesi amaçlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmada;

1. Araştırmaya gönüllülük esasına göre katılan öğretmenlerin ölçeklerdeki soruları doğru ve içtenlikle cevapladıkları,
2. Veri toplamak için kullanılan araçların ve ulaşılan öğretmenlerin yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Bolu il merkezindeki ilkokul kurumlarında çalışan 529 öğretmenin görüşü, Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ) ile Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nden (ÖMDÖ) elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Yenilik: Var olanın bulunulan çağın gereksinimlerine göre yetersiz görülüp alanında fark yaratacak şekilde ortaya yeni bir şeylerin koyulmasıdır.

Yenilikçilik: Öğretmenlerin yenilikçi olma durumu yani okul içindeki yenilikleri diğer çalışanlardan daha önce benimseyip adapte olması durumudur.

Bireysel Yenilikçilik: Öğretmenlerin yeniliğe karşı olumlu tutuma sahip olmaları, yeniliğe karşı istekli olmaları, yeniliği benimseyip, kullanmaları noktasında gösterdikleri kişisel farklılıklar.

Mesleki Değerler: Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili sahip oldukları değerler bütünüdür.

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde bireysel yenilikçilik ve öğretmen mesleki değerleri ile ilgili kavramlara ayrıntılı olarak yer verilmiş ve bu konularla ilgili yapılmış araştırmalar incelenmiştir.

2.1. Yenilik

Latince “innovatus” sözcüğünden türeyen, İngilizce “innovation” sözcüğü “toplumsal, kültürel ve idari alanlarda yeni yöntemlerin kullanılmaya başlanması” olarak ifade edilmekte ve Türkçede “yenilik” kavramı olarak kullanılmaktadır. (Kerem, 2011). Yapılan tanımlarda yola çıkarak “inovasyon” farklı, değişik, yeni fikirler geliştirip ve bunları uygulamak olarak tanımlanabilir.

Literatürde yenilik (inovasyon/innovation) kavramına yönelik birçok tanım bulunmaktadır; Rogers (2003) yeniliği; bir birey, grup ya da toplum tarafından yeni olduğu kanısına varılan bir fikir uygulama yada nesne olarak tanımlarken; eğitim araştırmaları açısından bakıldığında ise; yenilik, belirli bir birey veya grup açısından yeni olan ve benimsenmesiyle birlikte değişime neden olan şey veya fikirdir (Goldsmith ve Foxall, 2003).

İnovasyon tanımı için Türkçede yenilik, yenileme-yenilenme veya yenilikçi ifadeleri kullanılmaya çalışılsa da, tek bir sözcük ile tanımlanamayan (Yavuz, 2009) bu kavramı Türk Dil Kurumu tarafından ilk zamanlar, eski ve yetersiz olan şeylerin yeni ve yeterli olanla değiştirilmesi olarak ifade edilmiştir. İnovasyon kavramının temelinde

yeni olarak ifade edilen şeylerin toplumsal ve ekonomik olarak değer yaratması, tanımına uygun olarak değerlendirilmiş bu doğrultuda yenilik, eskimiş, zararlı veya yetersiz sayılan şeyleri yeni, yararlı ve yeterli olanlarıyla değiştirme (Türk Dil Kurumu [TDK], 2017) şeklinde tanımlanmaya başlanmıştır. Görüldüğü gibi Türkçe’de tam karşılığı bulunmamaktadır. Kavrakoğlu (2006) ve Uzokurt (2008) kavramın anlaşılması için “yenilik” kavramının kullanılabilirliğini belirtmekle beraber, Kavrakoğlu (2006), inovasyonun özünde yaratıcılık bulunduğunu vurgulamış ve inovasyonun yaratıcı olarak, bir konuda yenilik yapma olduğunu belirtmiştir. Bir başka deyişle her inovasyon bir yeniliktir ancak, her yenilik bir inovasyon olarak değerlendirilmemektedir (Kılıçer, 2011). Bu durumun altında yenilik kavramının algılanış biçimi yatmaktadır. Bir başka tanımda ise, Fischer (2001) inovasyonu; yeni düşünme biçimlerini, bir şeyler üretmenin yeni yollarını bulma, üretilen şeyin denenmesi ve insanlarla ilgili ekonomik ve sosyal aktivitelerde kullanılması ve benimsemesi eylemlerinden biri veya tümü olarak da tanımlamaktadır.

Alanyazında birçok sosyal kurama veya çalışma alanına göre yapılmış farklı yenilik tanımları bulunmaktadır. Ancak eğitim araştırmalarında yenilik; belirli bir birey veya grup açısından yeni olan ve benimsenmesiyle/kullanılmasıyla birlikte değişime neden olan şey veya fikir olarak görülmektedir (Goldsmith ve Foxall, 2003). Yenilik eğitim kurumları açısından düşünüldüğünde, bu kurumların yönetsel, fiziksel, teknolojik, uygulama vb. alanlara olumlu etki ederek, eğitim öğretim hizmetlerinin topluma sunulmasında katma değer sağlayacak, eğitim sistemini daha etkin, verimli ve ekonomik hale getirecek uygulamalar olarak ifade edilebilir. Ayrıca hem kurumlar hem de bireysel olarak günümüzde ayakta kalmak ve gerekli eğitimi alabilmek için yeniliğe odaklanılması gerekmektedir (Wong-Kam, 2012). Bu durum eğitim kurumları için ise bir tercih değil gereklilik olup rastlantıya bırakılamayacak kadar önemlidir.

Yenilik tanımlarına bakıldığında her birinin yeniliği farklı açılardan ele alarak, farklı özellikleri üzerinde durduğu görülmektedir. Bu özellikler ise yenilik kavramının anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Rogers, 1995; Uzokurt, 2008). Tanımlarda yapılan bu özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Yenilik bir fikir, ürün veya süreç olabilir.

- Yenilikte yeni olarak algılanan bir şey vardır.
- Yenilik kapsamında, kısa süre içerisinde algılandığını barındırır.
- Yenilik var olandan farklı ve orijinaldir.
- Yenilik yaşam kalitesini ve refah düzeyini artıran bir araçtır.
- Yenilik onu kullananların yaşamında değişiklik yaratan bir araçtır.
- Yenilik bir süreçtir ve süreklidir.
- Yenilik ekonomik ve sosyal yarar sağlayan bir değerdir.
- Yenilik en önemli rekabet araçlarından biridir.
- Yenilik onu destekleyen kültürel bir ortamın ürünüdür.
- Yenilik bir problem çözme sürecidir.
- Yenilik fonksiyonlar arası bütünleşmenin bir ürünüdür.
- Yenilik çevreye uyum sağlamanın ve çevreyle bütünleşmenin bir aracıdır.
- Yenilik yayılmacı bir özelliğe sahiptir.

Yenilik kavramını anlamak için, yeniliğin ne olduğunun, nasıl oluştuğunun, hangi süreçlerden geçtiğinin, avantajlarının ya da dezavantajlarının, toplumla ilişkisinin ve özelliklerinin iyi bilinmesi gereklidir.

Neyin yenilik olduğu neyin olmadığını söylemek pek de kolay değildir. Çünkü bir şeyin yenilik olarak değerlendirilmesinde içinde bulunulan toplum, kişisel özellikler ve sağladığı katma değer büyük önem taşımaktadır. Yenilikle ilgili genel düşünce daha iyi ürünlerin, işlemlerin veya süreçlerin yaratılması şeklindedir. Hatta mevcut bir ürün içindeki bir malzemenin daha ucuzuyla değiştirilmesi, bir ürünün veya hizmetin daha iyi pazarlama yollarının kullanılması, dağıtılması veya desteklenmesi dahi bir yenilik olarak görülmekteyken (Ayhan, 1999), diğer taraftan, yenilik son zamanlarda teknoloji kavramı ile özdeşleştirilmektedir. Yenilik aslında bir şeyin yeni olarak algılanmasıdır. Zira yeni olarak tasarlanılan bir şey de yenilik olarak tanımlanabilmektedir. Akıllı telefonlar, ritimle matematik öğretimi ve yeni bir çeşit koşu ayakkabısı yenilik örnekleri olarak gösterilebilir. Dolayısıyla yenilik bir nesnede olabilir bir yöntem de. Ayrıca yeniliğin ne zaman bulunduğundan çok ne zaman yenilik olarak algılandığı önemlidir (Kılıçer, 2011).

Yeniliğin ortaya çıkmasına neden olan etkenlerin neler olduğunun bilinmesi, yeniliğin anlaşılmasına yardımcı olacak bir başka konudur. Yeniliğin oluşum sürecinin merkezinde kişi, kurum veya toplum için yeni ve farklı olan bir durum ve bu durumun neden olduğu olaylar bulunmaktadır. Birçok şarta bağlı olarak ortaya çıkan bu durumlar, yeniliği tetiklemekte ve yeniliğe kaynak olmaktadır. Yeniliğin oluşum sürecindeki bu durumlardan başlıcalarını Drucker (1985) şu şekilde sıralamaktadır;

- Fırsatları ve başarısızlıkları içinde barındıran beklenmedik olaylar,
- Yöntemsel veya ekonomik değişimin yarattığı uyumsuzluklar,
- Var olan bir süreçteki eksiklikler veya süreç gereksinimi,
- Endüstri ve pazar yapısındaki değişimler,
- Hızlı nüfus artışı ve hareketleri ve bunun sonucunda ortaya çıkan yaş, eğitim,
- Meslek ve coğrafi konum dağılımında meydana gelen değişiklikler,
- Kavrama ve hayat tarzına ait algıdaki değişimler,
- Yeni bilgiler ve neden oldukları değişimler.

Yenilik her alanda ortaya çıkmaktadır. Son zamanlarda toplumunun yapısını, bireylerinin yaşamlarını değiştiren özellikle teknolojik yenilikler, yeniliği ortaya çıkış oranını ve hızını artırmakta ve yeniliği sosyal yaşamın bir parçası haline getirmektedir. Eskiden bir yeniliğin ortaya çıkışı ve yayılması uzun zaman gerektirirken, artık bu zaman kısalmış dolayısıyla yeniliğin oluşumu hızlanmıştır. Bu durumda yeniliğin oluşumunu daha kolay hale getirmektedir.

2.2. Yenilik Türleri

Alan yazında yenilik tek bir kavram olarak ele alınmasa da, yeniliğin türleri arasında bazı farklılıklara gidildiği görülmektedir. Osborne (1998) yeniliği yeni bir tüketici grubuna ya da mevcut bir tüketici grubuna yarar sağlanması açısından değerlendirmesini yaparak, ortaya çıkan yenilikleri dört kapsamda incelemiştir. Bu yenilikler şu şekilde sıralanabilir:

- Gelişimsel yenilikler: Mevcut hizmetlerin mevcut bir kullanıcı grubu için değiştirilmesi ve geliştirilmesidir. Örneğin ülser, depresyon veya hipertansiyon hastaları için yeni sınıf hapların üretilmesi bu duruma örnektir.
- Genişletici yenilikler: Mevcut hizmetlerin yeni bir kullanıcı grubu için sağlanması olarak ifade edilmektedir. Örneğin doğum kontrol hizmetlerinin genç hamileliklerini önlemek için daha genç bireylere sunulması, bu duruma örnektir
- Evrimsel yenilikler: Yeni hizmetlerin mevcut kullanıcılara sağlanmasıdır. Örnek olarak mevcut suçlu gruplar için gözaltı hizmetlerinde yeni kontrol programlarının geliştirilmesi verilebilir.
- Topyekûn yenilikler: Yeni hizmetlerin yeni kullanıcı gruplarına sağlanmasıdır. Mağduriyetlerle ilgili gerçekleşen araştırmaların polis tarafından yeni bir gruba (suç mağdurlarına) yeni hizmetler sunulmasına yol açması örnek olarak gösterilebilir.

OECD Oslo Manual (2006) yenilik ve türleriyle ilgili tanımlara geniş ölçüde yer vermektedir. Bu tanımlarda tanımlarda, ürün (product) yenilikleri ve süreç (process) olarak yeniliğin iki temel kategorisi olduğu belirtilmektedir.

Yenilik yalnız işletme düzeyinde değil, bireysel ve toplumsal düzeyde ele alınarak bireysel, örgütsel ve toplumsal yenilik olarak farklı şekilde sınıflandırma yoluna da gidilmiştir (Uzkurt, 2008). Bunun yanında yenilikleri, teknolojik ağırlığına göre teknolojik ve teknolojik olmayan yenilikler olarak sınıflandırıldığına dikkat çekmiştir. Yapılan sınıflandırmalarda farklılıklar olduğu görülmektedir.

Yenilik ister teknolojiyle ilişkili olsun, ister alanlarına göre farklılaşsın, isterse de düzeyler bazında ele alınsın, genel olarak üç farklı türde gerçekleşmektedir. Bunlar da kademeli yenilikler, dinamik yenilikler ve radikal yeniliklerdir (Elçi, 2006; Goldsmith ve Foxall, 2003; Uzkurt, 2008).

Kademeli yenilikler, mevcut olan bir üründe veya süreçte birtakım değişiklikler yapılması vasıtasıyla gerçekleşen yeniliklerdir. Dinamik yenilikler, hem var olan

ürünün üzerinde bir değişiklik yapılması hem de yeni bir ürün ortaya çıkmasıyla gerçekleşen yeniliklerdir. Bu yeniliğe örnek olarak elektrikli arabalar gösterilebilir. Radikal yenilikler ise tamamen yeni bir ürünün ortaya konması için yapılan yenilikler bütünü olarak tanımlanabilir. Yeni bir icat bu yeniliğe örnek olarak gösterilebilir. Yeniliğin türü, yayılması ve benimsenmesi için önemli bir unsurdur. Yeniliğin türü ne olursa olsun, benimsenmesi için gerekli bazı şartların sağlanması gereklidir.

2.3. Yeniliklerin Yayılması

Yeniliklerin Yayılması konusu, tarihte ilk kez, Fransız Sosyolog Gabriel Tarde tarafından incelenmiş, aynı dönemde, Alman ve Avusturyalı antropologlar tarafından da araştırılmıştır.

Bilimsel anlamda yayılma konusu, 1800'lü yılların ikinci yarısından itibaren çalışılmaya başlanmıştır. Avrupalı antropolog ve etnologlar konu üzerinde sistematik çalışmalar yapmışlardır. Yapılan bu çalışmalar, yayılma kavramına dikkat çekilmesini ve bu kavramın sosyal bilimler alanına girmesini sağlamıştır. Daha sonraki yıllarda yine Fransız bir sosyolog ve sosyal psikolog olan Gabriel Tarde konu üzerinde çalışmalar yapmıştır.

Tarde, daha önceki meslektaşları gibi genel yasaların doğa bilimleri ile benzer olduğuna ve sosyoloji için de bunun geçerli olduğuna inanmakta ve "salt bir sosyoloji çerçevesi" ortaya koymak istemektedir (Kinnunen, 1996). Tarde, taklidin doğadaki sonsuz tekrarı olan havanın dalgalanması, gezegenlerin yörüngelerinde dönmesi, karanlık ve aydınlığın, yaşam ve ölümün birbirini takip etmesi gibi evrensel aktivitelerin sosyal bir formu olduğuna inanmıştır. Ona göre yayılma bir nesnenin suya düştüğü noktadan oluşan dalgalar gibi gerçekleşmekte ve sosyal değişimler bir icat ile başlayarak yasaları bulunan "taklit" olgusuyla yayılmaktadır (Tarde, 1903).

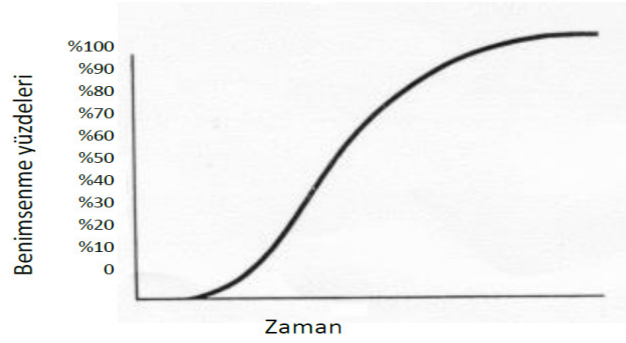
Tarde, 1890 yılında icat ve taklidin grup davranışlarını açıklayan iki temel olgu olduğunu ortaya koyan, yeniliklerin yayılması konusuna ışık tutan "The Laws of

Imitation (Taklit Yasaları)” kitabını yazmıştır. Tarde’ye (1903) göre toplumun çok küçük bir bölümü yeniliği benimserken büyük bir çoğunluğu yenilikçilerin fikirlerini ve davranışlarını taklit etmektedir.

Tarde’nin üzerinde durduğu bir diğer nokta ise “Aynı anda ortaya çıkan 100 yenilikten, 90 yenilik unutulurken neden 10 yenilik yayılmaktadır?” sorusudur (Tarde, 1903). Bu soru Tarde’yi taklidin mantıksal kanunları ve mantık dışı etkileri üzerinde düşünmeye sevk etmiştir. Tarde’ye göre yenilikler içinde bulunulan kültürle mantıksal açıdan paralellik gösterdiğinde daha çabuk yayılmaktadır. İcatların kullanımı o kültürdeki bireyler tarafından çok karmaşık veya çok basit olarak algılandığında genellikle yayılmamaktadır. Buna karşın Tarde, taklidin bireyin önceki bilişsel yapısıyla olan ilişkisi, icadı yapan kişinin sosyal statüsü ve sosyal normlar gibi mantık dışı etkenlerin de yayılmayı etkilediğini belirtmiştir (Kinnunen, 1996).

Yenilikçilik çalışmalarının öncülerinden sayılan Tarde, yeniliklerin yayılması alanında gerçekleştirdiği çalışmaların sonucunda, bir yeniliğin zamanla benimseyiciler tarafından benimsenme seviyesini açıklayan S-eğrisini bulmuştur. S-eğrisi sosyal bir ortamda, bir yeniliğin zamanla benimseyiciler tarafından benimsenme seviyesini göstermekte olup aynı zamanda toplumda kişilerin yenilikleri benimseme düzeyine göre dağılımını göstererek onları sınıflandırmaktadır (Kılıçer ve Odabaşı, 2010).

S-eğrisine göre bir yenilik toplumda ilk zamanlar az sayıda kişi tarafından benimsenmekte, zamanla giderek artan bir oranla çok sayıda kişi tarafından benimsenmektedir. Bu durumda, toplumda eğer bir yenilik hızlı benimseniyorsa eğri daha dik, yavaş ve aşamalı bir şekilde benimseniyorsa eğri daha eğik çizilmektedir. (Weinstein, 2004; Kılıçer ve Odabaşı, 2010). İlk benimseme ile son benimseme arasında geçen zaman, yani S-eğrisinde sol uçtan sağ uca mesafe, büyük ölçüde değişmektedir (Rogers, 1963). Benimsenmenin ya da yayılımın zaman içinde gelişimini gösteren S-eğrisi şekil 2.1’de gösterilmektedir.



Şekil 2.1: Gabriel Tarde'nin Öne Sürdüğü S-eğrisi

Kaynak: Rogers, 1995

Yeniliklerin yayılması alanında alan yazında diğer önemli referans olarak Everett Rogers görülmektedir. Kırsal sosyoloji profesörü olan Everett Rogers 1962 yılında, “Yeniliklerin Yayılımı” adını verdiği kitabını yayınlamıştır ve 500 civarında örnek olayı inceleyerek, yeniliklerin bireyler arasında ve toplumda zamanla kabullenilmesini açıklayan “Yeniliklerin yayılımı teorisi” adlı bir teoriyi geliştirmiştir. Bu kitap bu konudaki temel eser olarak incelenmekte olup, bu yayından sonra bu teoriyi ele alan çeşitli çalışmalar yürütülmüştür.

Rogers'a (1995) göre, yayılım bir yeniliğin, zamanla, iletişim kanalları ile sosyal sistemin bireylerine kabul ettirilme sürecidir. Yayılım, bir yeniliğin sosyal bir sistemin üyeleri arasında iletişim kanalları vasıtası ile zaman içinde yayılma süreci olup, üyeleri bağlayan ağların çakıştığı, çok ve karmaşık olduğu durumlarda meydana gelir (Rogers, Rivera, Medina, ve Widey, 2005).

Rogers (1995), yeni bir fikrin benimsenmesi etkileyen 4 temel unsur üzerinde durmaktadır. Bunlar; a) Yenilik b) İletişim Kanalları c) Zaman d) Sosyal Sistem şeklindedir.

2.3.1. Yenilik yayılımı unsurları

Rogers (1995) için benimseme bir yeniliğin mevcut en iyi davranış biçimi olarak tam manasıyla kullanımı, reddetme bir yeniliği benimsememe kararıdır. Yayılım ise bir

yeniliğin sosyal bir sistemin üyelerinin arasında belli kanallar vasıtasıyla zaman içinde iletilmesi sürecidir. Bu tanımda ifade edildiği gibi a) Yenilik b) İletişim kanalları c) Zaman d) Sosyal sistem yeniliklerin yayılımının dört ana unsuru olarak görülmektedir. Bu dört temel öge şu şekilde özetlenebilir;

a) Yenilik:

Yenilik bir birey ya da benimseme birimi tarafından, yeni olduğu kanısına varılan, fikir, uygulama veya tasarı olabilir. Bu tanıma göre bir yenilik uzun bir zaman önce icat edilmiş olsa bile, insanlar onu yeni olarak algılıyorsa bu onlar için hala bir yenilik olabilmektedir (Şahin, 2006). Dolayısıyla yenilik hem yaratıcı fikirleri hem de onların uygulanmasını içermektedir. Yenilik, teknolojik, ürün, hizmet ve süreç değişikliği olmak üzere farklı şekiller olabilmektedir (Bledow, Frese, Anderson, Erez ve Farr, 2009).

Yenilikleri sadece somut ürünler olarak düşünmek, çok dar bir düşünce biçimidir. Somut şeylere ek olarak yenilikler fikirler, yeni uygulamalar ya da geliştirilmiş süreçler olabilir. Bir ürünün satın alınıp alınmaması onun benimsenip benimsenmediğinin belirlenmesi için yeterlidir. Ürün yeniliklerinin aksine, süreç yeniliklerinin tanımlanması ve tam anlamıyla benimsenme noktasının belirlenmesi oldukça güçtür. Örneğin yapılandırmacı öğretim prensiplerinin bir sınıfta benimsendiğini söyleyebilmek için; uygulamanın gelmesi gereken seviyeye ne zaman ulaştığını belirlemek güçtür (Surry ve Brennan, 1998).

Rogers (1995) yenilikleri önleyici ve artımlı (önleyici olmayan) olmak üzere iki türde sınıflandırmıştır. Önleyici yenilik, bir bireyin ilerdeki istenmedik olayların olasılığını azaltmak için benimsediği yeni bir fikirdir. Önleyici yenilikler genelde düşük benimsenme hızına sahiptir ve görece faydaları yüksek oranda belirsizdir. Buna karşın artımlı yenilikler kısa sürede yararlı sonuçlar sağlamaktadır. Yenilik sürecinde ki belirsizlik yeniliklerin benimsenmesine önemli bir engel olarak görülmektedir. Bir yeniliğin sonuçları, belirsizlik yaratabilmektedir. Yeniliği benimsemenin belirsizliğini azaltmak için bireyler, tüm sonuçların farkındalığını yaratma doğrultusunda avantaj ve dezavantajları hakkında bilgilendirilme yapmalıdırlar. Sonuçlar ise bir yeniliğin

benimsenmesi ya da reddedilmesi sonucunda, birey ya da sosyal sistemde ortaya çıkan değişiklikler olarak ifade edilmektedir.

Rogers (1995) yenilikleri, sonuçları istenen ve istenmeyen (işlevsel ve işlevsiz), doğrudan ve dolaylı (birincil sonuç veya birincil sonucun sonucu), ve beklenen ve beklenmeyen (bilinen ve kastedilen veya değil) olarak sınıflandırmıştır. Surry ve Brennan (1998) de yeniliklerin benimseme sürecinde değişikliğe uğrayabileceğini vurgulamışlardır. Onlara göre insanların hedeflerini, uygulamalarını ve inançlarını bir yeniliğe uyum sağlamak için değiştirdikleri gibi, başarılı yenilikler de insanların ihtiyaçlarına, beklentilerine ve isteklerine uyum sağlamak için değişmektedirler.

b) İletişim kanalları:

Yeniliklerin yayılımı sürecinin ikinci ögesi iletişim kanallarıdır. İletişim, katılımcıların ortak bir anlayışa varmak amacıyla bilgiyi yarattıkları, birbirleri ile paylaştıkları bir süreçtir ve kaynaklar arasındaki kanallar ile sağlanır (Rogers 1995). Kaynağı, mesajı meydana getiren bir birey ya da kurum olarak, kanalı ise mesajın kaynaktan alıcıya ulaşması olarak tanımlanmaktadır. Bir yeniliğin etkileri ne kadar büyük olursa, kayda değer iletişim kanallarının genişliği de o kadar fazla olur (Bruch, 2003). İletişim sürecinde kitle iletişim kanalları, TV, radyo ve gazete vb. kişilerarası iletişim kanalları ise iki ya da daha fazla birey arasındaki çift yönlü iletişimden oluşmaktadır. Bu noktada Rogers (1995), yayılım, kişilerarası iletişim ilişkilerini içeren çok sosyal bir süreç olduğunu, kişilerarası iletişim kanallarının bir bireyin güçlü tutumlarını yaratmada ya da değiştirmede daha güçlü olduğunu belirtmektedir.

Kişilerarası kanallarda, iletişim homofili (iki ya da daha fazla etkileşen bireyin inanç, eğitim, sosyo-ekonomik durum ve diğer belli özelliklerde benzer olma derecesi) özelliği taşıyabilmektedir, fakat yeniliklerin yayılımı en azından belli oranda heterofili (etkileşimde bulunan iki ya da daha fazla bireyin bazı özelliklerde farklı olma derecesi) de gerektirmektedir. Yeniliklerin yayılımındaki belirgin problemlerden biri de yapılan tanımlardan anladığı gibi katılımcıların genellikle oldukça heterofilik olmasıdır (Rogers, 1995).

Bruch (2003) da iletişim kanallarının önemine dikkat çekerek sosyo ekonomik durum ve iletişim kanalları arttıkça yenilikçilik düzeyinin de artacağından söz etmektedir. Ona göre yayılım iletişimi bir yeniliğin uygulanması ve kullanımı esnasında ortaya çıkan kişiler arası ve kitle iletişim kanallarını ifade etmektedir. Bir sosyal sistemin üyeleri arasında iletişim kanallarının genişliği arttıkça, yayılım iletişimi de artmaktadır. Dolayısıyla olumlu, sık ve yoğun ağlar ve geniş kişiler arası iletişim kanalları yeniliklerin kabulünde olumlu rol oynamaktadır.

Bruch (2003) aynı zamanda kitle iletişim ile yenilikler arasındaki etkileşimi de dile getirmiştir. Zira ona göre internet çeşitli alanlarda toplumsal bir dizi etkinliği etkilediğinden, yenilik olarak sosyal sistemin iletişim gönderme ve alma yollarını, hem kişilerarası hem de kitle iletişim açısından büyük ölçüde etkilemektedir. İletişim kanalları aynı zamanda sosyal sistemin bireyleri ile dış kaynaklar arasında iletişim sağlayan yerel ve kozmopolit kanallar olarak da sınıflandırılabilir. Kişilerarası kanallar yerel veya kozmopolit olabilirken, neredeyse tüm kitle iletişim kanalları kozmopolittir. İletişim kanallarının kendine özgü özelliklerinden dolayı, kitle iletişim kanalları ve kozmopolit kanallar, yenilik karar verme sürecinde bilgi aşamasında; yerel kanallar ve kişilerarası iletişim kanalları ise ikna aşamasında önemlidir (Rogers, 1995). Bunların yanında, insanların yöneticileri, arkadaşları ve hatta akrabaları ile olan ilişkileri ve iletişimlerinin de etkisi önemlidir (Bruch, 2003).

İletişim son zamanalar da hiç olmadığı kadar hızlı gerçekleşmektedir. Sosyal iletişim araçları bu durumu olumlu yönde etkilemiş, insanların hayatlarında iletişim araçlarının yeri büyük önem kazanmıştır.

c) Zaman:

Rogers'a (1995) göre zamanın yönü, birçok davranışsal araştırmada ihmal edilmektedir ve bu boyut yayılım araştırması çalışmalarının güçlü yönlerinden birini göstermektedir. Yenilik yayılım süreci, benimseyici sınıflandırması ve benimseme hızının tüm, zaman boyutunu içermektedir.

Karar zamanı, yenilik karar süreci için geçmesi gereken süreye denir ve bir yeniliğin benimsenme oranı, yeniliğin bireylerce benimsenme süresi ile orantılıdır.

d) Sosyal sistem

Sosyal sistem yayılım sürecindeki son unsur olup, ortak bir amacı başarmak için birleşik sorun çözmeye ilgilenen bir dizi birbiriyle ilişkili birimlerdir. Yeniliklerin gelişmesi büyük oranda sosyal sistemin doğasını ve üyelerinin niteliklerini oluşturan bileşenlere bağlıdır (Bruch, 2003). Yeniliklerin yayılımı sosyal sistemde meydana geldiğinden, sosyal sistemin sosyal yapısından etkilenmektedir. Buradaki yapı sistemdeki birimlerin kalıplaşmış düzenlemeleridir. Sosyal sistemin doğası, benimseyicileri sınıflandırmada ana kıstas olan bireylerin yenilikçiliklerini etkilemektedir (Rogers, 1995). Yenilikler ve etkileri mevcut sosyal sistemi etkilemekle kalmayıp, aynı zamanda gelecek nesil ve ileriki sistemleri de etkilemektedir. (Bruch, 2003).

2.4. Yeniliklerin Benimsenmesi

Rogers (1995) yenilik karar verme sürecini, bireyin bir yeniliğin avantajları ve dezavantajları ile ilgili belirsizliği azaltmaya güdülendiği bilgi arama ve işleme etkinliği olarak tanımlamaktadır. Ona göre karar verme süreci bilgi, ikna, karar, uygulama ve onaylama olmak üzere beş adımı içermektedir. Bu aşamalar birbirlerini zamana göre sıralı bir şekilde takip etmektedir. Bu aşamalar şu şekilde özetlenebilir:

a) Bilgi Aşaması:

Yenilik karar verme süreci, bilgi süreci ile başlamaktadır. Bu aşamada, birey bir yeniliğin varlığını öğrenmekte ve yenilik hakkında bilgi aramaktadır. “Ne, nasıl ve niçin” bu aşamadaki kritik sorulardır. Zira birey bu, aşamada yeniliğin ne olduğunu nasıl ve neden işe yaradığına karar vermeye teşebbüs etmektedir. Bu soruları üç tür bilgi şekillendirmektedir. Bunlar; 1. Farkındalık bilgisi, 2. Nasıl yapılır bilgisi, 3. Prensipl bilgisi şeklindedir.

- Farkındalık bilgisi, yeniliğin varlığı bilgisini ifade eder. Bu tip bilgi bireyi yenilik hakkında daha fazla öğrenmeye ve nihayetinde benimseye güdüleyebilmektedir. Aynı zamanda bireyi diğer bilgi tipleri ile ilgili öğrenmeye sevk edebilmektedir.
- Nasıl yapılır bilgisi, diğer bir tür bilgi türü olup, yeniliğin doğru bir biçimde nasıl kullanılması ile ilgili bilgi içermektedir. Rogers (1995) bu bilgiyi yenilik benimseme sürecinde önemli bir değişken olarak görmüştür. Zira bir yeniliğin benimsenme şansını arttırmak için, birey yeniliği denemeden önce belli bir düzeyde nasıl yapılır bilgisine sahip olmalıdır. Bu yüzden bu bilgi nispeten karmaşık yenilikler için kritik olabilmektedir.
- Prensipl bilgisi, ise bir yeniliğin nasıl ve neden işe yaradığını tarif etmeye yarayan prensipleri içermektedir. Bir yenilik bu bilgi olmaksızın da benimsenebilir, fakat yeniliğin yanlış kullanımı onun duraksamasına neden olabilmektedir.

Rogers (1995) tüm bilgilere sahip olsa da bireyin yeniliği benimsemeyebileceğinin de altını çizmiştir. Çünkü bireyin tutumları da yeniliğin benimsenmesi ya da reddedilmesini şekillendirir.

Bireyin olumlu veya olumsuz ön yargıları, geçmiş tecrübeleri ve alışkanlıkları yeniliğin benimsenmesini etkilemektedir.

b) İkna Aşaması:

İkna aşaması, birey yeniliğe karşı olumlu ya da olumsuz bir tutuma sahip olduğunda gerçekleşmektedir, fakat yeniliğe karşı elverişli ya da elverişsiz bir tutumun sergilenmesi her zaman doğrudan ya da dolaylı olarak benimsemeye ya da reddetmeye yol açmamaktadır. Birey tutumunu yenilik hakkında bilgi sahibi olduktan sonra şekillendirmekte, bu yüzden yenilik karar verme sürecinde ikna aşaması bilgi aşamasını takip etmektedir. Buna ek olarak, Rogers (1995) bilgi aşamasının, daha çok bilişsel merkezli, ikna aşamasının ise duyuşsal merkezli olduğunu ileri sürmüştür. Bu yüzden birey yenilik ile ikna aşamasında daha hassas bir şekilde ilgilenmektedir. Yeniliğin işleyişi hakkındaki belirsizlik ve başkalarından sosyal teşvik bireyin yenilik hakkındaki

fikir ve inançlarını etkilemektedir. Bu aşamada yakın arkadaşların yeniliğin sonuçlarının belirsizliğini azaltan yanlı değerlendirmeleri kişi için, genelde daha inandırıcı olarak görülmektedir. Bireyler karar aşaması boyunca yenilik değerlendirme bilgisi ve mesajları aramaya devam etmektedirler.

Bireyin yeniliğe ilgi duymaya başladığı bu safhada, kişi yeniliği araştırma başlamış ve yenilik hakkında bilgi toplamıştır.

c) Karar Verme Aşaması:

Karar verme aşamasında birey, yeniliği benimsemeyi ya da reddetmeyi seçmektedir. Eğer yeniliğin kısmen denenme durumu var ise, genelde daha hızlı benimsenmektedir. Çünkü birçok birey ilk olarak yeniliği kendi durumlarında denemek istemekte ve daha sonra benimseme kararı almaktadır. Bu aşamada deneme yenilik karar verme sürecini hızlandırabilmekte, buna karşın, reddetme yenilik karar verme sürecinin her aşamasında mümkün olabilmektedir (Şahin, 2006).

Rogers (1995) bu aşamada aktif ve pasif olarak adlandırdığı iki tür reddetmeden bahsetmiştir. Aktif ret durumunda birey yeniliği dener ve benimsemeyi düşünür, fakat sonra benimsememeye karar verir. Bir yeniliği önce benimseyip daha sonra reddetme olan vazgeçme kararı aktif bir ret tipi olarak düşünülebilir. Pasif ret (ya da benimsememe) durumunda ise birey yeniliği benimsemeyi hiç düşünmemektedir. Rogers bu iki tip reddin, birbirinden ayrılmadığından ve yayılım çalışmasında yeterince çalışılmadığından da bahsetmiştir. Bunların dışında başka bazı durumlarda ise bilgi-ikna karar aşamalarının sırası bilgi-karar-ikna şeklinde olabilir. Özellikle doğu ülkeleri gibi kollektivist kültürlerde bu sıra yer almakta ve bir bireyin bir yeniliği benimsenmesindeki grup etkisi kişisel yenilik kararını toplu bir yenilik kararına dönüştürebilmektedir. Her durumda buna karşın, karar aşamasını uygulama aşaması takip etmektedir.

d) Uygulama Aşaması:

Uygulama aşamasında bir yenilik uygulamaya konulmaktadır. Buna karşın bir yenilik bir derecede belirsizliği de beraberinde getirmektedir. Yeniliğin sonuçları

hakkında belirsizlik bu aşamada hâlâ problem şeklinde devam edebilir. Bu yüzden uygulayıcı, değişim ajanlarından ve diğerlerinden sonuçlarla ilgili belirsizliği gidermek için teknik yardıma ihtiyaç duyabilmektedir. Dahası, yenilik karar süreci sona erebilmekte, zira yeniliğin yeni olma ayırt edici özelliği ortadan kalkmaktadır (Rogers, 1995). Buna karşın, bir yenilik benimsendiğinde onun kullanılmaya devam edileceği sanılmaktadır. Hâlbuki bir yeniliğin ilk benimsenmesi onun sürekli kullanımını garantilememektedir.

Surry ve Brennan (1998) hangi faktörlerin, benimsenen bir yeniliğin benimsendikten sonra devamlı korunmasında önemli olduğunun ortaya çıkartılmasının önemini işaret etmektedir. Bruch (2003) uygulama aşamasında da iletişimin önemini altını çizerek, bireylerin bir yeniliği uygulamadan ya da kullanmadan önce bir denge durumu yaşadıklarını ve yenilik gelişimi ile uygulanması arasındaki denge dönemi azaldıkça yayılım iletişiminin genişliğinin artacağından söz etmektedir. Ona göre, yenilik kullanımı ve uygulanması en nihayetinde benimseme kararı ile sonuçlanan sürekli algılara bağlıdır.

Ayrıca Rogers (1995) bu boyutta icat ve yeniliğin arasındaki farkı da açıklamıştır. İcat yeni bir fikrin keşfedilmesi ya da yaratılması süreci iken, yeniliğin benimsenmesi mevcut fikrin kullanılması sürecidir. Yeniden icat ise genelde uygulama aşamasında olmaktadır. Bu yüzden bu aşamanın önemli bir parçasıdır. Yeniden icat, bir yeniliğin bir kullanıcı tarafından benimsenme ve uygulanma sürecinde değiştirilmesi veya düzeltilmesi, benimseyicilerin yeni bir fikri, uygulamayı ya da teknolojiyi yayılırken değiştirme derecesi olup daha fazla yeniden icat yer aldıkça yenilik daha hızlı gelişip ve yerleşmektedir.

Karar aşamasında uygulama kararı veren kişi tarafından, bu aşamada yenilik uygulanmaya başlanır. Uygulama aşamasında yaşananlara göre yenilik hakkında daha fazla bilgi edinme çabası ve yeniliğin mevcut sistem ile uyumu (entegrasyonu) bu aşamada gerçekleşir.

e) Onaylama Aşaması

Bu aşamada yenilik kararı, zaten verilmiştir, fakat birey bu kararı için destek aramaktadır. Bu karar eğer birey yenilik hakkında çelişen mesajlara maruz kalırsa tersine dönebilmekte, buna karşın, birey bu mesajlardan uzak durmaya ve kararını onaylayan mesajlar aramaya yönelmektedir. Bu yüzden tutumlar bu aşamada daha önemli hale gelmektedir. Yeniliğin benimsenmesine olan desteğe ve bireyin tutumuna göre daha sonraki benimseme ve vazgeçme bu aşamada gerçekleşmektedir. Vazgeçme bu aşamada iki şekilde ortaya çıkar. İlk olarak birey yeniliği daha iyi bir yeniliği benimseyip onunla yer değiştirmek için reddeder. Bu vazgeçme değiştirme vazgeçışı olarak adlandırılmaktadır. Diğer vazgeçme kararı ise düş kırıklığı vazgeçişidir. Bu durumda birey yeniliği performansından tatmin olmadığı için reddetmektedir. Bu tür vazgeçme kararının başka bir nedeni ise yeniliğin bireyin ihtiyaçlarını karşılamaması olabilmektedir. Bu yüzden yeniliklerin ilk özelliği olan ve benimseme hızını etkileyen algılanan görelî bir avantajı sağlamamaktadır (Rogers, 1995).

Bu aşamadan sonra yeniliğin devamı ile ilgili nihai karar verilmiş olunur. Ayrıca bu aşama hem bireyin kendi yargılarına hem de bireyin diğer bireylerden aldığı olumlu/olumsuz yorumlarla bağlıdır

2.4.1. Karar verme süreci ve aşamaları

Rogers (1995) yenilik yayılım sürecini belirsizlik azaltma süreci olarak tanımlayarak, yenilik ile ilgili belirsizliği azaltmaya yardımcı özellikler önermektedir. Ona göre nispeten yararlı; mevcut değerler, inançlar ve deneyimler ile uyumlu; anlaması ve alışılması kolay; gözlemlenebilir veya somut ve deneme için bölünebilir yenilikler, daha hızlı benimsenmektedir. Bu ifadeden yola çıkılarak yeniliklerin özelliklerinin beş niteliği kapsadığı belirtilmektedir: Bunlar, 1. Görelî avantaj, 2. Uygunluk, 3. Karmaşıklık, 4. Denenebilirlik ve 5. Gözlenebilirlik şeklindedir.

Rogers (1995) bireylerin özellikleri algılayışlarının, yenilikleri benimseme hızını öngörebileceğini, belirterek benimseme hızının yeniliğin sosyal bir sistemin üyeleri

tarafından benimsenme hızı şeklinde tanımlanması gerektiğini belirtmiştir. Örneğin, belli bir zaman sürecinde bir yeniliği benimseyen üye sayısı, yeniliğin benimsenme hızı olarak ölçülebilir. Dolayısıyla üyelerin yeniliği algıladıkları özellikleri, yenilik hızını öngörebilen önemli bir unsurdur.

Rogers (1995) yeniliklerin benimsenmesinde görülen değişikliği %49-87'sinin ise belirtilen beş özellik ile açıklanabildiğini söylerken. Bu özelliklere ek olarak, yenilik karar türü (isteğe bağlı, kolektif veya otorite), iletişim kanalları (kitle iletişim veya kişilerarası iletişim kanalları), sosyal sistem (normlar veya karşılıklı ağ bağlantıları) ve değişim ajanlarının da yeniliklerin benimsenmesinin öngörülebilirliğini artırabildiğini eklemiştir. Örneğin kişisel ve isteğe bağlı yenilikler, bir örgütsel ya da kolektif yenilik kararını içeren yeniliklerden daha hızlı benimsenebilmektedir. Bütün özellikler içinde, görece avantaj, Rogers için bir yeniliğin benimsenme hızını en iyi öngören özelliktir. Hirschman (1980) da yeni ürünlerin benimsenmesi ve yayılımında gözlenen farklılıkların, kısmen tüketicilerin bu ürünleri algılamalarına bağlı olduğunu ifade ederek, Rogers ve Shoemaker'ın (1971) yaptığı sınıflamayı doğrulamıştır.

Yeniliğin kabul edilip benimsenmesini ve yayılmasını kolaylaştıran 5 ana güç aşağıda açıklanmıştır.

a) Görece avantaj (fayda)

Rogers (1995) görece avantajı, bir yeniliğin yerine geçtiği fikirden daha iyi olarak algılanma derecesi olarak tanımlamıştır. Hirschman'a (1980) göre ise görece fayda, bir yeniliğin mevcut olanla yer değiştirmesi için ya da rekabet edebilmesi için daha üstün algılanma derecesidir. Yeniliğin bedeli ve sosyal statü güdülenme özellikleri ise görece avantajın unsurlarını oluşturmaktadır. Örneğin yenilikçiler, öncüler ve erken çoğunluk yeniliklerin benimsenmesi için en fazla statü güdülenmesine sahip bireylerken, geç çoğunluk ve gelenekçiler yenilik konumunu daha önemsiz olarak algılamaktadır (Rogers, 1995). Çünkü yenilikler, doğrudan sosyal sisteme yarar sağlaması için başlatılmış olsa da, normal olarak yeniliğin avantajları ile birlikte gelen hem beklenen hem beklenmeyen hem de istenmeyen etkilere sahiptirler (Bruch, 2003).

Şahin (2006) yeniliklerin benimsenme hızını arttırmak ve göreceli avantajı daha etkili hale getirmek için, doğrudan ya da dolaylı finansal ödeme teşviklerinin, sosyal sistem bireylerinin yeniliği benimsemelerini desteklemek için kullanılabileceğinden söz etmektedir. Bruch (2003) ise göreceli fayda ile yayılım iletişimi arasındaki ilişkiye dikkat çekerek, algılanan avantajın derecesi arttıkça, olumlu yayılım iletişiminin de artacağını, buna bağlı olarak kabul oranının da artacağını öngörmektedir. Öte yandan Henrich (2000), yayılımın dinamiklerinin göreceli faydadan ziyade önceki nesilden edinilen davranış olarak ifade edilen kültürel aktarıma bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Zira insanlar çeşitli davranış alternatifleri arasından yarar ve maliyet analizi yaparak seçimde bulunsalar da, insan davranışındaki değişimlerin öncelikli olarak bireysel seviyede deneme yanılma veya fayda ve maliyet analizinden kaynaklanmadığını öne sürmektedir. Ona göre farklı fikirler, inançlar, değerler ve uygulamalar birçok nesil sonunda değişebilmektedir. Bunun yanında belli bir davranışa sahip olmayan bireyler bir davranışı anne babalarını ya da toplumdan birini taklit ederek benimseyebilmektedir. Davranışı edindikten sonra bireyler alternatif davranışların sonuçları ile ilgili çevresel bilgi edinmekte, eğer fayda, zarardan ya da maliyetten daha fazla ise insanlar bu davranışı çevresel bilgiye dayanarak benimseyebilmektedirler. Fakat yarar ile zarar dengede olursa ve bireyler kültürel aktarım ile edindikleri davranışa bağlı kalırlarsa, bu durum bireysel öğrenmeyi doğurmakta; eğer yine de kararsız kalırlarsa rastgele birini örnek alabilmektedirler.

b) Uygunluk

Şahin (2006) bazı yayılım çalışmalarında, göreceli avantaj ve uygunluğun benzer olarak görüldüğünü ifade ederek bunların kavramsal olarak farklı olduğuna dikkat çekmektedir. Rogers (1995) bu süreçte uygunluğun, bir yeniliğin mevcut değerlerle, geçmiş deneyimlerle ve potansiyel benimseyicilerin ihtiyaçları ile tutarlı olma derecesi olduğunu ifade etmiştir. Hirschman'a (1980) göre yeni ürünün mevcut kavramsallaştırılmış ürünle sahip olduğu ortak özellikler azaldıkça, onun bir kavram olarak anlaşılması için sarf edilmesi gereken çaba artırılmakta ve tüketici ne kadar yaratıcıysa anladığı ürün kavramı da o kadar çok olmaktadır. Bu yüzden yaratıcı tüketicinin mevcut ürün ile yeni ürün arasındaki ortak noktaları ortaya çıkarma ihtimali daha fazladır. Çünkü tüketici ne kadar yaratıcıysa daha önceden benimsenen ürünler ile

alışılmamış veya bilinmedik ürünler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları değerlendirmek için o kadar iyi donanımlı olmaktadır.

Bruch (2003) da algılanan uyumluluk veya bağdaşma derecesi arttıkça, olumlu yayılım iletişiminin artacağını ifade etmektedir. Şahin (2006) yeniliğin isimlendirilmesinin bile uygunluğun önemli bir parçası olduğunu belirterek, yeniliğin adının potansiyel benimseyiciye anlamlı olması ve yeniliğin ne demek istediğinin de açık ve net olması gerektiğini öne sürmektedir. Wejnert (2002) da bir yenilik ile ilgili aşinalığın onun ne kadar radikal olduğu ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Ona göre tüm diğer faktörler eşit olduğunda, benimseme hızı yenilik oranı azaldıkça artmaktadır. Ayrıca, yenilik daha önce var olandan tamamen bağımsız olamamaktadır (Bledow ve diğerleri, 2009).

Yeniliğin kabul edilmesinin ardından, göstereceği uyumun bir olumlu gücü olabileceği gibi uyumsuzluğun da caydırıcılığı olabilmektedir.

c) Karmaşıklık

Rogers (1995) karmaşıklığı bir yeniliğin anlaşılmasının ve kullanılmasının görece olarak zor olan algılanma derecesi olduğunu belirtmektedir. Rogers'ın da bahsettiği gibi diğer özelliklere zıt olarak, karmaşıklık benimseme hızı ile ters orantılıdır. Bu yüzden bir yeniliğin aşırı karmaşık olması onun benimsenmesine önemli şekilde engel teşkil etmektedir.

Hirschman (1980) bir yeniliğin benimsenme olasılığının tüketicinin onu kavram olarak anlamak için harcadığı zihinsel çabaya bağlı olduğundan söz ederek, yeni ürünün kavram olarak anlaşılmasının genel olarak ürünün bilfiil benimsenmesinden önce geldiğini belirtmektedir. Burada da tüketici yaratıcılığının altını çizerek, tüketici ne kadar yaratıcıysa herhangi bir yeni ürünü bir kavram olarak anlaması için harcaması gereken zihinsel çabanın o kadar az olacağını öne sürmektedir.

Bruch (2003) ise bu özelliği, yayılım iletişimi açısından ele alarak, algılanan karmaşıklık derecesi arttıkça, olumlu yayılım iletişiminin azalacağını ve reddetme

oranın artacağını ifade etmektedir. Ona göre algılanan karmaşıklık, sosyal sistem üyeleri yeniliğin uygulanması aşamasında olumlu konuştuğunda ve yenilik lehinde kitle iletişimine maruz kaldıkça azalacaktır.

Folorunso, Vincent, Ogunde ve Adekoya (2010) ise yeniliği teknolojik açıdan inceleyerek, teknolojinin karmaşık olmasının, sosyal ağ sistemi içerisinde ne kadar iyi yayılacağını etkilediğini, eğer teknolojinin kullanımı kolaysa daha fazla kişinin kullanımını benimsemesinin muhtemel olduğunu ileri sürmektedirler.

Yeniliğin karmaşıklığı veya kullanım zorlukları caydırıcı olabileceği gibi basitliği sadeliği de yeniliğin cazibesini artırabilmektedir.

d) Denenebilirlik

Rogers'a (1995) göre denenebilirlik, bir yenilik ile sınırlı olarak deneyim sağlanabilme derecesidir ve benimsenme hızı ile doğru orantılıdır. Yenilik ne kadar fazla denirse benimsenme o kadar hızlı olmaktadır. Yeniden icat, yeniliğin denemesi sürecinde ortaya çıkabilmekte ve yenilik benimseyici tarafından değiştirilip geliştirilebilmektedir. Artan yeniden icat, daha hızlı yenilik benimsemesi yaratabilmektedir. Yeniliğin benimsenmesinde başka bir unsur ise özellikle daha sonraki benimseyiciler için yardımcı olabilecek temsili denemedir. Rogers (1995) denenebilirlik özelliğini öncülerin daha sonraki benimseyicilerden daha önemli gördüklerini dile getirmiştir.

Bir yeniliğin tecrübe edilmesindeki kolaylık veya yeniliği deneme imkanının olup olmaması yeniliğin benimsenmesinin de caydırıcı veya cezbedici olabilmektedir.

e) Gözlenebilirlik

Rogers (1995) gözlenebilirliği bir yeniliğin sonuçlarının başkalarına görünür olma derecesi olarak tanımlamıştır. Göreli fayda, uygunluk ve denenebilirlik gibi gözlenebilirlik de bir yeniliğin benimsenme hızı ile olumlu şekilde bağlantılıdır. Tüm bu özelliklerin yeniliklerin benimsenmesinde önemli olmasına karşın, Rogers bu

avantajların tümüne sahip olsa da yeni bir fikrin benimsenmesinin zor olduğunu altını çizmiştir.

Bir yeniliğin bireyler tarafından benimsenmesi için etkili olan 5 unsur, her yenilikte her zaman mevcut olamayabilir. Özellikle internetin sonsuz imkanlar sunduğu yeni dünya düzeyimde zamanla bireylerin yeniliği benimsemesinde etkili olan bu 5 unsurunda önem oranında değişebileceği ön görülebilir

2.5. Yenilikçilik

Yenilik kavramında olduğu gibi, yenilikçiliğin tanımı üzerinde de bir uzlaşma, fikir birliği bulunmamaktadır (Roehrich, 2004). Ancak yeniliğin mevcut tanımlarını göz önünde bulundurularak yenilikçilik; Kılıçer ve Odabaşı'na (2010) göre, risk almak, deneyime açık olmak, yaratıcı olmak, fikir önderliği yapmak gibi kavramları içerisinde barındıran şemsiye bir kavram; Braak'a (2001) göre değişime karşı isteklilik, Rogers'a (1995) göre ise bir toplum içerisindeki bireylerin veya kurumların, yeniliği benimseme derecesi gibi farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Diğer yandan yenilikçilik yeni ve farklı bir şeye tepkileri içeren, bireysel fark değişkeni olarak ifade edilebilir Handa ve Gupta (2003). Palazzo (2005) ise yenilikçilik kavramını öğrenme, yaratıcılık ve yenilik kavramları ile birlikte ele almıştır.

Diğer tanımla incelendiğinde yenilikçilik, bir bireyin bir yeniliği çevresindeki diğer bireylere göre daha önce benimseme seviyesi (Rogers ve Shoemaker, 1971) veya daha basit bir şekilde, yeni fikirlerin kullanılmasını kapsayan bir kavram (Oğuztürk ve Türkoğlu, 2004) şeklinde ele alındığı görülmektedir. Bunun yanında yenilikçilik, farklı mal ve hizmet üretmeyi, olaylara farklı bakmayı ifade eden bir kavram olarak (Ceylan, 2011) veya bilgiye dayanan, değişme, risk alma, daha da önemlisi bilinenlerin dışına çıkabilmeyi göze alma (Demirel ve Seçkin, 2008) olarak da tanımlanabilir.

Roehrich (2004) yenilikçiliğin kökeni ile ilgili olarak teşvik ihtiyacı, yenilik arayışı, yargıda bağımsızlık ve eşsizlik ihtiyaçlarından hangisinin kavramın kökenini

olduğunun bilinmediğini dile getirmiş; yenilikçi davranışın bilişsel, duyuşsal ve çabasal olmak üzere üç ana unsurunu içeren çok boyutlu bir yapı olduğunu vurgulamıştır. Yenilikçilik ile ilgili alan yazında pek çok farklı tanım olmasına rağmen, bunların tümünün “insanların yeni şeylere tepkilerinde farklılık gösterdiği” fikrinde birleştiklerinin altı çizilmiştir (Turhan, 2009).

Roehrich (2004) yenilikçilik kavramına daha detaylı bir bakış açısı getirerek üç tür yenilikçilikten söz etmiştir. Ona göre yenilik arayışı, bir dizi yeni bilgi aramayı amaçlayan ve üç tür davranış yeniliğine yol açan etkinliğe dönüşmektedir. Bunlardan birincisi olan “bilgilendirici yenilikçilik” yeni bir ürün hakkında yeni bilginin edinilmesini kapsarken, “benimseyici yenilikçilik” yeni ürünün benimsenmesi ile ilgilidir. Üçüncü yenilikçilik türü olan “kullanım yenilikçiliği” ise iki şekilde ifade edilmektedir. İlki bir ürünü farklı bir şekilde kullanmak diğeri ise belli bir ürünün tüm farklı kullanımlarını bilmektir. Roehrich’in (2004) bu önerisi, yenilikçiliğin kapsamını yeni ürünlerdeki ilgiden, her hangi bir tür yenilikteki, bilgi, fikir davranış veya ilgiye doğru genişletmiştir. Yapılan bu sınıflamaya çok benzer bir şekilde Hirschman (1980) da bir sınıflamaya giderek yenilikçiliği benimseyici ve dolaylı (temsili) olmak üzere iki açıdan ele almıştır. Benimseyici yenilikçilik yeni bir ürünün bilfiil benimsenmesi, dolaylı yenilikçilik ise yeni bir ürünle ilgili bilginin edinimi olarak ifade edilmektedir. Dolaylı yenilikçilik ile birey, aslında ürün kavramını ürünün kendisini benimsemeden, benimsemekte; yeni bilgiyi hafızasına alıp onu tüketim kararı için hazır bulundurmakta, fakat ürünün kendisini benimsemedeki risk ve pahadan kaçınmaktadır. Patlamış bir lastiği nasıl onaracağı bilgisini kişisel olarak deneyim yoluyla edinmektense okuyarak bilgi sahibi olabilmesi bu duruma örnek verilebilir. Buna ek olarak Hirschman (1980) başka bir kavram olarak da kullanım yenilikçiliğini dile getirmiştir. Tüketici önceden benimsenmiş bir ürünü yeni bir tüketim sorununu çözmek için kullanıyorsa, kullanım yenilikçiliği gösteriyor demektir.

Her alanda yenilik yapılabileceği gibi birçok alanda ve türde de inovasyon yapılması mümkün ve faydalı olabilmektedir. Bu yüzden inovasyonu türlere ayırırken kesin bir sınıflandırma yapmak doğru değildir. Bir organizasyonda; terfi etmenin, o kurumdaki çalışanlarca işlerini başarıyla yapmaktan daha önemli hale geldiği,

organizasyonda risk almaktan çok, yapılan hatalara odaklanıldığında, çalışanların güçlü yönlerini geliştirmektense, zayıf yönlerinin gidermeye uğraştığı, iyi insan ilişkilerinin, performans ve başarıdan daha önemli görüldüğü zamanlarda organizasyonun durumunu düzeltecek çok acil yeniliğe, değişime yani inovasyona ihtiyacı vardır (Drucker, 1988).

2.6. Bireysel Yenilikçilik

Yenilikçiliğin özünde bireylerin olduğu düşünülmektedir (Tabak, Erkuş ve Meydan, 2010). Çünkü bireylerin yenilikler karşısında hareketsiz gözlemciler olmaktan öte değişikliklerin üretiminde yardımcı öğeler oldukları düşünülmekte ve toplumsal yenilenmenin tamamının bireylere bağlı olduğu öne sürülmektedir (Gardner, 1990). Hirschman (1980), bireysel açıdan her tüketicinin bir dereceye kadar yenilikçi olduğunu, insanların hayatları boyunca algılarına, anlayışına yeni olan bazı nesne ve fikirleri benimsedikleri belirtmektedir. Bireylerin yenilikçi olma durumları kişiden kişiye değişmektedir. Bireylerden bazıları yenilikçilik için gerekli nitelikleri taşıırken, bazıları ise yenilikçiliği engelleyen özelliklere sahip olabilmektedir.

İnsanların bir şeye karşı farklı bakış açısına sahip olmaları onların yenilikleri benimsemelerini de etkilemektedir (Surry ve Brennan, 1998). Örneğin, Yeloğlu'na (2007) göre bireylerin yaratıcı düşüncelerinin, kendine güvenlerinin, ortaya çıkardıkları ürünleri sunma derecelerinin yüksek olmasının yenilik için avantaj olduğunu belirtmektedir. Buna ek olarak, bireyin öğrenme, yaratıcı olma eğitime ve eğitilme gibi nitelikleri de yenilik için sağlanabilecek avantajların başında sayılmaktadır.

Henrich'e (2000) göre ise yenilikçi bireyler, yeni bir davranışı sınırlı bulguya dayanarak, belirsizlik altında benimsemeye istekli olanlardır. Diğer taraftan, bireylerin kişisel özelliklerinin negatif yönde ortaya çıkmasının, ortaya çıkan yeniliğin etkinliğini azalttığını; onların diğer bireylerden üstün olma gayretlerinin, sürekli eleştirme ve eleştirilme, liderlik yönlerini kötüye kullanma gibi özelliklerinin yenilikler üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ileri sürmektedir. Mevcut durumu değiştirmesi, bilinenen uzaklaşmayı sağlaması, alışıla gelenden vazgeçmeyi önermesi bakımından değişimin

rahatsız edici bir olay olarak algılandığını, insanların bu rahatsız edici nedenlerden dolayı ve bu nedenlerin getirdiği belirsizliklere bağlı olarak değişime direnç ve tepki gösterebileceklerini vurgulamaktadır (Çetin, 2009). Bu doğrultuda belirsizlik birçok alternatifin, bir olayın oluşumu ile ilgili olması, fakat alternatiflerin olasılıklarının bilinmemesi olarak tanımlanmaktadır (Rogers, 1995).

Gardner (1990) yenilikçilik konusunda sorunun genellikle yeni fikirlerin bulunmamasından ziyade, fikirlere kulak verilmemesinden kaynaklandığını savunmaktadır. Paralel bir şekilde Drabness (2002) de bireyin grup içerisinde kendisini sürekli bir şekilde baskı altında hissetmesinin kişinin yenilikçi olma niteliklerini negatif olarak etkileyebileceğini düşünmektedir. Bu çerçevede, Çetin (2009) yenilikçiliğe engel olan kişisel nedenleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Bilinmeyen korkusu ve güvenlik ihtiyacı,
2. Alışkanlıklardan vazgeçme zorluğu,
3. Değişim hakkında bilgi sahibi olmama,
4. Başarısız olma endişesi,
5. Çıkar kaybı,
6. Yeni şeyler öğrenme zorluğu ve dar görüşlülük,
7. Daha önceki kişisel tecrübeler ve kendine güvenmeme.

Rogers (1995) da belirsizlik unsurunun altını çizerek potansiyel benimseyicilerin, bir yeniliğin mevcut yapılardan ya da sahip olunanlardan daha üstün olduğundan, benimsemenin yararlarından çok nadir olarak emin olduklarından söz etmektedir. Ona göre bu farkında olmama durumu ya da kararsızlık, belirsizliğe ve potansiyel benimseyicinin bakış açısından garanti edilmiş bir sonucunun bulunmayışına katkı sağlamaktadır. Gardner (1990) ise yenilikçiliğin en önemli engelinin yenilikçi hakkındaki dar görüş olduğunun atını çizerek, yeniliğin genellikle teknoloji ve yeni aletler üreten kişilerle özdeşleştirildiğini vurgulamaktadır. Benzer bir şekilde, Çetin (2009) de yeniliğin merkezinin yeni bilgi ve teknolojilerin yayılmasının oluşturduğunu kabul ederek; buna karşın yenilik ve yenilikçilik kavramlarının sadece teknolojik yanları ile ön plana çıkan bir kavramdan öte, düşünsel, fikirsal, davranışsal, sisteme yönelik, sosyal boyutu olan bir kavram olarak ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Bu

doğrultuda, yeniliğin sadece teknolojik bir olgu olarak ele alınmaması gerektiği ifade edilmekte; yeniliğin teknolojinin yanı sıra psikolojik ve sosyokültürel doğa ile de ilintili olduğu düşünülmektedir (Daghfous, Petrof, ve Pons, 1999).

Wejnert (2002) ise bir yeniliğin benimsenmesi ile ilgili mali ve mali olmayan doğrudan veya dolaylı maliyet veya riskler bulunduğunu ve bu maliyetlerin özellikle kişinin kaynak potansiyelini aştığında, benimsemeyi engellediğini ifade etmektedir. Öte yandan, Surry ve Brennan (1998) bireysel yenilikçilik kavramına karşıt bir görüş geliştirerek, alan yazındaki yenilik çalışmalarının benimseyiciyi tek bir birey olarak ele aldığını belirtmiş, aslında bir yeniliğin benimsenmesinin gruplar dâhilinde gerçekleştiğini ve bu grupların farklı zamanlarda birbirleri ile etkileşim içerisinde benimseme kararlarını aldıklarını ifade etmişlerdir. Onlara göre, farklı grupların çakışan ilgileri bulunması yaygın olmayan bir durum değildir, farklı grupların ya da bir örgütün farklı kademelerindeki insanların bir yeniliği benimsemede ya da reddetmede birbirlerinin fikrini nasıl etkiledikleri incelenmelidir. Oysa Rogers, Medina, Rivera ve Wiley (2005) yeniliklerin yayılımında bireyi temel alarak bireysel benimseyicilerin genelde yeniliğin yayılımına yaptıkları katkının farkında olmayıp yenilik hakkındaki kararlarını kendi kişisel durumlarını esas alarak verdiklerini öne sürmektedirler.

Yapılan bu çalışmalar sonucunda çeşitli nedenlerden ötürü, bireylerin sergilemiş oldukları yenilikçi olma özelliklerinin ve buna bağlı olan yenilikçilik düzeylerinin farklılaşması bireysel yenilikçilik kavramını ortaya çıkarmış ve önemini artırmıştır. Bireysel yenilikçiliğin bir yeniliği benimsemede etkisi açısından ise iki ayrı görüş bulunmaktadır. Bunlardan ilki bireysel yenilikçiliğin, yenilikçilik niteliklerinin ileriki kullanım niyeti üzerindeki etkisini ılımlatıcı veya yumuşatıcı olarak öngörmektedir. İkinci görüş ise daha radikal olup, bireysel yenilikçiliğin yenilikçilik nitelikleri ve ileriki kullanım niyeti üzerinde doğrudan bir belirleyici olduğunu önermektedir (Yi, Fiedler ve Park, 2006).

Handa ve Gupta (2009) ise bireysel yenilikçiliği genel yenilikçilik ve ilgi alanına özgü yenilikçilik olarak iki kategoride ele almışlardır. Onlara göre bir birey genel olarak ya da belli bir ilgi alanında yenilikçi olabilirler. Bireyin tutumu ve kişiliği genel ya da

açık işleyen yenilikçilik olarak adlandırılır ve bu yenilikçilik doğuştan gelen yenilikçilik gibi herhangi bir belirli alana yönelik olmayıp, daha ziyade yeni fikirlere açık olmaya genel bir eğilimdir. Genel yenilikçiliği yüksek olan bireyler yeni bir fikrin ihtiyacı karşılamak için nasıl kullanılabileceğini kolaylıkla anlayabilmekte ve yeniliğe karşı olumlu tutum sergilemektedirler. İlgi alanına ya da ürün kategorisine özgü yenilikçilik ise bir bireyin özel bir ilgi alanına özgü öğrenme ve yenilik benimseme eğilimini yansıtmaktadır.

Diğer taraftan Hirschman (1980), yenilikçiliğin her birey için sabit değişmez olduğu, her bireye doğuştan belli bir yenilikçiliğin tahsis edilmiş olduğu ve bu kişilik özelliğinin kişinin hayatı boyunca değişmez olarak kaldığı varsayımlarına karşı çıkmaktadır. Zira ona göre yenilikçiliğin alınan eğitim, mesleki statü ve şehirleşme gibi etmenlerle ilişkili olduğu gerçeği düşünüldüğünde, bunun genetik bir değişmez olmasından ziyade sosyal olarak etkilendiği daha mantıklıdır.

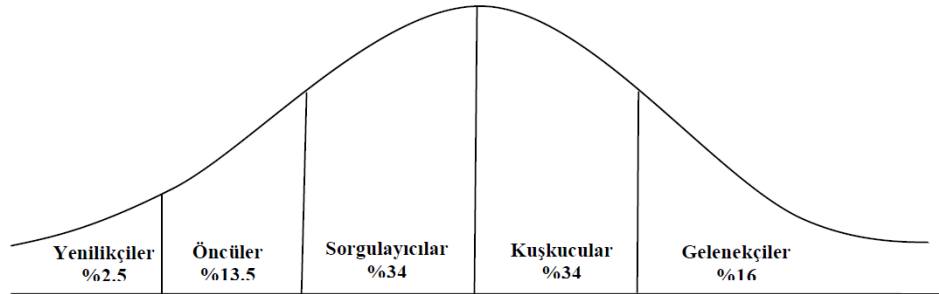
Tüm bu bilgiler ışığında bireysel yenilikçilik kavramını daha detaylı anlamlandırabilmek için bu kavramın temelinde yatan yeniliklerin yayılımı teorisini ve bu teorisinin unsurlarını ve ayrıntılarını, özellikle de benimseme kavramını ve benimseme kategorilerini incelemek gerekmektedir.

2.6.1. Yenilik benimseme kategorileri

Yenilikçilik kavramı, bireyin yeni fikirleri sistemin diğer üyelerinden daha önce benimsemesi olarak tanımlanmaktadır (Rogers, 1995). Sosyal sistemde bir yeniliğin tüm bireyler tarafından aynı anda benimsenmediği gözlenmiş, bireylerin yeniliği kullanmaya başlama zamanlarındaki farklılık göz önüne alınarak benimseyen grupları oluşturulmuştur.

Kılıçer (2011), benimseyen kategorilerini Rogers (1995)'in kuramını temel alarak yenilikçiler, öncüler, sorgulayıcılar, kuşkucular ve gelenekçiler olarak

sınıflamıştır. Bu sınıflamaya göre benimseyen gruplarının dağılımı Şekil 2.2’de gösterilmiştir.



Kaynak: Rogers, 1995: 163.

Şekil 2.2. Benimseyici kategorileri

a) Yenilikçiler (Innovators): Yenilikleri ilk benimseyen yenilikçiler, benimseme dağılımında %2,5’lik paya sahip olup; özellikleri bakımından diğer bireylerden ayrılmaktadır. Yenilikçi bireylerin genel özellikleri; risk almayı seven, yeni fikirleri denemekte istekli, girişken, iyi eğitilmiş, iletişim araçlarını ve sosyal ağları etkin kullanan, teknolojiyi iyi kullanan, meraklı, güvenilir bilgiye ulaşmak veya yeni uygulamaları denemek için sıkça seyahat eden, bilimsel bilgiye güvenen, üst düzey düşünme becerilerine sahip, sosyal sistemde aktif, yardımsever ve arkadaş canlısı şeklindedir (Beal ve Bohlen, 1956; Kılıçer, 2011; Özgür 2013; Rogers, 1995).

a) Öncüler (Early Adopters):

Benimseme dağılımında %13,5’lik dağılıma sahip olan öncüler sosyal sistem içinde saygın bir yere sahiptir. Öncüler, toplumda diğer bireylere yenilikler hakkında yol gösteren, değişim taraftarı, yeniliklere karşı tutumları ile rol model olan, iletişim araçlarını yoğun bir şekilde kullanan, fikir lideri, vizyon sahibi, teknoloji odaklı, yüksek eğitilmiş, sosyal kişilerdir. (Beal ve Bohlen, 1956; Kılıçer, 2011; Özgür 2013; Rogers, 1995).

b) Sorgulayıcılar (Early Majority):

Sorgulayıcılar benimseme dağılımının %34’ünü oluşturmakta ve yenilikleri benimseme süreçleri bakımından yenilikçilerden ve öncülerden sonra gelmektedir. Sorgulayıcılar yenilikleri benimsemeye temkinli davranırlar. Yeni bir fikri

benimsemeden önce, onun kendilerine sağlayacakları yararlar hakkında uzun bir düşünme süreci geçirirler. Bu yüzden sorgulayıcılar yenilikleri benimsemeye ne ilk ne de son bireylerdir. Genel anlamda sorgulayıcı kategorisindeki bireyler, risk almada isteksiz, ortalama yaş, eğitim ve sosyo-ekonomik düzeye sahip kişilerdir (Beal ve Bohlen, 1956; Kılıçer, 2011; Özgür 2013; Rogers, 1995).

c) Kuşkucular (Late Majority):

Benimseme dağılımında %34'lük alana sahip olan kuşkucuların, en belirgin özeliği şüpheli ve çekingen olmalarıdır. Yeniliklere çekingen davranmakta, toplumun çoğunluğunun o yeniliği benimsemesini beklemektedirler. Kuşkucular kategorisindeki bireyler, özellikle teknoloji alanındaki yeniliklerinden yararlanmak için dışarıdan bir yardıma muhtaç olan, eğitim düzeyi kendisinden önce gelen diğer kategorilerdeki bireylere göre düşük olan, yaş ortalaması yüksek, sosyal iletişim araçlarındansa kişiler arası iletişimi tercih eden bireylerdir (Beal ve Bohlen, 1956; Kılıçer, 2011; Özgür 2013; Rogers, 1995).

e) Gelenekçiler (Laggards):

Benimseme dağılımının %16'sını oluşturan gelenekçiler, yenilikleri benimsemeye son eğilim gösteren bireylerdir. Gelenekçiler, geleneklerine ve alışkanlıklarına sıkı bir şekilde bağlı olduklarından, yenilikleri benimseme süreçleri çok uzundur. Yeniliklere ve değişimlere karşı önyargılı bir bakış açısına sahiptirler. Yenilikleri benimsemeden önce diğer kategorilerdeki bireylerin onu denemesi ve başarı sonuçlar almasını beklerler. Bu yüzden çoğu zaman gelenekçiler, bir yeniliği benimsediklerinde, diğer kategorideki bireyler başka bir yeniliği benimsemiş ve kullanmaya başlamış olurlar. Gelenekçiler genel olarak teknoloji hakkında çok fazla yardıma gereksinim duyarken, sosyal iletişim ve etkileşimleri çok sınırlıdır. Bundan dolayı yeniliklere ilgili bilgiyi daha çok güvendikleri bireylerden yüz yüze iletişim ile öğrenirler (Beal ve Bohlen, 1956; Kılıçer, 2011; Özgür 2013; Rogers, 1995).

Bir ürün, bir süreç ve bir örgüt işleyişi dünyada, ülkede, örgütte yeni olabilir. Bu yenilik derecesi dünyada yeni ise ilk defa üretilmiştir. Ülkede yeni ise başka ülkelerde/ülkelerde üretilmiş demektir. Örgüt yeniliği ya kendisi üretir ya da satın alır.

Alınan yenilik örgütü yarışta birkaç adım geriden başlatır. Bu yarış çoğunlukla kazanılamaz. Dolayısıyla yenilikçi bireyler yetişmesi ülkeler için artık zorunluluk haline gelmiştir. Yeniliklerin yayılmasında ve toplumsal olarak benimsenmesinde yenilikçi bireylerin varlığı kuşkusuz vazgeçilmezdir. Toplumda yenilikçi özelliklere sahip bireylerin oluşması için eğitim sistemlerine ve sistemin öğelerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yenilikçilik olma durumları büyük önem taşımaktadır. Zira öğretmenlerin yenilikçi bireyler olmaları öğrencilerine de bu yönde olumlu yansıtacak ve yenilikçi bireyler yetişmesine imkan tanımayacaktır. Bu noktada öğretmenlerin yenilikçi olmaları için gerekli ortamların sağlanması gereklidir.

2.7. Yenilikçilik ve Eğitim

Toplumsal yaşantının her alanını etkileyen, yaşanan pek çok değişim, toplumun her alanında ihtiyaç duyulan insan profilini de beraberinde değiştirmektedir. Yaşanılan yenilik ve değişimlere uyum sağlayacak, hatta bunlara katkı sağlayacak bireylere daha çok gereksinim duyulmaya başlanmıştır. Yenilikçiliğin oluşmasında, gelişmesinde, yayılmasında ve başarısında hem yaratıcısı hem de kullanıcısı insan olduğundan; bilginin, öğrenmenin ve eğitimin özel bir yeri vardır. Bu durum aynı zamanda özellikle kamusal alanda yenilikçi uygulamaların geliştirilmesi ve yayılmasında çağdaş eğitim kurumlarının ve de iyi bir eğitim-öğretim verilmiş eğitimcilerin önemini vurgulamaktadır (Açıkgöz Ersoy ve Muter Şengül, 2008).

Yaşanılan değişim süreci ile birlikte eğitim kurumları, toplumsal değişimlerin ve gelişen teknolojinin etkisiyle birlikte, çevresel dinamizme bağlı olarak daha esnek bir yapıya kavuşmaya başlamıştır. Bu bağlamda eğitim kurumlarının varlıklarını sürdürebilmesi ve tercih edilebilir yapıda olabilmeleri için, tıpkı toplumun canlı bir organizması gibi faaliyet göstermesini gerektirmiştir (Aslaner, 2010). Çünkü bu kurumlar toplumun yaşamının devamında yetiştirilecek insan profili için önemlidir. Aynı zamanda yenilikçilik, ülkede kalkınmasında, istihdamın sağlanmasında ve toplumsal refahın sağlanmasında önemli bir yer teşkil etmektedir. Bunun için ülkede, yenilikçilik adına ciddi politikalar oluşturulması lazımdır. Bu bakımdan gereken uygun

ortam ve koşulların oluşturulması gerekir. Gelişmiş ülkeler başta olmak üzere çoğu ülkede yenilikçiliğin önemi anlaşıldıkça, yenilikçilik kavramı devlet politikalarının içine alınmıştır (Açıkgöz ve diğerleri, 2008).

Değişen devlet politikaları ve toplumsal yapılar yenilikçiliğin giderek önem kazanmasına ve eğitimsel açıdan yenilikçilik konusu üzerinde çalışmalar yapılmasına katkı sağlamıştır. Örneğin Almanya'da, eğitim alanında kurulan bir komisyon, toplumsal olarak yaşanan hızlı değişimlere uyum sağlamak için eğitimin her kademesinde hangi bilgi, beceri ve sosyal davranışların kazandırılması gerektiği konusu üzerinde durmuş ve bireysel yenilikçiliğin eğitimle nasıl yürütüleceği hakkında çalışmalara başlamıştır (Albach, 1993). Ciddi bir süreç olarak ele alınması gereken yenilikçilik kavramı okul öncesinden üniversiteye kadar olan örgün eğitim sürecini etkilediği gibi, çalışanların ve yöneticilerin mesleki yaşantılarını içine alan yaşam boyu eğitim ile etkileşim içinde olan bir kavramdır (Ayhan, 1999; akt. Kılıçer, 2011).

Eğitim sisteminin toplumsal anlamda üzerine düşen bu süreci başarılı bir şekilde yürütülmesinde ve eleştirel düşünebilen, ihtiyaç duyduğu bilgiyi bulabilen ve bilgiyi üreten yenilikçi bireylerin yetiştirebilmesi için ilk etapta sistemin yürütücüsü olan öğretmenlerin yenilikçi niteliklere sahip olmaları gerekmektedir (Korkmaz, 2009). Yenilikçi öğretmen, mesleki alanda kendini geliştirebilen, eğitim programında uygun etkinlikler düzenleyebilen, öğrenci katılımını artırıcı yeni farklı yaklaşım ve yolları deneyen ve alışkanlıklarını değiştirebilen ve yeni becerileri hayata geçirebilen öğretmendir (Ritchhart, 2004).

Öğretmenlerinin, yeniliklere açık olmaları, yeniliklerin tatbikinde öğrencilerine ve topluma öncülük edebilecek örnek bireyler olmaları, bu bağlamda kendilerini sürekli geliştirmesi için yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları öğretmenlerden beklenen en önemli özellikler olarak ifade edilmektedir (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2007; Özgür, 2013; Selvi, 2011).

Öğretmenlerin çağa uygun biçimde bilgi ve becerileri hayata geçirebilmesi için kendi kendine öğrenen bireyler olmalarının yanında yenilikçi kişilik yapısına sahip

olmaları gerekmektedir. Günümüzde sosyal alanda meydana gelen yenilikleri takip etmek neredeyse gereklilik haline dönüşmektedir. Öğrenciler gelişim dönemleri itibarıyla yeniliğe ve değişime açıktırlar. Ancak öğretmenlerinde meslekleri itibarıyla yenilikçi kişiler olmaları gerekmektedir. Hem eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrencilere rol model olmaları noktasında hem de eğitim öğretimin standardını artırmada öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir.

2.8. Değer Kavramı

İlk zamanlar felsefe bilimi içinde incelenen değer (wert, value, valeur, kıymet) kavramı (Baloğlu ve Balgalmış, 2005), günümüzde nerdeyse tüm bilim dallarının ilgi alanına giren geniş alanlı bir kavramdır (Bacanlı, 2006). Değer kavramıyla alakalı alanyazında kapsamlı ve çok sayıda tanıma rastlamak mümkündür. Yapılan tanımlar incelendiğinde değer kavramının kimi araştırmacılar tarafından bireylerin davranışlarına, ideolojilerine, kararlarına, kendilerini ifade etme şekillerine, kendilerini diğer bireylerle karşılaştırmalarına, kendi davranışlarını değerlendirmelerine, diğer bireyleri etkileme girişimlerine ve davranışlarına açıklık getirmelerine rehberlik eden standartlar olarak tanımlanmakta (Rokeach, 1973) ve yapılan bu tanımda değerlerin bireysel yönü vurgulanmaktadır (Akbaş, 2004).

Değerler bireylerin özelliklerini, isteklerini, niyetlerini ve davranışlarını kabul ya da red etmeye ve kıymetli ya da kıymetsiz olduğuna karar vermede kullanılan (Shaver ve Strong, 1976, Akt. Towaf, 1990), içinde bulunulan kültüre ve topluma anlam kazandıran (Fichter, 1990) önemi zamana ve kişiye göre değişebilen (Schwartz, 1994) ölçütler olarak ifade edilmektedir.

Bir başka ifadeyle değerler, toplumun ya da sosyal bir grubun kendi varlığını, birliğini, işleyişini ve devamlılığını sağlamak için üyelerinin çoğuna göre doğru ve gerekli görülen (Özgüven, 2003; Yetkin ve Daşcan, 2008), insanı, insan yapan ve diğer varlıklardan ayıran (Dilmaç, 2007), kişilerin tercihlerini açıklayabilen (Rokeach, 1973; Dilmaç, 1999), bireylerin nasıl düşüneceklerini, nasıl davranacakları (Brand, 1999) ve

nasıl yaşayacakları ile ilgili kararlara etki eden (Feather, 1975), bir şeyin istenebilir olup olmadığını belirten (Güngör, 1996) ortak düşünce ve inançlar olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanımlamada değerler, bireyin var olan seçeneklerden birini diğerlerinden üstün tutmasına (Louis ve diğerleri, 1987, Akt. Tokdemir, 2007) ya da belirli bir durumu diğerine tercih etmesine neden olan eğilimdir (Erdem, 2003; Sarı, 2005). Yapılan tanımlar incelendiğinde değerlerin, inançlar ya da tutumlar gibi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları bulunmaktadır. Bilişsel boyut bireylerin ideal olarak tanımlanan davranışları bilmesi ile açıklanabilir. Duyuşsal boyut bireylerin bir şeyin karşısında ya da yanında olması, olumlu davranış gösteren bireyleri onaylaması gibi duygusal hisler ile açıklanabilmektedir. Bu bağlamda değerler davranışlara yansıtıldığında, eylemi yönlendiren ya da eylemi engelleyen değişken olabilmektedir (Rokeach, 1973). Yukarıda yer alan tanımlardan farklı olarak Schwartz (1994) değerleri bireyin kendi biyolojik gereksinimlerini, davranışlarını, sosyal kurumlarla ilişkilerini ve çevresiyle etkileşimlerini düzenlemede rehber olarak kullandığı zihinsel temsiller olarak tanımlanmaktadır. Schwartz'ın tanımına göre değerler, sosyal olayların içinde yer alan bireylere (örneğin; liderler, politikacılar, öğretmenler) uygun davranışları seçmelerinde, insanları ve olayları değerlendirmelerinde rehberlik etmektedir.

Yapılan bütün değer kavramına yönelik tanımlarda ön plana çıkan vurgular şu temalar altında özetlenebilir;

- Davranışa yön veren standartlar (Kluckhohn, 1951; Rokeach, 1973; Samuncuoğlu, 2000; Kıncal ve Işık, 2003),
- Ölçütler (Shaver ve Strong, 1976, Akt. Towaf, 1990; Schwartz, 1992; Dilmaç, 2007; Matthews ve diğerleri, 2007),
- Tercihler (Rokeach, 1973; Louis ve diğerleri, 1987, Akt. Tokdemir, 2007; Erdem, 2003),
- İnançlar (Rokeach, 1973, Feather, 1975; Özgüven, 2003; Güngör, 1996),
- Bilişsel temsiller (Schwartz, 1992),
- Davranışı yönlendiren güdüler (Özgüven, 2003),
- Davranışları güdüleyen güç (Hodkinson, 1983, Akt. Germaine, 2001),
- Kültürel öğeler (Dilmaç, 2007),
- Alışkanlıklar (Kılıoğlu, 1990),

- Eylem üreten şemalar (Dökmen, 2002),
- Toplumsal davranış kalıpları (Doğan, 1999) ve
- Doğru-yanlış rehberi (Esmer, 1998).

Tanımlara bakıldığında insanların davranışlarını sergilerken etkilendiği tüm unsurları görebiliriz. İnsanlar olaylara tepki verirken bir rehber ihtiyacı duyar bu rehber bildiğimiz rehberlerden çok daha karmaşık yapılıdır ve içinde insanların hem ortak yönlerini hem de farklılıklarını barındırır. Farklı insanların aynı tepkileri vermelerini sağlayan nedir sorusunun cevabı aslında değer kavramında gizlidir. Bireyler doğanın gereği birbirinden farklıdır, ancak değerler onları bir arada tutmaya çalışan, birçoğu kişilerin ne zaman öğrendiklerini bile bilmedikleri kurallar bütünüdür. Bu kuralların oluşmasında ve uygulanmasında yani insanların davranışlarına yön vermesinde toplumsal unsurlar devreye girmektedir.

Tunca (2012) değer kavramını belirtilen bütün farklı yaklaşımları da göz önüne alarak, bireyin tercihlerini, ilgilerinin, güdülerinin, gereksinimlerinin, isteklerinin, amaçlarının, tutumlarının, kararlarının ve etrafındaki bireylere yansıttıkları davranışlarının etkilendiği ölçüt ya da standartlar olarak tanımlamaktadır.

Değerler aslında gizli bir kurallar ağıdır. Bu kurallar bireyin davranışlarına yön verirken ve birey tercihte bulunurken kendi ihtiyaçlarının yanında toplumdaki diğer bireyleri de dikkate almasını sağlayan ölçütler olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.8.1. Değerlerin oluşumu ve işlevi

Değerler nasıl oluşur? sorusunun cevabı olarak, insanın fizyolojik yapısı, duygusal yapısı, toplumsal çevresi ve aklî yapısı olmak üzere dört unsurun etkili olduğu söylenebilir. Bu unsurlar birbirinden bağımsız olarak düşünülmemelidir. Zira değerler, insan zihninde nesnelleşmektedir. İnsan toplumdan edindiği değerlerle nesnelere bakmakta, nesnelere ise bu değerlere göre iyi ya da kötü olabilmektedir. Bu sürecin en önemli öğelerinden birisi dildir. Birey tüm sosyal ilişkilerini dille yansıtmaktadır. Dille

birlikte, kültürün manevî öğelerini meydana getiren ahlâkî, dinî, törel değerler, yani eylemsel değerler de şekillenmektedir (Tuğral, 2005).

Her bireyde doğru veya yanlış, iyi veya kötü, yapılması hoş karşılanabilen veya kabul edilmeyen davranışların neler olduğuyula ilgili yargılar bulunmaktadır. Bu yargılar, bireylerin neleri yapıp neleri yapmaması konusunda davranışlarını belirleyen değerler sistemini oluşturmaktadır. Bireyin sahip olduğu değerler sistemi, gelişimsel bir süreç içinde kendini göstermektedir (Erden ve Akman, 2002).

Değerlerin oluşumunu, psikanalitik kuram ahlak gelişimi açısından ele almış ve süperegonun oluşumu ile açıklamaktadır. Süperego, bireyin çocukluğunda ebeveynlerinin davranışlarına bakarak oluşturduğu ve ileriki sosyal yaşantısını temel olarak biraz değiştirdiği değerler sistemidir (Seçer, 2002). Süperego ilkönce bireyin, ebeveynleri tarafından uygulanan kuralları ve yasakları özümsemesiyle oluşmaya başlamaktadır. Kurallara uygun davranışlar olumlu, uygun olmayanlar davranışlarsa olumsuz olarak ifade edilmektedir. İlerleyen dönemlerde ebeveynlerin koyduğu kural ve yasaklar ile birlikte topluma uygun davranışlar olumlu, toplumun uygun karşılamadığı davranışlar olumsuz olarak özümşenerek süperegonun oluşumu tamamlanmaktadır. Dolayısıyla kurama göre bireyde var olan “değerler sistemi”nin kaynağını süperego oluşturmaktadır. Ahlaki yargıların oluşumu üzerine çalışmalar yapan davranışçı kuram psikologları ise ahlaki yargıların bireyin dışındaki olaylara bağlı olarak ortaya çıktığını vurgulamışlardır. Davranışçı kurama göre, onaylanan ve pekiştirilen davranışlar doğruyken, hoş karşılanmayan, cezalandırılan davranışlar ise yanlış olarak değerlendirilmektedir (Erden ve Akman, 2002). Sosyal öğrenme kuramcılarına göre ise ahlak gelişimi taklit ve pekiştirmeler yoluyla öğrenilmektedir. Bu kurama göre değerler kişiden kişiye değişmekte ve bireyin doğduğu ve büyüdüğü kültüre bağlı bulunmaktadır. Kültür aktarımı ebeveynler tarafından sağlanmaktadır. Dolayısıyla çocukta ahlak gelişimi, ebeveynlerin değerlerini içselleştirmekle başlamaktadır (Seçer, 2002). Sonuç olarak, değerlerin oluşumunda bireylerin kişisel gelişim süreçleri ve sosyo kültürel ortamlarının etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bilimsel, teknolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik alanlardaki gelişmeler, değişimler ve dönüşümler; kitle iletişim araçlarının etkileri; bireylerin özellikleri, kendilerine ilişkin algıları, ön

yaşantıları, dünya görüşleri, inançları beklentileri, korkuları ve kaygıları değerlerin oluşumunu etkilemektedir (Bromnick ve Swallow, 2001).

Değerler ne işe yarar? sorusunun cevabı değer tanımlarına bakılarak verilebilir. Değerler, davranışlara yön veren, bir konu hakkındaki düşüncelerimizi etkileyen, farklı inanç ve davranışlara ilişkin fikirlerimizi şekillendiren, yaşam standartları olarak ifade edilirken (Merter ve Yılmaz, 2012) aynı zamanda değerlerin işlevleri de vurgulanmıştır. Değerler, çocuğun ahlak gelişimi ile birlikte kavranmaya başlanmakta ancak yaşamın ilk yıllarından başlayarak, yetişkinler vasıtasıyla farkına varılan yaşam prensipleri (Oktay, 2011), bireyin davranışlarını seçmesine, olayları ve insanları değerlendirmesine, bireyin davranışların açıklanmasında yol gösteren sosyal aktörlerdir (Schwartz, 1999). Değerlerin işlevleri ile ilgili olarak; bireyin tercih, ilgi, ihtiyaç, beklenti, tutum ve amaçlarını yansıtan bir davranış biçimi olarak, kişiler arası iletişimde kuralları belirleme, bireyin davranış seçimlerinde yardımcı olma gibi işlevsel boyutları söylenilebilir. Ayrıca, standart davranış biçimlerinin şekillenmesinde de değerler devreye girmektedir (Çalışkur, Demirhan ve Bozkurt, 2012).

İnsanın olduğu her yerde değerlerin de olması gerekir. Zira değerler insan-insan, insan-toplum ilişkisini düzenleyen normlardır. Değerler manevi, felsefi, sosyal, kültürel ve dini noktalarda, bireyin düzenleyici formlarının bütünüdür. İnsanın beden ve ruh yapısının birlikte anlam kazandığı dünyada her iki boyutu da kapsayacak belirleyici, bütünlüleyici unsurların olması gerekmektedir. Maneviyat- maddiyat, ruh-beden gibi hem maddi hem manevi boyutu bir arada tutabilmek ve değerleri bu iki parçayı birleştirici ve bütünlüleyici, geliştirici şekilde oluşturabilmek oldukça önemlidir. Maneviyat insan hayatının en etkin parçalarından birisi olup maneviyatın olmadığı ortamda insan doğasının bütünlüğünden söz etmek neredeyse imkânsızdır. Değerlerin etki alanının, bu gerçeği göz ardı etmeden belirlenmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde toplumun değerler sıralaması tutarlı olup anlam kazanmaktadır (Maboçoğlu, 2006).

Sahip olunan değerler bireyin, nesnelere, olaylara ve durumlara ilişkin düşüncelerini belirlemektedir. Birey için hangi değer daha çok veya az önemli olduğunu bilmeden bireyleri anlamak veya kişilerin birbirini anlamaları ve birbirleriyle

ilgili doğru tahminlerde bulunmaları da pek mümkün değildir. Dolayısıyla değerler, bireyin kendisini ve başkalarını doğru algılayabilmelerine, kendilerini ve başkalarını doğru değerlendirebilmelerine ve olanak sağlamaktadır (Yapıcı ve Zengin, 2003).

Değerler aynı zamanda bireylerin ve toplumların sosyal kimlikleri yargılanırken, toplumsal olayların değerlendirilmesinde de kullanılan hazır kalıplardır (Knafo ve Schwartz, 2003). Değerler, toplumdan topluma değişebilen ideal düşünce ve davranışları gösterme şekilleri belirlerken, toplumca kabul edilen davranışların tespitinde de ölçüt olarak kullanılmaktadır. Bu şekilde, bireyler düşüncelerini ne şekilde ortaya koyacaklarını, davranışlarını en uygun nasıl göstereceklerini kavrayabilirler. Dolayısıyla değerler, bireylerin toplumsal rollerini seçmelerine ve bu rollere ilişkin sorumluluklarını yerine getirmelerine de katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak değerlerin, birey kendi görüşlerini diğer bireylere ve topluma ifade ederken; kendisini ve olayları, başkalarını değerlendirirken, diğer bireyleri ikna ederken, başkalarını etkilenirken veya etkilenirken, kararlar alırken ve tercihlerde bulunurken; çatışmaları çözmeye çalışırken; iyiyi veya kötüyü, doğru ya da yanlış olanı ayırt ederken; özellikle kendini gerçekleştirirken çok önemli bir rol üstlendiği söylenebilir (Tunca, 2012).

Değerler, kişinin toplum içerisinde kendine iyi bir yer ararken, karşılaştığı problemleri çözerken, başkalarını anlamaya çalışırken, toplumsal rollerini yerine getirirken kendini doğru ifade etmesine rehberlik eden, bireyin karar alırken kullandığı öğrenilmiş hazır kalıplar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu hazır kalıplar kişiye zaman kazandırmakta doğru kararlar almasında kendisine yardımcı olmaktadır. Bu noktada değerleri iyi olarak nitelendirmek gerekir. Paylaşılan değerler toplumun oluşmasında ve gelişmesinde büyük önem taşımaktadır.

2.8.2. Değerlerin sınıflandırılması

Değerleri anlamak için yapılan birçok tanıma ve farklı alanlara konu olmasına bağlı olarak değer türlerine ilişkin yapılan sınıflamaların da çeşitlilik göstermektedir.

Rokeach, Morris, Spranger, Kahle ve Schwartz tarafından değerler farklı şekillerde sınıflandırılmıştır (Atli, 2012; Çalışkur ve ark., 2012; Tunca, 2012; Can, 2013).

Araştırmacılar tarafından yaygın olarak kabul gören sınıflamalardan biri Spranger (1928) tarafından yapılmıştır. Spranger değerleri; kuramsal, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dini değerler olarak altı başlıkta incelemiştir (Stewart, 1998)

- Kuramsal değerler: Gerçeğe, bilgiye ve eleştirel düşünmeye önem verir. Bu değere sahip olan bireylerin temel amacı, gerçeği keşfetmektir. Bunun için entelektüel bakış açısı ile olay ya da durumlar hakkında neden ve kanıt ararlar ve elde ettikleri verilere ilişkin çeşitli yargılamalarda bulunur.
- Ekonomik değerler: Bu değere sahip olan bireyler, yararlı ve pratik olana önem verirler. Bu bireyler, eğitimin uygulamalı yapılmasını tercih ederler. Çünkü uygulamaya geçmeyen bilginin atık bilgi olduğunu düşünürler. Birey yaşamı, bedensel gereksinimlerin doyumu olarak görür. Üretim ve pazarlama gibi ekonomik iş dünyasına ilişkin konulara ilgi duyarlar.
- Estetik değerler: Bu değere sahip bireyler bireysel olup, kendi kendine yetinme eğilimlidirler. İleri derecede biçim ve uyuma önem verirler ve her bir deneyimi simetri, zarafet ve uygunluk açılarından değerlendirirler.
- Sosyal değerler: Bu değere sahip bireylerin en önemli özellikleri, yardımseverlik, bencil olmama ve başkalarını sevmedir. Bu bireyler, kuramsal, ekonomik ve estetik tutum ve değerlerin, soğuk ve insanlık dışı olduğunu düşünürler.
- Politik değerler: Bu değere sahip bireyler, bireysel anlamda, etkili ve güçlü olmaya önem verirler. Kişisel güç ve şöhret elde etmek için yaşamları boyunca rekabet ederler.
- Dinsel değerler: Bu değere sahip bireyler, evreni bir bütün olarak algılayıp, kendisini bu bütünlüğün bir parçası olarak görürler. Mistik konulara ve yaşantılara ilgi duyarlar.

Güngör (1996), bahsi geçen değerlerle birlikte, ahlaki değerlerinde insanın değer sisteminin bir parçası olduğunu ve diğer değerlerle organik bir ilişki içinde

olduğunu öne sürerek, Spranger'ın yapmış olduğu değer sınıflamasına yeni bir boyut olarak ahlâki değerleri eklemiştir.

Schwartz (1990) ve Bilsky (1992), insanın evrensel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, değer türleriyle ilgili kapsamlı sınıflamalardan birini ortaya koymuşlardır. Yaptıkları bu araştırmada, 56 değeri, güdüsel yönden 10 başlıkta sınıflandırmışlardır. Schwartz ve Bilsky değerleri “yeniliğe açıklık / muhafazakârlık boyutu” ve “kendini aşma / kendini zenginleştirme boyutu” isimleriyle iki farklı boyuta ayırmaktadır. Bu iki boyut, 10 farklı değer dinamik ilişkisini ortaya koymaktadır. Belirlenen bu iki ana boyut içindeki alt boyutlar, bir taraftan değerlerin birbirleriyle uyumunu, karşılıklı olarak birbirlerini destekleyici yapılarını diğer taraftan ise birbirleriyle çelişen ve birbirlerine karşı duran yapılarını ortaya çıkarmaktadır.

Rokeach (1973 akt: Bilgin, 1995) ise değerleri iki grupta ele almıştır. Hayatın temel amaçlarını ifade eden değerler; “amaç değerler”, bu amaçlara ulaşmak için ortaya konulan davranış ve tutumları ise “araç değerler” olarak tanımlamıştır. Amaç değerler temelde kişisel ve sosyal değerleri, araç değerler ise ahlâki ve yeterlilik değerlerini içermektedir. Rokeach'un (1973) değerlere ilişkin sınıflaması şöyledir:

- *Amaç değerler:* Barış içinde bir dünya, rahat bir yaşam, heyecan verici bir yaşam, güzellikler dünyası, başarılı olma, aile güvenliği, iç huzur, kendine saygı, sosyal kabul, zevk, bilgellik, dini olgunluk, eşitlik, gerçek dostluk, mutluluk, özgürlük, ulusal güvenlik.
- *Araç değerler:* Özgür olma, özdisiplini sağlama, kendini kontrol etme, cesaret, bağışlayıcılık, dürüstlük, entelektüellik, yaratıcılık, geniş görüşlülük, hırslılık, itaatkârlık, kibarlık, mantıklılık, neşelilik, sevecenlik, sorumluluk, temizlik, yardımseverlik.

Değerlerin bireylerin davranışları anlamada önemli bir etken olduğunu savunan Kahle (1983) sekiz değer içeren, değer listesi geliştirmiş. Bu değerler; *Ait Olmak, Kendine Saygı Duymak, Güvende Olmak, Hayattan Zevk Almak: Yakın İlişkiler Kurmak, Başkalarından Saygı Görmek, Başarılı Olmak, Kişisel Gelişim Sağlamak değerleri olarak sıralanabilir* (Beatty, Kahle, Homer ve Misra, 1985).

Kahle'nin geliştirdiği değerler listesi üzerinde çalışmalar yapan araştırmacılar, belirlenen değerleri içsel ve dışsal odaklı değerler olarak iki grupta bir araya getirmişlerdir. Kendine saygı duyma, yakın ilişkiler kurma, kişisel gelişim sağlama, hayattan zevk alma ve başarılı olma değerleri içsel odaklı değerler, ait olma duygusu, güvenlik ve başkalarından saygı görme ise dışsal odaklı değerler olarak belirlemişlerdir. Bu alışmalar doğrultusunda Kahle (1983), içsel odaklı bireylerin, karşılarına çıkan problemleri çözme konusunda i dünyalarının etkisi ile kararlar aldıklarını; dışsal odaklı bireylerin ise karşılaştıkları problemleri çözme noktasında sahip oldukları yeteneklerini kullanmadıklarını, daha çok kaderci davrandıklarını belirlemiştir (Akt. Shao, 2002).

Tezcan (1974), Türk değerlerini, ailevi, eğitsel, ekonomik, dinsel, siyasi ve boş zaman değerleri olarak altı grupta toplamıştır. Ayrıca daha çok ahlaki ve dinsel değerleri dikkate alarak, Türk değerlerini olumlu ve olumsuz değerler olarak de iki gruba ayırmıştır. Türklerin olumlu değerlerini, “kahramanlık, yurtseverlik, mertlik, dindarlık, kanaatkârlık, tutumluluk, toprağa bağlılık, konukseverlik, saygı-hürmet, hayırseverlik, hoşgörülülük, namus-şerefilitik, ciddilik ve ağırbaşlılık, alçakgönüllülük ve i temizlik” olarak belirlerken, olumsuz değerlerini ise, “Cahillik, hilekârlık, kurnazlık, saldırganlık, şehvete dşknlk, pislik (evre bakımından), hurafecilik, bencillik, ihmalcilik, tevekkül sahipliği, dindarlık (tutucu ve bağnazlık), gururluluk (uluslararası ilişkilerde) tembellik, hainlik, intikamcılık, zalimlik” olarak belirlemiştir. Değerler ayrıca “millet, devlet, vatan, ordu, cumhuriyet, kahramanlık, dil, gelenekler - görenekler ile ulusal marş, bayrak ve ulusal bayramların oluşturduğu ulusal simgeler” kavramlarını içine alacak şekilde ulusal değerler ve “demokrasi, insan hakları ve özgürlükleri, bağımsızlık, uygarlık, barış, hoşgörü, saygı, sevgi, anlayış, uzlaşma, bilim, eşitlik, evre duyarlılığı, sanat değerleri” kavramlarını içine alacak şekilde evrensel değerler olarak iki farklı gruba da ayrılabilmektedir (Ercan, 2001).

Değerler bunların dışında yaygın biçimde üç başlık altında toplanmaktadır (Can, 2013; Kaya, 2013; Acaroğlu, 2014). Bu başlıklar kişisel, sosyal/toplumsal ve mesleki/profesyonel değerlerdir. Bireylerin mesleki değerleri onların yaşamına anlam katan, biçimlendiren ve yönlendiren sosyal, toplumsal ve aynı zamanda kültürel

öğelerdir. Değer sistemi olarak da ifade edebileceğimiz bu öğeler hiyerarşik bir düzen içinde ve etkileşim halindedir (Acaroğlu, 2014).

Eğitimin sistemi, öğretmenler, öğrenciler, veliler, programlar, ders kitapları, araç-gereçler vb. olmak üzere pek çok unsurun bir araya gelmesiyle oluşur. Bu sistemin amacı, öğrencileri toplumun amaçları doğrultusunda yetiştirip geliştirmektir. Bu amacın gerçekleştirilmesinde ise öğretmenlerin, eğitimin niteliğini etkilediği ve diğer değişkenlere kıyasla kritik öneme sahip olduğu herkesçe bilinen bir gerçektir. Öğretmenlerin, meslekî ve kişisel yeterlilikleri eğitim sisteminin başarıya ulaşması için önemlidir. Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinde bir tanesi de mesleki değerlerdir. Öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olmaları öğrencilere istendik davranışların kazandırılması noktasında önemli rol oynamaktadır.

2.9. Öğretmenlik Mesleği İçin Mesleki Değerler Kavramı

Öğretmenlik mesleği, Cumhuriyet döneminde, “ Muallimlik, devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir” şeklinde tarif edilirken, Milli Eğitim Temel Kanununda ise tanımı şu şekildedir; “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleği” şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2012a).

Öğretmenlikle ilgi tanımlara bakıldığında ise uygun öğrenme yollarını seçerek öğrencilerin öğrenmelerine fırsat veren, mesleki becerileri edinmiş, çağdaş, bilgi birikimi yüksek, bilime, sanata ve edebiyata ilgi gösteren ve öğrenmeyi öğreten kişi (Türkoğlu, 1996) ve toplumsal problemlere duyarlı olan kişi (Açıkgöz, 2003) olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenlerin rol, görev ve sorumluluklarına ilişkin alanyazında birçok sınıflamanın yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Peterson ve diğerleri (1978), Sönmez (1992) ve Kuran (2002), öğretmenlerin, öğretimi planlamak, sınıf içi öğretim süreçlerini yürütmek ve sınıf içi etkileşimi ve sınıf yönetimini sağlamak üzere üç ana görevi

olduğunu vurgulamışlardır. Öğrenme bir etkileşim sürecidir ve öğretmen rollerini güdüleme, sınıf etkinliklerini planlama, bilgi verme, disipline sokma ve öğrencilere danışmanlık yapma olarak sıralamışlardır (Amidon ve Hunter ,1966; akt. Demirel, 1993). Havighurst ve Neu-Garten (1967) ise öğretmenin rollerini; öğrenmeyi sağlama, sınıf yönetimi, aile üyeliği, değerlendirme, güven verme, mesleksi ustalık ve topluluk lideri olarak ortaya koymuştur (Akt. Demirel, 1993). Oğuzkan (1977) ise öğretmen rollerini, öğretimi planlama-düzenleme-uygulama, öğrencilerle iletişim kurma ve etkileşimde bulunma, yönetsel görevleri yerine getirme, öğrenci davranışlarını değerlendirme, kendini ve öğrenciyi geliştirme olarak tarif etmiştir. Gage ve Berliner (1984) de öğretmenlerin sınıf içi rolleri olarak, sınıf iklimini belirlemek, gereksinimleri karşılamak, duyguların yatışmasına yardımcı olmak ve öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmak üzere dört grup rol belirlemişlerdir (Akt. Açıkgöz, 2003).

Öğretmenin en önemli görevlerinden birisi de sınıfı yönetmektir. Öğretmenler öğrencilerinde istenilen davranışları oluşturmak, istenmeyen davranışları düzeltmek, iyi bir iletişim ağı kurmak ve geliştirmek, zamanı etkili ve verimli kullanmak gibi gerçekleştirmek zorunda olduğu aktivitelerin hepsini sınıflarda sınıf yönetimi sürecinde gerçekleştirirler (Karip 2001). Öğretmenlerin sınıfta sınıf içi yerleşimi düzenlemek, zaman yönetimi yapmak, öğrencilerle iletişim kurmak, öğrencileri güdülemek, öğretimi yürütmek, sınıf kurallarının belirlemek ve sınıf içi disiplini sağlamak gibi sorumluluklarının olduğu bilinmektedir. Bunun yanında, sınıfın etkili ve verimli bir şekilde yönetilebilmesi için etkili iletişim kurmalarının, etkili konuşmalarının, jest ve mimiklerini, vücut dillerini ve ses tonlarını iyi kullanmalarının, bununla birlikte iyi bir dinleyici olmalarının gerekliliği vurgulanmaktadır (Kuran, 2002). Öğrencilere danışmanlık yapma görevinin de öğretmenlerin görevlerinin arasında olduğu ve öğretmenlerinse etkili bir biçimde danışmanlık yapabilmesi için, öğrencilerinin ilgilerini fark etmeleri ve onları başarabilecekleri konusunda cesaretlendirmelerinin gerekliliği dile getirilmektedir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998).

Öğretmenlerin, öğrencilerine bilgi, beceri ve tutumları resmi programlar ile kazandırmak şeklinde görevleri olduğu gibi, öğrencilerin toplumun kültürel değerlerini benimsemesini sağlamak, değişen ve gelişen değerlere ayak uydurmasını sağlamak,

toplum içerisinde karşılaşılabilecekleri problemleri çözmeleri ve iyi bir vatandaş olmalarını sağlamak gibi görev ve sorumluluklarının da bulunduğu (Kuran, 2002), belirtilen görev ve sorumlulukları gerçekleştirirken davranışları ile öğrencilere iyi bir örnek olmaları gerekliliği vurgulanmaktadır.

Öğretmenlerin belirtilen bütün görev ve sorumlulukları yerine getirirken ideal olan davranışları yansıtmaları beklenmektedir. Bu gerekliliği karşılamaları, öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken öğretmenlik mesleğine ilişkin mesleki değerleri işe koşmaları ile mümkün olacaktır. Çünkü öğretmenlerin, bilerek veya bilmeyerek değerleri öğrencilere aktardıkları ön görülmektedir. Anne ve babaların, çocukların ahlak eğitiminde birinci derecede sorumlu oldukları vurgulanmakla birlikte eğitim kurumları da iyi bir yurttaş yetiştirme noktasında önemli ve gerekli değerleri öğrencilere kazandırma sorumluluğu taşımaktadırlar (Coombs-Richardson & Tolson 2005). Bu sorumluluk öğretmenler aracılığı ile yerine getirilmektedir.

Öğretmenler kimi zaman örtük değerleri eğitsel uygulamalarla öğrencilerine yansıtırlar. Çoğunlukla yansıtılan bu değerler saklı kalarak öğrencilerin eğitim hayatlarını ve kimlik gelişimlerini etkilerler (Veugelers, 2008). Öğretmenlerin, ahlaki görevlerinin ya da bir okulun önemli bir unsuru olarak öğrencilerinin değerlerini etkilemek amacıyla oldukları vurgulanmaktadır (Veugelers ve Vedder, 2003). Değerlerin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenin sınıfta uygulamayı gerçekleştirirken, mesleki ve bireysel yeterliklerinin yanında, sahip olduğu kendi değerlerinin de, programın istediklerini gerçekleştirebilecek niteliğe sahip olması gerekir, keza öğretmenler aktarıp öğretecekleri değerlere sahip değilse en mükemmel programlar bile istenilen başarıyı yakalayamayabilecektir. Dolayısıyla öğrencilere değerlerin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde programın uygulayıcıları ve eğitim öğretimin vazgeçilmezleri olarak öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir. (Tunca, 2012).

Öğretmenlerin, öğrencilere bilgilerin, becerilerin ve tutumların kazandırılması görevinin yanında toplumun sahip olduğu kültürel değerlerinin aktarılması, değişen ve gelişen değerlere adapte olmalarını sağlama, öğrencilerin toplum içerisinde karşılaşılabilecekleri sorunları çözebilecek ve iyi bir vatandaş olabilmelerini öğretme gibi

görev ve sorumluluklarının da olduğu belirtilmektedir (Kuran, 2002). Öğretmenlerin, bahsedilen görev ve sorumluluklarını yerine getirme esnasında davranışlarıyla öğrencilere rol model olmaları beklenmektedir.

Öğretmenliğin “mesleki değer” kavramı öğretmenlerin, öğretimi planlamak, düzenlemek, uygulamak, öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak ve sürdürmek, sınıf içi disiplini sağlamak, kendini geliştirmek gibi mesleki görevlerini yerine getirirken düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını ifade ederken kendilerine rehberlik eden ölçütler ya da standartlar olarak ifade edilmektedir. Değerlerin öğretimi noktasında programın başarıya ulaşmasında, öğrencilerde değerlerin davranışa dönüşmesinde, öğretmenlerin görevlerini icra ederken ideal olan davranışları yansıtmaları ve öğretmenlik mesleği için olumsuz olarak görülen davranışlara engel olmaları, öğretmenlerin dile getirilen mesleki değerlere yüksek düzeyde sahip olmaları ve bu değerleri özümseyerek iş hayatlarına yansıtmaları ile sağlanabilecektir (Tunca, 2012).

Mesleki değerler, ideal öğretmen davranışlarının belirlenmesinde rehber ilkeler olarak da düşünülebilir. Ayrıca öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken, amaçlarının ve davranışlarının uygun ya da uygun olmayan veya değerli ya da değersiz olduğunu saptamak içinde kullanılabilir. Mesleki değerler, öğretmenlerin ideal olan davranışları yansıtmalarına katkı sağlarken öğretmenlik mesleğinde yasaklanmış davranış örüntülerini belirleyerek öğretmenlik mesleği için onaylanmayan davranışları da engelleyebilir.

Bir eğitim sisteminin amacına ulaşabilmesi için, sınıf düzeyinde belirlenen amaçlara ulaşılması gerekmektedir. Bu amaçlara ulaşabilmesi içinde sınıflarda yapılan eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Sınıf içerisindeki öğretmen davranışlarının, öğrencilerin davranışları ile doğrudan ilişkili olduğu bilimsel çalışmalarda ortaya koyulmaktadır (Üstüner, 2006). Eğitim sistemine, öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmanın dışında, gelecek nesillere değer aktarımının da yapıldığı bir süreç olarak bakıldığında, öğretmenlerin sahip olduğu değerlerin öğrenciler üzerindeki etkilerinin çok büyük olduğu tartışılmaz bir gerçektir.

2.10. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve öğretmen mesleki değerlerine yönelik olarak yurt içinde ve yurt dışında araştırmacıların yaptığı çalışmalar ele alınmıştır.

2.10.1. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ile ilgili yurt içi çalışmalar

Kaya (2017) tarafından “Biyoloji Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi” isimli araştırmasında biyoloji öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile kategorilerini belirlemeyi ve bunların okul türü, cinsiyet, yaş, kıdem yılı, eğitim düzeyi ve günlük internet kullanımı değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2015-2016 yıllarında Diyarbakır İlinde devlet okullarında görev yapan 58 biyoloji öğretmeniyle gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda biyoloji öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik kategorisi bakımından çoğunluğunun “sorgulayıcı” kategorisinde olduğunu ancak “öncü” kategorisinde “sorgulayıcı” kategoriye yakın bir frekansa sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri bakımından, çoğunluğun yüksek düzeyde yenilikçilik düzeyinde olduğunu ortaya koymuştur. Okul türü, cinsiyet, yaş, kıdem yılı ve eğitim düzeyi değişkenlerinin bireysel yenilikçilik puanları üzerinde anlamlı bir fark göstermezken, günlük internet kullanımı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Kösterelioğlu ve Demir (2014) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Düşünceleri İle Bireysel Yenilikçilikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi” isimli araştırmada öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğretmen liderliğine etkisi incelenmiştir. Tokat İlinin Erbaa ilçesinde 2012-2013 yılında Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ilk ve ortaokullarında görevli 341 öğretmen üzerine yürütülen araştırma sonucunda; öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerine yönelik en yüksek ortalama deneyime açıklık boyutu olarak bulunmuş, öğretmen liderliği ile ilişkili en yüksek boyut ise meslektaşlarla işbirliği boyutu olarak belirtilmiştir. Ayrıca

araştırmada elde eden sonuçlara göre, öğretmenlerin diğer kişilere göre yeniliklere karşı daha olumlu oldukları, yenilik arayışı içinde ve yeniliklere daha açık oldukları, yeniliğe ve değişime karşı kaygılarının fazla olmadığı ve belirsizlikler karşısında yılmak yerine güdülendikleri biçiminde ortaya konulmuştur. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretmen liderliği genel algısı ve alt boyutları ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bireysel yenilikçiliğin fikir önderliği değişkenin, öğretmen liderliği algısı ve alt boyutları üzerine önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır.

Köroğlu (2014) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Bilişim Teknolojileri Özyeterlik Algıları, Teknolojik Araç Gereç Kullanım Tutumları ve Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi” anaokulu öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının, bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları, teknolojik araç gereç kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. 2012-2013 eğitim öğretim yılında, Karaman il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarında ve anasınıflarında görevli 100 okul öncesi öğretmeni ve Konya ilindeki üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 200 son sınıf öğrencisi üzerinde yürütülen araştırmanın verileri “Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”, “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği”, “Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre; anaokulu öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ve teknolojik araç gereç kullanımına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu anaokulu öğretmenlerinin “öncü” grubunda yenilikçi oldukları görülürken, okul öncesi öğretmen adaylarının “sorgulayıcı” kategorisinde oldukları görülmüştür.

Öztürk (2014) tarafından “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçiliklerinin İncelenmesi” isimli araştırma Gaziantep ilinin Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarından rastgele seçilen 190 öğretmenin yenilikçilik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik puan ortalaması 66,81 olarak hesaplanıp genel olarak “orta düzeyde yenilikçi” kategorisinde yer aldıkları öğretmenlerin yenilikçilik

kategorilerinin ise yenilikçi (43,3), Sorgulayıcı (%41,1) Kuşkucu (%14,6), Gelenekçi (%1) şeklinde sıralandığı görülmüştür.

Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz (2013) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Özellikleri İle Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmada 2011-2012 öğretim yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfında öğrenim gören 389 öğretmen adayın üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmada, son sınıf öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik kategorilerinden “sorgulayıcı” düzeyinde oldukları, adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlikleri ile bireysel yenilikçilikleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Adayların tekno-pedagojik eğitim yeterliklerinin “ileri” düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Bitkin (2012) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Bilgi Edinme Becerileri Arasındaki İlişki” isimli araştırma 2012Güneydoğu Anadolu Bölgesi Üniversitelerinin eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adayları üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada bireysel yenilikçilik ile bilgi edinme becerileri arasında ki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır ve çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasını, 2011-2012 öğretim yılı bahar yarıyılında Adıyaman, Dicle ve Harran Üniversiteleri Eğitim Fakültelerinde okuyan 1.182 öğretmen adayının katıldığı araştırmada, bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasında orta derecede pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve bilgi edinme becerilerini etkileyen bazı faktörler tespit edilmiştir. Bu bağlamda, ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik ve bilgi okuryazarlığı bağlamında daha geri düzeyde, okul öncesi ve sosyal bilgiler bölümlerindeki adayların ise bireysel yenilikçilik ve bilgi okuryazarlığı bağlamında daha ileri düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir şekilde sınıf düzeyi arttıkça bireysel yenilikçilik düzeyi ile bilgi edinme becerilerinin artış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, daha fazla kitap okuyan adaylar ile düzenli olarak bir dergi ya da gazeteyi takip eden adayların bireysel

yenilikçilik düzeyi ve bilgi edinme becerileri açısından daha ileri düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayların internet kullanma düzeylerinin de bireysel yenilikçilik düzeylerine ve bilgi edinme becerilerine olumlu etkide bulunduğu tespit edilmiştir. Son olarak, sosyal ilişki düzeyi daha iyi olan adayların daha yüksek bireysel yenilikçilik düzeyine sahip oldukları ve aynı şekilde bilgi okuryazarlık becerilerinde daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Kılıçer (2011), “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Profilleri” isimli Türkiye genelindeki devlet ve vakıf üniversitelerinin BÖTE bölümünde öğrenim gören 1149 dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının üçte ikisinin yenilikçilik düzeylerinin yüksek ve orta düzeyde olduğunu, üçte birinin yenilikçilik düzeylerinin ise düşük düzeyde olduğunu, %88,60’sının sorgulayıcı kategorisinde yer aldığını belirlemiştir. Ayrıca öğretmen adaylarına ait yenilikçilik puanları, aile gelir düzeyi; bilgisayar kullanım düzeyi, internet kullanım düzeyi, teknoloji kullanım sıklığı, teknoloji sahiplik durumu, sosyal ağlara üyelik ve algılanan yenilikçilik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

2.10.2. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ile ilgili yurt dışı çalışmalar

Şahin ve Thompson (2006) “Using Rogers' theory to interpret instructional computer use by coe faculty (Rogers’ın Modeli Çerçevesinde Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Bilgisayar Kullanımlarının İncelenmesi)” yapmış oldukları araştırmada, Rogers (1995)’ın “Diffusion of Innovation - Yeniliklerin Yayılması” modeli çerçevesinde öğretim elemanlarının öğretim amaçlı bilgisayar kullanımını incelemiştir. Türkiye’deki bir üniversitenin eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanları üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının düşük düzeyde öğretim amaçlı teknoloji kullandıkları ve teknoloji kullanım düzeyleri ile bilgisayar becerileri, bilgisayara erişim, bilgisayara karşı tutum, teknik destek ve yenilikçilik kategorileri değişkenleri arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Brahier (2006) “Examining a model of teachers' technology adoption decision making: An application of diffusion of innovations theory (Öğretmenlerin Teknolojiyi Benimsemeye Karar Verme Modelininin İncelenmesi: Yeniliklerin Yayılımı Teorisinin Uygulanması)” yapmış olduğu doktora tezinde, 60 ilköğretim öğretmenine bir yenilik olarak dijital not alma yazılımı (RepliGoTM) vermiş ve bu yeniliği öğretmenlerin benimsemelerinde ve sınıflarında kullanmalarında etki eden faktörler incelenmiştir. Araştırmada görüşme ve anketler yardımıyla öğretmenlerin yenilikçilik karakteristikleri ve yenilik algıları ölçülmüştür. Çalışma sonucunda yeniliğe ilişkin görece yarar, güncel iş uygulamalarıyla uyumluluk ve denenebilirlik özelliğinin yeniliklerin benimsenmesinde baskın özellikler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca dijital not alma yazılımının öğretimin niteliğini artırmada ve değerlendirmede yararlı olarak görüldüğü ve bu nedenle benimsendiği belirlenmiştir. Sonuç olarak örgütün yenilikçi görüntüsünün, bireyin yenilik algısının ve bireyin teknolojiyle etkileşim süresinin teknolojik yeniliği benimseme veya reddetme üzerinde etkisinin olduğu bulunmuştur.

Könings, Gruwel, ve Merrienboer (2007) “Teachers’ perspectives on innovations: Implications for educational design (Öğretmenlerin Yeniliklere Bakış Açıları: Eğitim Tasarımı İçin Çıkarımlar)” isimli araştırmalarında Hollanda’da bulunan ve ikinci kademe görev yapan 142 öğretmenin öğrenme ortamlarında yapılan yeniliklere ilişkin algılarını incelemişlerdir. Araştırmada yenilikçi öğrenme ortamlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında eğitim tasarımcılarının ve öğretmenlerin işbirliği yapmaları gerektiği, böylelikle daha nitelikli eğitim uygulamalarının gerçekleştirilerek yenilikçi bireylerin yetiştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Hsua, Lub, ve Hsueh (2007) yapmış oldukları “Adoption of the mobile Internet: An empirical study of multimedia message service (Mobil İnternet’in Benimsenmesi: Multimedya Mesaj Servisi Üzerine Ampirik Bir Çalışma)” araştırmada 207 MMS (Multi Media Messaging Service) kullanıcısı bireye çevrimiçi anket uygulayarak, MMS’in algılanan özelliklerinin, yenilikçilik kategorileri açısından nasıl değiştiği incelenmiştir. Araştırmaya göre yenilik olarak MMS’i benimseyen kullanıcılar açısından yeniliğe ait görece yarar, uyumluluk ve gözlenebilirlik özelliklerini yeniliği benimsemedeki en önemli etkenler olduğu belirlenmiştir. Yenilikçiler/öncüler için

yeniliğe ait görelî yararın %52,40 oranında, sorgulayıcılar için görelî yarar, uyumluluk ve gönüllü kullanımın %68,20 oranında, kuşkucular için görelî yarar, uyumluluk ve gözlenebilirliğin %53,40 oranında tercih nedeni olduğunu ifade ederken, gelenekçiler açısından, yeniliğin algılanan önemli bir özelliğinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Loogma, Kruusvall ve Ümarik (2012) “E-learning as innovation: exploring innovativeness of the vet teachers’ community in estonia (Yenilikçilik Olarak E-Öğrenme: Estonya’da Öğretmenlerin Yenilikçiliğini Keşfedilmesi)” isimli araştırmalarında, Estonya’daki mesleki ortaöğretim ve mesleki yüksek öğretmenleri tarafından bir yenilik olan e-öğrenmenin benimsenmesiyle ilgili olarak yenilikçilik kategorilerini incelemiştir. Araştırmada e-öğrenme araçlarından faydalanma ile öğretmenlerin dahil oldukları yenilikçilik kategorileri arasında anlamlı ilişki belirlenmiştir. Yenilikçi olan öğretmenler e-öğrenme konusunda daha yetkin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yenilikçilik kategorilerin oluşmasında okul yönetimin desteği, e-öğrenmeye dair motivasyon ve e-öğrenmeye ilişkin yeterliliklerin etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Lope Pihie, Bagheri ve Asimiran (2014) yapmış oldukları “Entrepreneurial leadership practices and school innovativeness (Girişimci Liderlik Uygulamaları ve Okul Yenilikçiliği)” isimli çalışmada okul yöneticilerinin girişimci liderlik uygulamaları ile yenilikçi davranışların öğretmenler tarafından algılarını incelemiştir. Araştırmaya göre öğretmenler okuldaki yenilikçi uygulamalarının, okul müdürlerin yönetim becerileri ve eğitimine bağlı olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmadaki öğretmenlere göre müdürlerin girişimcilik uygulamaları ile okuldaki yenilikçiliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

2.10.3. Mesleki değerler ile ilgili yurt içi çalışmalar

Bakioğlu ve Koç (2017) yaptıkları “Lise Öğretmenlerinin Mesleki Değerlere İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmalarında İstanbul Anadolu yakasında ki ortaöğretim kurumlarında görevli lise öğretmenlerinin

öğretmen mesleki değerlerine ilişkin görüşlerini farklı değişkenler ile birlikte incelemişlerdir. Karma araştırma modeliyle gerçekleştirilen araştırmada Kadıköy, Ümraniye ve Sultanbeyli ilçelerinde görevli 461 öğretmenin görüşleri nicel, 30 öğretmen ise çalışmanın nitel kısmında kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin mesleki değer düzeylerinin, erkek öğretmenlerden, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin mesleki değerlerinin lisans düzeyinde mezun öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Duman (2016) “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerlerinin İncelenmesi” isimli araştırmayı Bartın il merkezinde tesadüfi örnekleme yoluyla tespit edilen 162 sınıf öğretmeni üzerinde yürütmüş, öğretmenlerin mesleki değerler düzeylerinin tespit ederek çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki değerler düzeylerinin en yüksek “farklılıklara saygı duyma” alt boyutunda, en düşük düzeyde ise “şiddete karşı olma” alt boyutunda olduklarını tespit etmiştir.

Tunca (2012) “İlköğretim Öğretmenleri İçin Mesleki Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Değerlerinin Belirlenmesi” isimli araştırmasında öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerin belirlenmesi amacıyla ilköğretim öğretmenlerine yönelik bir ölçme aracının gerçekleştirilmesini gerçekleştirmiştir. Karma yöntem ile yürütülen araştırmanın nicel veriler için eğitim fakültelerinde görev yapan ve değer eğitimi konularında bilimsel çalışmalar yürüten toplam 53 öğretim üyesi ile eğitim fakültelerinde görev yapan 421 öğretim üyesi; nitel veriler için, ilköğretim kurumlarında görev yapan, farklı branşlardan 109 öğretmen ile Anadolu Üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği Programı’ndaki 43 öğretmen adayından elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırma, ölçeğin faktör analizi sonucunda, 24 maddeden oluşup ve Farklılıklara saygı duyma, Kişisel ve toplumsal sorumluluk, Şiddete karşı olma, İşbirliğine açık olma olarak isimlendirilen toplam dört alt boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, ÖMDÖ’nün her bir boyutu için, mesleki değerlere sahip olma konusundaki görüşleri yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmış, öğretmenlerin kendilerini en düşük

gördükleri alt boyut Şiddete karşı olma olurken en yüksek gördükleri alt boyut ise Farklılıklara saygı duyma olarak bulunmuştur.

Çın (2014) “Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında Fen Bilgisi öğretmenlerinin görüşlerine göre, kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim alt yeterliliği bakımından öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesini amaçlanmıştır. Diyarbakır ilinde yürütülen 98 ilköğretim kurumunda görev yapan 251 fen bilgisi öğretmenine ulaşılmıştır. Fen bilgisi öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik genel yeterlilikleri, kişisel ve mesleki değerler ile mesleki gelişim yeterliklerine ilişkin görüşlerinin genel anlamda olumlu yönde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yeterlik maddelerini öğretmenlik mesleği için önemli buldukları tespit edilmiştir fen bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri bakımından kendilerini daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir. .

Albayrak (2015) “İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri İle Öğretmen Yetkinlikleri Arasındaki İlişki” isimli araştırmayı ilkökul öğretmenleri ile gerçekleştirmiş, mesleki değerler ile öğretmen yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde olup, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili merkez ilçedeki 62 ilkokullarındaki 464 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde öğretmenlerinin mesleki değerleri ile öğretmen yetkinlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin var olduğu sonucuna tespit edilmiştir.

Turan (2008) “Okul Hayatında Var Olan Ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler” isimli araştırmasında, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre, okul yaşamında var olan ve var olması gerektiği düşünülen sosyal değerlerin, okul yaşamında yer alma derecesini belirlemeyi amaçlamıştır. Bilecik ilinin Bozüyük ilçesinde ki ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan 119 öğretmen ile 6. 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 112 öğrenci ile yürütülen araştırmada, Sosyal Değerler Ölçeği (SDÖ) geliştirilmiş, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre, okul yaşamında var olan ve var olması gerekliliği düşünülen sosyal değerlerin farklılaştığı tespit edilmiştir.

2.10.4. Mesleki değerler ile ilgili yurt dışı alışmalar

Jones (1985)'in, Atlanta eyaletinde on ortaokulda gevli öğretmenlerin yeterlik algılamalarına ilişkin yaptığı araştırmasında öğretmenlik sertifikasına sahip olan öğretmenlerin yeterlik algılarının, sertifika sahibi olmayan öğretmenlerden yüksek olduğu, bir dersin özel eğitimini alan öğretmenlerin yeterlik algılamalarının ise hiç almayan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğunu, lise de görev yapmış öğretmenlerin ise meslekte kıdemleri arttıça yeterlik algılamalarında düşüş olduğunu ortaya koymuştur (Akt. Akar, 2007).

Dewalt (1986)'ın, ğretmen yeterlikleri ile öğretmenlerin yetiştirilmesi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasını 12 kategoriye ayırdığı, ğretmen yeterlikleri üzerinde yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlik sertifikası olanların mesleki yeterliklerinin duyuşsal ortam ve bireysel farklılıklar sınıfında, sertifikası olmayan öğretmenlerin mesleki yeterliklerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Bunun yanında öğretmenlerden, sertifikası olmayanlar sorumluluk ve soru sorma becerisi sınıfındaki yeterlikleri sertifikası olanlara göre anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır. Bunların dışındaki kategorilerde ise ğretmen yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Yine bu araştırma da staj gören öğretmenlerle, staj görmeyen öğretmenlerin hiçbir kategoride yeterlikleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır (Akt. Demirel, 1989).

Barnes ve Taylor (1988) tarafından yapılan “Teacher competency and the primary school curriculum (ğretmen Yetkinliği ve İlkokul Müfredatı)” isimli araştırma beş farklı okulda yapılmış, ilköğretim okulu programları ve ilköğretim öğretmenlerin yeterliklerinin incelenmiştir. Araştırmada ilköğretim ğretmenlerinin en yeterli olduğu alanların okuma-yazma ğretimi, matematik ğretimi, oyun ve sanat etkinlikleri, en az yeterli olduğu alanların ise, bilgisayar kullanma, müzik ve özel eğitim ihtiyaçlarını saptama olduğu tespit edilmiştir.

Plake (1993) “Teachers competencies in the educational assessment of students (ğrenci Görüşlerine Göre ğretmen Yeterliklerinin Değerlendirilmesi)” isimli

araştırması öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin test geliştirme ve uygulamada yeterli olduğu, ancak test sonuçları ile ilgili geri bildirim verme noktasında yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretim süreci, yöntem ve teknikleri ile ilgili yeterliklerde araştırılmış sonuç olarak ise bazı standartların geliştirilmesinin gerekliliği ifade edilmiştir.

Chan (1999), “Characteristics and competencies of teachers (Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri ve Yeterlikleri)” isimli araştırmasını Hong Kong’ da 50 öğretmen üzerinde yürütmüştür. Öğretmenlerle ilgili 25 kişisel özelliği felsefi ideallerle ilişkilendirilip, öğretmen yeterlikleri ise özel tanımlamalarla açıklanmaya çalışılmıştır. Tespit edilen özellikler ve yeterlikler göz önüne alınarak hazırlanan eğitim- öğretim programlarıyla, öğretmenlerin daha nitelikli yetiştirilebileceği ifade edilmiştir. Bunun yanında istenilen becerilerin ve yeterliklerin, eğitimin amaç ve konularının, yetenekli öğretmen adaylarının eğitim-öğretim programı hakkındaki fikirlerinin de göz önünde bulundurularak hazırlanması ile elde edilebileceği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim programına inanmaları ve onun program hakkında fikir birliğinde olmalarının eğitim örgütlerinde verimi arttıracığından söz edilmiştir.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002)’nin “Teacher efficacy: capturing an elusive construct (Öğretmen Etkinliği)” isimli öğretmen yeterlikleri üzerine yapılan araştırmada; öğretmen yeterliklerinin; deneyimlerine (kıdemlerine), cinsiyetlerine, ırklarına ve okul türüne göre farklılık gösterdiği, ilkökul öğretmenlerinin kendilerini öğretmenlik mesleğinde branş öğretmenlerinden daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. (Akt. Öksüzoğlu, 2009).

Arce- Ferrer, Pech ve Cab,V. (2001) “Teachers’ assessment competencies (Öğretmenlerin Değerlendirme Yeterlikleri)” isimli çalışmalarıyla öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini seçme, geliştirme, uygulama, puanlanma, yorumlama, sonucu bildirme durumlarına ilişkin yeterlilik algıları ve bu durumlara verdikleri önem düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmanın örneklemin güney Meksika’da çalışan 200 katılımcı

oluşturmaktadır. Katılımcıların üçte ikisini öğretmen adayları, üçte birinden daha azını öğretmenler ve beşte ikisini ölçme değerlendirme danışmanları oluşturmaktadır. Katılımcılar ölçme- değerlendirme uygulamalarında en çok hedeflere uygun ölçme araçlarını seçmeyi, ölçme araçlarının geçerliliğini ve güvenilirliğini yapmayı ve sonuçları öğrencilere duyurmayı önemli bulmaktadır. En az ise öğrencilerin notlarını kişisel olarak iletmeyi, notları ile sorun yaşayan öğrencilerle ilgilenmeyi ve ölçüm sonuçlarını farklı değerlerle göstermeyi önemli bulmaktadır.

Pantic ve Wubbels (2010) “Teacher competencies as a basis for teacher education (Öğretmen Eğitiminin Temelleri Olarak Öğretmen Yetkinlikleri)” isimli araştırmalarında öğretmen eğitiminde temel olan öğretmen yeterliklerinin eğitimcilerin görüşlerini alarak belirlemeye çalışılmıştır. Çalışmada öğretmen yeterliklerinin önemini nasıl algılandığı ve öğretmen eğitiminde etkileri araştırılmıştır. Çalışma Sırbistan da gerçekleşmiştir. Çalışma yeterli bir öğretmen oluşturmak için uzmanlık alanlarının tanımlanmasında öğretmenler ve öğretmen eğitimcilerinin görüşlerinin alınmasını sağlamak için tasarlanmıştır. 51 ifadeden oluşan anket 370 öğretmen ve öğretmen eğitimcilerinin cevaplarına yönelik yapılmıştır. Öğretmen yeterlikleri ile ilgili dört temel bileşen tanımlanmıştır. Bunlar; çocuk yetiştirme ve değerler, eğitim sistemi ve onun gelişimine katkıda bulunma anlayışı, konu bilgisi, pedagoji ve müfredat, öz değerlendirme ve mesleki gelişimdir. En düşük ortalama öğretmen eğitiminde mevcut eğitimin dâhil edilmediği hassas konuları kapsayan yeterlik konularını içeren ulusal eğitimin gelişimine öğretmen katılımları olarak çıkarken, en yüksek ortalama mesleki gelişim ve öğretmen tanımlamaları ile ilgili olan madde de çıkmıştır.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, evreni, veri toplama aracı, veri toplama araçlarının uygulanması, toplanan verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, birden çok değişken arasındaki etkileşimin olup olmadığını; eğer bir etkileşim varsa bunun yönünü ve miktarını belirlemeyi amaçlayan yaklaşımdır (Karasar, 2009). Bu doğrultuda, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ile mesleki değerlerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Evreni

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bolu il merkezindeki ilkokullarda görev yapan 529 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin tamamına ulaşılmış, ancak 372 öğretmen geri dönüş yapmış, bu öğretmenlerin doldurduğu ölçeklerin 50'si eksik doldurulduğu için değerlendirilmeye alınmamıştır. Değerlendirilen ölçek sayısı 322'dir.

3.2.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerinden olan cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, görev yapılan okuldaki toplam çalışan sayısı, hizmet süresi ve branşlarına yönelik dağılımları Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre frekans ve yüzdeleri

Değişken	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	207	64,3
	Erkek	115	35,7
Yaş	21-40 yaş arası	180	55,9
	41 yaş ve üzeri	142	44,1
Görev Yapılan Okuldaki Toplam Çalışan Sayısı	1-20 arası	104	32,3
	21-40 arası	158	49,1
	41 ve üzeri	60	18,6
Eğitim Düzeyi	Lisans	267	82,9
	Diğer	55	17,1
Hizmet Süresi	1-10 yıl arası	92	28,6
	11-20 yıl arası	113	35,1
	21 yıl ve üzeri	117	36,3
Branş	Sınıf Öğretmenliği	249	77,3
	Diğer Branşlar	73	22,7
Toplam		322	100,00

Tablo 3.1’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerinin şu şekilde olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin %64,3’ü kadın ve %35,7’si erkektir. Yaş değişkenine göre %55,9’u 21-40 yaş arasında ve %44,1’i 41 yaş ve üzerindedir. Çalışan sayısı değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki toplam çalışan sayısı 1-20 arası olan 104 kişi (%32,3), 21-40 arası olan 158 kişi (%49,1) ve 40 kişi üzeri olan 60 kişi (18,6) bulunmaktadır. Bu bulgu öğretmenlerin çoğunlukla küçük ve orta büyüklükte okullarda çalıştıklarını göstermektedir. Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin %82,9’u lisans %17,1’i diğer (ön lisans, yüksek lisans ve doktora) eğitim düzeylerine sahiptir. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin; hizmet süresi 1-10 yıl arası olan 92 kişi (%28,6), 11-20 yıl arası olan 113 kişi (%35,1) ve 20 yıl üzeri olan 117 kişidir (%36,3). Branş değişkenine göre ise öğretmenlerin %77,3’ü Sınıf öğretmeni, %22,7’si diğer (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce, Rehberlik, Diğer) branşlarda görevlidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak kullanılan veri toplama aracı üç temel bölümden oluşmaktadır. Bunlar; “Kişisel Bilgi Formu”, “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ve “Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği”dir. Kişisel bilgi formunun hazırlanması, Bireysel Yenilikçilik ve Öğretmen Mesleki Değerler ölçeklerinin puanlanması ve değerlendirilmesi ile ilgili bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu formda katılımcılara cinsiyeti, eğitim durumu, yaşı, branşı, kıdemi, şimdiki kurumunda çalışan sayısı sorulmuştur. Veriler toplandıktan sonra bazı değişkenlerde yeterli sayıda veriye ulaşılamadığı ve analizlerin çok dağınık çıkmasından dolayı bu bilgi formunda bazı değişiklikler yapılmıştır (EK-1). Bunlar;

Yaş: araştırmada yaş değişkeni (21-30 yaş /31-40 yaş/41-50 yaş 51 ve üzeri yaş) sorulmuş, ancak daha sonra veri dağılımı göz önüne alınarak (21-40 yaş ve 41 yaş ve üzeri) değerlendirmeye alınmıştır.

Kıdem: Araştırmada kıdem değişkeni (1-5 yıl/ 6-10 yıl /11 -15 yıl / 16-20 yıl / 21 yıl ve üzeri) sorulmuş, ancak daha sonra veri dağılımı göz önüne alınarak onlu aralık (1-10 yıl / 11-20 yıl / 21 yıl ve üzeri) değerlendirmeye alınmıştır.

Görev yapılan okuldaki çalışan sayısı: Görev yapılan okuldaki çalışan sayısı (1-10 öğretmen/11-20 öğretmen/21-30 öğretmen/31-40 öğretmen/ 41 öğretmen ve üzeri) olarak sorulmuş, ancak veri dağılımı göz önüne alınarak (1-20 öğretmen/21-40 Öğretmen/41 Öğretmen ve üzeri) değerlendirmeye alınmıştır.

Eğitim Düzeyi: Eğitim düzeyi değişkeni (Ön lisans/Lisans/Yüksek Lisans/Doktora) veri dağılımı göz önüne alınarak (Lisans ve Diğer) olarak değerlendirmeye alınmıştır.

Branş Değişkeni: Branş değişkeni (Sınıf Öğretmenliği/ İngilizce/ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Rehberlik) veri dağılımı göz önüne alınarak (Sınıf Öğretmenliği ve Diğer) olarak değerlendirmeye alınmıştır.

3.3.2. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ)

H. Thomas Hurt ve diğerleri tarafından 1977 yılında geliştirilen “Individual Innovativeness Scale” ölçeği, Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmış “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” olarak adlandırılmıştır. Uyarlanan ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,82 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmanın güvenirlik katsayısı ise 0,79 olarak hesaplanmıştır. Ölçek yenilikçi, öncü, sorgulayıcı, kuşkucu ve gelenekçi olmak üzere beş farklı kategoride, bireyin özelliklerine toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin yanıtları “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Ortadayım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak, beşli likert maddesi şeklindedir. Ölçeği oluşturan maddelerin 12’si olumlu 8’i ise olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen yenilikçilik puanına göre bireylerin yenilikçilik düzeyleri değerlendirilebilmekte ve belirlenen puan aralıklarına göre bireyler yenilikçilik bağlamında sınıflandırılabilmektedir (Hurt ve diğ., 1977). Yenilikçilik puanının hesaplanması işleminde öncelikle ölçekteki olumlu maddelerin puanları toplanmakta, ardından, olumsuz maddelerin puanları toplandıktan sonra, bireysel yenilikçilik puanı hesaplanırken “42 + (olumlu maddelerin toplam puanı) – (olumsuz maddelerin toplam puanı)” formülü kullanılarak orijinalinde belirtilen puanlama yöntemiyle hesaplanmaktadır. Tablo 3.2’de bireysel yenilikçilik ölçeğine ilişkin ortalama puan aralıklarında göre ilgili kategorileri belirtilmiştir.

Tablo 3.2. Bireysel yenilikçilik ölçeğinin puan aralıklarına göre kategorileri

Bireysel Yenilikçilik Kategorileri	Ortalama puan aralıkları
Yenilikçi	>80
Öncü	69-80
Sorgulayıcı	57-68
Kuşkucu	46-56
Geleneksel	<46

Ölçekte hesaplanan yenilikçilik puanları en düşük 14 ve en yüksek 94'ü olabilir.

Tablo 3.3'te bireysel yenilikçilik ölçeğine ilişkin ortalama puan aralıklarında göre ilgili kategorileri belirtilmiştir.

Tablo 3.3. Bireysel yenilikçilik ölçeğinin puan aralıklarına göre düzeyleri

Bireysel yenilikçilik düzeyleri	Ortalama puan aralıkları
Yüksek düzey yenilikçilik	>68
Orta düzey yenilikçilik	64-68
Düşük düzey yenilikçilik	<64

Ölçekten 64 puanın altında alanların yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu, 68 puandan yüksek alanların ise bireysel düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilmektedir. 64 ve 68 arası puana sahip olanların ise orta düzeyde yenilikçi olduğu ifade edilmektedir. (Hurt ve diğ., 1977).

Kılıçer (2011) tarafından yapılan uyarılama çalışmasında faktör analizi ile ölçeğin dört alt boyutu olduğu tespit edilmiş; bu boyutlara ve madde dağılıma bakıldığında: değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık, risk alma isimleri verilmiştir. Değişime direnç boyutunu oluşturan tüm maddeler olumsuz maddelerden oluşmakta olup; diğer boyutları oluşturan maddeler olumlu maddelerdir. Araştırmada uygulanan ölçeklerin analizlere geçilmeden önce örneklemin normallik dağılımı için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır (EK-3).

Kullanılan bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeği beşli likert tipli derecelendirmeye sahiptir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin katılım düzeyleri belirlemek amacıyla ölçekte yer alan olumlu maddelerde tamamen katılıyorum 5, katılıyorum 4, kararsızım 3, katılmıyorum 2, hiç katılmıyorum 1 olarak puanlanmıştır. Olumsuz ifadelerde ise bunun tersi puanlama yapılmıştır.

Bireysel yenilikçilik ölçeği için aritmetik ortalamalar yorumlanırken Tablo 3.4 teki oranlar kullanılmaktadır.

Tablo 3.4. Bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğine ait katılım derecesi ve katılım düzeyi

Katılma Düzeyi	Katılma Derecesi
1 Kesinlikle Katılmıyorum	1,00-1,79
2 Katılmıyorum	1,80-2,59
3 Ortadayım	2,60-3,39
4 Katılıyorum	3,40-4,19
5 Kesinlikle Katılıyorum	4,20-5,00

Tablo 3.5'te bireysel yenilikçilik ölçeğine ait normallik testi sonuçları ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 3.5. Bireysel yenilikçilik ölçeği ve alt boyutlara ve ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları

	Ölçeğin Genel	Değişime Direnç	Fikir Önderliği	Deneyime Açıklık	Risk Alma
Madde Sayısı	20	8	5	5	2
Cronbach α	0,79	0,86	0,79	0,80	0,62

Bu araştırmada yapılan güvenilirlik analizleri sonucu ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin toplamında 0,79 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında ise “değişime direnç” alt boyutunda 0,86, “fikir önderliği” alt boyutunda 0,79, “deneyime açıklık” alt boyutunda 0,80 ve “risk alma” alt boyutunda 0,62 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler ile bireysel yenilikçilik ölçeği yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.5 incelendiğinde bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğinin toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p > .05$), bu sebeple araştırma verilerinin analizinde parametrik testler uygulanmıştır.

3.3.3. Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği (ÖMDÖ)

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği, Tunca ve Sağlam (2013) tarafından öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerini belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek, farklılıklara saygı duyma boyutu, kişisel ve toplumsal sorumluluk boyutu, şiddete karşı olma boyutu, işbirliğine açık olma boyutu olarak toplam dört alt boyuttan ve toplam 24

maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5li likert tipi olup, değerlendirmesi 1-Beni hiç yansıtmıyor 2-Beni yansıtmıyor,3-Beni kısmen yansıtmıyor 4-,Beni yansıtmıyor ,5-Beni çok yansıtmıyor, şeklindedir. Şiddete karşı olma alt boyutu tersten puanlanmaktadır. Ölçeğin cronbach alpha değeri toplamda $\alpha=0.82$ olarak belirtilmiştir. Ölçeği oluşturan dört boyutun iç tutarlılık katsayıları ise; “farklılıklara saygı duyma” için 0.77, “kişisel ve toplumsal sorumluluk” için 0.78, “şiddete karşı olma” için 0.70, “işbirliğine açık olma” için ise 0.72 olarak belirtilmiştir. Ölçekten alınan puanlar en az 24 ile en çok 120’dir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça mesleki değerlere sahip olma düzeyi de artmaktadır

Tablo 3.6’da mesleki değerler ölçeğine ait normallik testi sonuçları ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 3.6. Mesleki değerler ölçeği güvenilirlik ve alt boyutlara ve ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları

	Ölçeğin Geneli	Farklılıklara Saygı Duyma	Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk	Şiddete Karşı Olma	İşbirliğine Açıklık
Madde Sayısı	24	8	8	5	3
Cronbach α	0,81	0,77	0,78	0,76	0,78

Bu araştırmada yapılan analizlere göre Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları “mesleki değerler ölçeğinin” toplamında 0,81’dir. Ölçeğin alt boyutlarında ise “farklılıklara saygı duyma” alt boyutunda 0,77, “kişisel ve toplumsal sorumluluk” alt boyutunda 0,78, “şiddete karşı olma” alt boyutunda 0,76 ve “işbirliğine açıklık” alt boyutunda 0,78 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler ile öğretmen mesleki değerler ölçeğinin yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Öncelikle araştırmada kullanılan ölçekleri uyarlayan araştırmacılara ulaşılarak ve kendilerinden ölçeklerin kullanılması konusunda gerekli izinler alınmıştır (EK-2). Ayrıca Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden ve Bolu İl Milli

Eğitim M¼d¼rl¼ğ¼nden gerekli izinler alınmıştır (EK-4). ¼lçekler ¼đretmenlere 01.06.2016-01.07.2016 tarihleri arasında g¼n¼ll¼l¼k esasına g¼re uygulanmış ve uygulama esnasında ¼đretmenlerin çalışmayla ilgili soruları cevaplandırılmıştır. Ayrıca etik kurul raporu bulunmaktadır (EK-3).

3.5. Verilerin Çöz¼m¼ ve Yorumlanması

Araştırmada verilerin ç¼z¼mlenmesinde 322 SPSS paket programından yararlanılmıştır. Ulaşılan verilere hangi analizlerin yapılacağını belirlemek için veri dağılımının normalliğine Kolmogorov-Smirov testiyle incelenmiş ve dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir ($p < 0.05$) (EK-5).

Birinci alt problem olan ilkokul ¼đretmenlerinin bireysel yenilikçilikle, mesleki değerlerine y¼nelik g¼r¼řlerinin d¼zeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapmadan oluşan betimsel analizler kullanılmıştır.

İkinci alt problem olan ilkokul ¼đretmenlerinin bireysel yenilikçilikle mesleki değerlerine y¼nelik g¼r¼řlerinin demografik değişkenlere g¼re (yaş, cinsiyet, hizmet s¼resi, branş, okuldaki çalışan sayısı, ¼đrenim durumu) anlamlı fark olup olmadığının ortaya konulabilmesi amacıyla Mann Whitney U ve Kruskal Wallis analizleri kullanılmıştır.

¼ç¼nc¼ alt problem olan ilkokul ¼đretmenlerinin bireysel yenilikçilikle mesleki değerlerine y¼nelik g¼r¼řlerinin arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Spearman Rho Korelasyon analizi yapılmıştır.

Analiz sonuçları değerlendirilirken “r değerleri 0.01 - 0.29 arasında ise d¼ř¼k d¼zeyde ilişki, r değerleri 0.30 - 0.70 arasında ise orta d¼zeyde ilişki r değerleri 0.71 - 0.99 arasında ise y¼ksek d¼zeyde ilişki bulunmaktadır” şeklinde yorumlanmaktadır. (K¼kl¼, B¼y¼k¼zt¼rk ve B¼keođlu, 2006).

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma probleminin çözümüne ilişkin araştırmaya katılanlardan ölçme araçları yoluyla toplanan verilerin analizlerine ait bulgular ve yorumlamalar yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.1’de öğretmenlerin bireysel yenilikçilik kategorileri yer almaktadır.

Tablo 4.1: Bireysel yenilikçilik ölçeği kategorileri

Benimseme Kategorisi	Puan Aralığı	Frekans (f)	Yüzde %
Gelenekçi	80 üstü	3	0,9
Kuşkucu	69-80	27	8,4
Sorgulayıcı	57-68	134	41,6
Öncü	46-56	134	41,6
Yenilikçi	46’dan az	24	7,5
Toplam		322	100,00

Bireysel yenilikçilik ölçeğinin toplam puanları incelendiğinde ölçekten alınan toplam puanların ortalaması 68,12 olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin bireysel yenilikçilikten almış olduğu puanlar yüksek düzeyde yenilikçi olduklarını göstermektedir. Toplam puanların standart hatası 0,485, toplam puanlar %95 güvenilirlikle 67,17-69,08 arasında yer almaktadır.

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeğine göre %0,9’u gelenekçi, 8,4’ü kuşkucu, %41,6’sı sorgulayıcı, %41,6’sı öncü ve %7,5’i yenilikçi olduğu sonucu ulaşılmıştır.

Tablo 4.2’de ise Rogers’ın araştırmasından sonra Türkiye’de yapılan bazı araştırma sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.2. Bireysel yenilikçilik ile ilgili Türkiye’de yapılan bazı araştırma sonuçları

Bireysel Yenilikçilik Kategorileri	Rogers (1995)	Kılıçer ve Odabaşı (2009)	Sarioğlu (2014)	Aslan (2014)	Öztürk (2017)	Bu çalışmada
Yenilikçi	%2.5	%1.5	%2.9	7,4	-	7,5
Öncü	%13.5	%13.5	%13.4	35,9	%1.5	41,6
Sorgulayıcı	%34.0	%34.9	%32.1	41,1	%29.2	41,6
Şüpheli	%34.0	%34.9	%39.7	14,6	%60	8,4
Gelenekçi	%34.0	%15.6	%12.0	1	%9.2	0,9

Tablo 4.2’de ise Rogers’ın araştırmasından sonra Türkiye’de yapılan araştırma sonuçları verilmiştir. Yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin bireysel yenilikçilik kategorilerinin Rogers’ın (1995) belirlediği kategorilerden farklılaştığı, yenilikçi, öncü, sorgulayıcı bireylerde artış görülürken kuşkucu ve gelenekçi bireylerde azalma gözlenmektedir. Aslan’ın (2017) Kırsal Turizm İşletmecilerinin üzerinde yaptığı çalışmada ise bireylerin daha çok şüpheli kategorisinde olduğu ve bu yönüyle bu çalışmamızdan farklılaştığı yine Aslan’ın (2014) ilköğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada elde ettiği sonuçlar ile paralel olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki Tablo 4.3’de ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve mesleki değerlerine yönelik görüşlerinin düzeylerine olduğuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve mesleki değerlerine yönelik görüşlerine yönelik betimsel analizler

Ölçek	Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS	Katılma Düzeyi
Bireysel Yenilikçilik	Değişime Direnç	322	2,62	,727	Ortadayım
	Fikir Önderliği	322	3,85	,606	Katılıyorum
	Deneyime Açıklık	322	4,14	,552	Katılıyorum
	Risk Alma	322	3,52	,790	Katılıyorum
	Toplam	322	3,41	,435	Katılıyorum
Mesleki Değerler	Farklılıklara Saygı Duyma	322	4,26	,482	Tamamen Yansıtıyor
	Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk	322	3,71	,566	Yansıtıyor
	Şiddete Karşı Olma	322	2,60	,772	Kısmen Yansıtıyor
	İşbirliğine Açıklık	322	4,13	,670	Yansıtıyor
	Toplam	322	3,71	,391	Yansıtıyor

Tablo 4.3’de öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ile ilgili görüşleri incelendiğinde toplamda ($\bar{x}=3,41$) ve fikir önderliği ($\bar{x}=3,85$), deneyime açıklık ($\bar{x}=4,14$), risk alma ($\bar{x}=3,52$) alt boyutlarında “katılıyorum” düzeyinde olduğu ancak değişime direnç ($\bar{x}=2,62$) alt boyutunda ise “ortadayım” düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bireysel yenilikçiliğe yönelik görüşlerinin toplamda, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma alt boyutlarında katılıyorum şeklinde olması, öğretmenlerin kendilerini yenilikçi bireyler olarak gördükleri göstermektedir. Yenilikçi bireyler, yeni fikirleri denemekten ve risk almaktan hoşlanan vizyon sahibi kişilerdir. Öğretmenlerin bu noktada öne çıkması diğer bireylerden ayrılması önemlidir. Çünkü öğretmenler lider kişilerdir. Öğretmenlerin değişime direnç boyutu ile ilgili görüşleri ise “ortadayım” şeklinde, diğer bir ifadeyle yenilikçiliğin karşısında en büyük engelin değişime direnmek olduğu görüşünde, olduklarını göstermektedir. Öğretmenler sınıfın içinde ve dışında ön planda yer alan, arkadaşlarını destekleyen, işbirliği kuran, eğitim-öğretim uygulamalarını sürekli olarak, geliştirme çabası gösteren ve başkalarını etkileyen bireylerdir (Haris, Muijs, 2005).

Araştırmaya paralel olarak Demir’in (2014) öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada en yüksek ortalamaya sahip olan boyut deneyime açıklık boyutu olarak bulunurken, bu boyutu sırasıyla fikir önderliği, risk alma ve değişime direnç boyutları takip etmiştir.

Kılıç (2015) bireysel yenilikçiliğin alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin değişime direnç boyutunda ($\bar{x}=3,43$), fikir önderliği boyutunda ($\bar{x}=3,64$), deneyime açıklık boyutunda ($\bar{x}=4,03$) ve risk alma boyutunda ($\bar{x}=3,66$) puan ortalamaları ile yine bu çalışmayı destekler nitelikte “katılıyorum” şeklinde görüşleri elde etmiştir.

Öğretmenlerin yeniliği aramaya ve denemeye karşı istekli bireyler olduklarından hareketle, araştırmada en yüksek ortalamalar deneyime açıklık boyutundadır. Demir’in (2014) araştırmasında da en yüksek ortalamalar deneyime açıklık boyutunda olup araştırmalar bu yönüyle paralellik göstermektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin deneyime açıklık noktasında oldukça istekli oldukları görülmektedir. Bu durum teknolojinin okullarda kullanımının artması ile artık öğretmenlerin teknolojiyi kullanmanın zorunluluk haline geldiğini kavramalarından kaynaklanıyor olabilir. Ancak Öğretmenlerin liderlik özelliklerini ortaya koyan fikir önderliği boyutunda ve yeni öğretme yaşantılarının önünü açacak risk alma davranışının ise daha yüksek olması beklenebilirdi, ancak gerek mevzuat engelleri gerekse yönetici yetersizlikleri öğretmenlerin bu davranışları göstermelerini engelliyorken, bireysel yenilikçiliğin ters maddesi yani düşük çıkması beklenen değişime direnç noktasında olması gerekenden yüksek çıkması da yine bahsedilen sebeplerden kaynaklanmış olabilir.

Tablo 4.3’de öğretmenlerin öğretmen mesleki değerlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, toplam ($\bar{x}=3,71$) ile orta seviyenin üzerinde, boyutlardan işbirliğine açıklık ($\bar{x}=4,13$), kişisel ve toplumsal sorumluluğun ($\bar{x}=3,71$) “kendilerini yansıttığını” ifade ederken, farklılıklara saygı duyma alt boyutunda ($\bar{x}= 4,26$) kendilerini “tamamen yansıttığını”, şiddete karşı olma alt boyutunda ise ($\bar{x}= 2,60$) kendilerini “kısmen yansıttığı”nı ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin mesleki değerlerine ilişkin görüşleri farklılıklara saygı, işbirliği, sorumluluk sahibi olma ve şiddete karşı olma olarak sıralandığı görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, adaleti ve hoşgörüyü her şeyin önünde tuttukları söylenebilir. Çalışmanın sınıf öğretmenleri ağırlıklı bir grubun üzerinde yapılması sebebiyle işbirliği boyutunda öğretmen görüşleri yüksek düzeydedir çünkü öğrencilerin gelişim düzeyleri bakımından velileri daha çok okula vakit ayırmaktadırlar. Sosyal ve toplumsal sorumluluk düzeyleri yeterli düzeyde algılanabilir bu durum okullarda yapılan etkinliklerin yeterli düzeyde olduğunu işaret etmektedir. Özellikler son zamanlarda Üniversite öğrencilerinin katıldığı sosyal sorumluluk projeleri okulları bilinçlendirmeye katkı sağlamaktadırlar. Şiddete karşı olma alt boyutunda ki görüşlerin ise daha önce yapılan çalışmalar göre oldukça düşük düzeyde olmasına rağmen karşın öğretmenlerin şiddete karşı olma noktasında hatalar yaptıklarını ortaya koymaktadır.

Duman'ın (2017) sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada da, öğretmenlerin mesleki değerler ile görüşleri kişisel ve sosyal sorumluluk, şiddete karşı olma ve işbirliğine açık olma alt boyutlarında “beni yansıtıyor”; farklılıklara saygı duyma alt boyutunda ise “beni çok yansıtıyor” şeklinde olup, öğretmenlerin mesleki değerlerine yönelik görüşleri en yüksek düzey farklılıklara saygı duyma en düşük mesleki değer düzeyi ise şiddete karşı olma alt boyutunda olduğu ifade edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar çalışmamızla ile benzer sonuçlar göstermektedir. Yine benzer şekilde, Tunca (2014) da araştırmasında öğretmenlerin meslekî değerleri benimseme seviyelerinin orta seviyenin üzerinde olduğunu belirterek, öğretmenlerin en çok farklılıklara saygı duyma ve işbirliğine açık olma, en az ise şiddete karşı olma değerine sahip olduklarını belirlemiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve mesleki değerlerine yönelik görüşlerinin kişisel değişkenlere (cinsiyet, yaş, kıdem, okul büyüklüğü, branş, öğrenim durumu) göre anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı sorusuna ilişkin elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4.2.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre bireysel yenilikçilik ve mesleki değerlerine yönelik görüşlerinde anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmış sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin cinsiyet ile ölçekler ve alt boyutları arasındaki farklılığa ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Bireysel Yenilikçilik	Değişime Direnç	Kadın	207	163,91	33930,00	11403,000	,532
		Erkek	115	157,16	18073,00		
	Fikir Önderliği	Kadın	207	166,99	34566,50	10766,500	,153
		Erkek	115	151,62	17436,50		
	Deneyime Açıklık	Kadın	207	170,49	35291,50	10041,500	,018
		Erkek	115	145,32	16711,50		
	Risk Alma	Kadın	207	150,09	31069,50	9541,500	,002
		Erkek	115	182,03	20933,50		
	Toplam	Kadın	207	163,20	33781,50	11551,500	,661
		Erkek	115	158,45	18221,50		
Mesleki Değerler Ölçeği	Farklılıklara Saygı Duyma	Kadın	207	165,66	34292,50	11040,500	,280
		Erkek	115	154,00	17710,50		
	Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk	Kadın	207	163,71	33889,00	11444,000	,566
		Erkek	115	157,51	18114,00		
	Şiddete Karşı Olma	Kadın	207	153,21	31714,50	10186,500	,031
		Erkek	115	176,42	20288,50		
	İşbirliğine Açıklık	Kadın	207	169,55	35097,50	10235,500	,034
		Erkek	115	147,00	16905,50		
	Toplam	Kadın	207	163,40	33823,50	11509,500	,623
		Erkek	115	158,08	18179,50		

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeğinin toplamında ($U=11551,500$, $p<.05$), ve Değişime Direnç ($U=11403,00$, $p<.05$) ve Fikir Önderliği ($U=10766,500$, $p<.05$) alt boyutlarında cinsiyete göre görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkmazken, deneyime açıklık ($U=10041,500$, $p<.05$) ve risk alma ($U=9541,500$, $p<.05$) alt boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Tespit edilen bu fark deneyime açıklık ($\bar{x}=170,49$) alt boyutunda kadın öğretmenlerin lehineyken, risk alma ($\bar{x}=182,03$) alt boyutunda ise erkek öğretmenler lehinedir. Kadınların erkeklere göre daha özgün bireyler olmaları yenilik konusunda da yeniliklere karşı olumlu tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır. Alan yazında bireysel yenilikçilik düzeyi açısından cinsiyete göre farklılaşma bulunup bulunmadığına dair farklı bulgular bulunmaktadır. McQuiggan (2006) kadınların erkeklerden daha yenilikçi olduğunu tespit ederken; Turhan (2009) bireysel yenilikçilik düzeyinin erkekler lehine olduğu sonucuna varmışlardır. Bu araştırma ise bireysel yenilikçilik düzeyi üzerinde cinsiyet bakımından fark bulunmadığı yönünde bu çalışmaların sonuçları ile çelişen bir bulgu elde etmiştir. Günümüzde yenilikçilik artık herkes için gereklilik haline geldiğinden, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ile ilgili görüşlerinin cinsiyet açısından bir fark

ortaya çıkarmayacağı söylenilebilir. Öte yandan, Rogers (2007) öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada, cinsiyet değişkeni açısından herhangi bir fark bulamamış, aynı şekilde Handa ve Gupta (2009) da kadın ve erkeklerin aynı düzeyde yenilikçiliğe sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Kadın ve erkeklerin bireysel yenilikçilik düzeyleri açısından farklılaşmadığını ortaya koyan diğer bir araştırma Çetin (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu araştırma söz konusu araştırmaların sonuçlarını destekler niteliktedir. Bireysel yenilikçilik ile ilgili yapılan diğer araştırmalara bakıldığında benzer şekilde anlamlı bir fark görülmesi de, bu araştırmaya paralel bir şekilde Kılıçer (2010) kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha fazla deneyime açıklık davranışı sergiledikleri, erkek öğretmenlerin ise risk alma konusunda kadın öğretmenlerden daha istekli olduklarını belirlemiştir.

Sonuç olarak cinsiyet değişkeninin, bireysel yenilikçilik açısından öğretmenleri etkilemediği, ancak eğitim öğretim ortamında ne yapılacağına tam olarak bilinmemesi gibi belirsiz durumlar ve çözülmemiş problemler kadın öğretmenleri olumsuz yönde etkilediği çünkü ne yapılacağına tam olarak belirtilmemesi kadın öğretmenleri yanlış yapma kaygısına sevk ettiği, bu tür durumların ise erkek öğretmenleri kendi doğrularını uygulama noktasında özgür hissettirdiği sonucuna ulaşılabilir.

Mesleki değerler ölçeğine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde toplamda ($U=11509,500$, $p<.05$), farklılıklara saygı duyma ($U=11040,500$, $p<.05$) ve kişisel ve toplumsal sorumluluk ($U=11444,000$, $p<.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmazken, şiddete karşı olma ($U=10186,500$, $p<.05$) ve işbirliğine açıklık ($U=10235,500$, $p<.05$) alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiştir. Anlamlı fark bulunan işbirliğine açıklık ($\bar{x}=169,55$) alt boyutlarında farkın kadınlar lehine; şiddete karşı olma ($\bar{x}=153,21$) boyutundaki anlamlı farkın ise erkekler lehinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu kadınların erkeklere göre daha sosyal olmaları işbirliği yapmalarını kolaylaştırırken, erkeklerin toplumda baskın bireyler olmaları sebebiyle görüşlerine daha rahat ifade edebilmelerine dolayısıyla şiddete karşı olma noktasında bayan öğretmenlerden daha aktif rol alma eğiliminde oldukları söylenebilir. Öğretmen mesleki değerleri ile ilgili yapılan diğer araştırmalarda da benzer şekilde anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı vurgulanmıştır. Duman (2016) yine sınıf öğretmenleri üzerinde

yaptığı araştırmada öğretmenlerin mesleki değerlerinin cinsiyet yönünden farklılaştığını, bu farklılığı ölçek genelinde, farklılıklara saygı duyma ve işbirliğine açık alt boyutlarında kadın sınıf öğretmenleri lehine farklılaştığı ifade etmiştir. Tunca (2012) ve Koç (2017) ise araştırmalarında öğretmenlerin sahip oldukları mesleki değerlere ilişkin toplam görüşlerinin cinsiyet yönünden farklılaşmadığını, Tunca (2012) öğretmenlerin “işbirliğine açık olma” alt boyutundan aldıkları puanlara ilişkin farklılığın, Koç (2017) ise öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından, öğretmenlerin sahip oldukları mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin “farklılıklara saygı duyma”, “şiddete karşı olma”, “işbirliğine açık olma” ve “toplam mesleki değerler” de boyutları arasındaki farklılıkları anlamlı bulmuştur. Kadın öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin “farklılıklara saygı duyma”, “şiddete karşı olma”, “işbirliğine açık olma” boyutları ve “toplam mesleki değerler” de erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Genele bakıldığında, cinsiyet yönünden erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerinin mesleki değerler ile ilgili görüşlerinin farklılaşmadığı, her iki durumda da yüksek düzeyde olduğu, ancak işbirliğine açıklık boyutunda kadın öğretmen sayılarının erkek öğretmenlerden fazla olması, kadınların daha paylaşımcı olmaları sebebiyle anlamlı bir şekilde kadın öğretmenlerin yönünde farklılaştığı görülmektedir. Ancak kadın öğretmenler şiddete karşı olma noktasında erkek öğretmenlerin gerisinde oldukları, erkek öğretmenlerin ise disiplini sağlama noktasında doğal olarak avantajlı oldukları göz önüne alındığında, kadın öğretmenlerin disiplini sağlama adına; öğrencilere bağırma, azarlama, fiziksel müdahalede bulunma gibi istenilmeyen davranışları sergilemeye erkek öğretmenlerden daha yatkın oldukları söylenilebilir.

4.2.2. Yaş değişkenine ilişkin bulgular

İlkokul öğretmenlerinin yaş değişkenine göre bireysel yenilikçilik ve öğretmen mesleki değerlerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla uygulanan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre bireysel yenilikçilik ve öğretmen mesleki değerlerine ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Yaş	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Bireysel Yenilikçilik	Değişime Direnç	21-40 yaş arası 41 yaş ve üzeri	180 142	157,94 166,01	28430,00 23573,00	12140,000	,439
	Fikir Önderliği	21-40 yaş arası 41 yaş ve üzeri	180 142	163,79 158,60	29481,50 22521,50	12368,500	,617
	Deneyime Açıklık	21-40 yaş arası 41 yaş ve üzeri	180 142	166,32 155,39	29938,00 22065,00	11912,000	,287
	Risk Alma	21-40 yaş arası 41 yaş ve üzeri	180 142	154,06 170,93	27730,50 24272,50	11440,500	,095
	Toplam	21-40 yaş arası 41 yaş ve üzeri	180 142	164,42 157,80	29596,00 22407,00	12254,000	,525
	Mesleki Değerler Ölçeği	Farklılıklara Saygı Duyma	21-40 yaş arası 41 yaş ve üzeri	180 142	170,18 150,49	30633,00 21370,00	11217,000
Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk		21-40 yaş arası 41 yaş ve üzeri	180 142	155,51 169,10	27991,50 24011,50	11701,500	,192
Şiddete Karşı Olma		21-40 yaş arası 41 yaş ve üzeri	180 142	163,14 159,42	29366,00 22637,00	12484,000	,720
İşbirliğine Açıklık		21-40 yaş arası 41 yaş ve üzeri	180 142	155,91 168,58	28064,50 23938,50	11774,500	,218
Toplam		21-40 yaş arası 41 yaş ve üzeri	180 142	159,71 163,77	28747,50 23255,50	12457,500	,697

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmen görüşlerinde yaş değişkenine bireysel yenilikçilik ölçeğinin toplamında (U=12254,00) ve alt boyutlar olan fikir önderliği (U=12368,500), değişime direnç (U=12140,00), deneyime açıklık (U=11912,00) ve risk alma (U=11440,500) boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır.

Ölçek toplamında ve alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamasına karşın, bireysel yenilikçilik ölçeğinin toplamında 41 yaş üzeri (\bar{x} =163,77) ve alt boyutlar olan, değişime direnç alt boyutunda 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin görüş ortalamaları, fikir önderliği alt boyutunda 21-40 yaş (\bar{x} =163,79) aralığındaki öğretmenlerin ortalamaları deneyime açıklık alt boyutunda ise 21-40 yaş (\bar{x} =166,32) aralığındaki öğretmenlerin ve risk alma alt boyutunda ise 41 yaş ve üzeri (\bar{x} =170,93) öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarının göreceli olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yaş değişkeninin öğretmenlerin bireysel yenilikçilik görüşlerini istatistiksel olarak farklılaştırmasa da genç öğretmenlerin, kıdemli öğretmenlerden daha yenilikçi olduğu söylenebilir bu durum teknolojik gelişmelerin daha çok genç kesime hitap ediyor olması onları yenilikleri denemeye istekli kılarken, kıdemli öğretmenlerin alışkanlıkları yeniliklerin yayılmasına engel olarak gösterilebilir.

Tablo 4.5 incelendiğinde; mesleki değerler ölçeğine yönelik öğretmen görüşleri toplamında (U=12457,500) ve alt boyutları olan farklılıklara saygı duyma (U=11217,00), kişisel ve toplumsal sorumluluk (U=11701,50), şiddete karşı olma (U=12484,000) ve işbirliğine açıklık (U=11774,50) alt boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Ölçek toplamında ve alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamasına karşın, öğretmenlerin mesleki değerler ile ilgili görüşleri mesleki değerler ölçeğinin toplamında 41 yaş ve üzeri ($\bar{x}=163,77$), alt boyutlarında ise farklılıklara saygı duyma alt boyutunda 21-40 yaş arası ($\bar{x}=170,18$) öğretmenlerin, kişisel ve toplumsal sorumluluk alt boyutunda 41 yaş ve üzeri ($\bar{x}=169,10$) öğretmenlerin, şiddete karşı olma alt boyutunda 21-40 yaş arası ($\bar{x}=163,14$) öğretmenlerin ve işbirliğine açıklık alt boyutunda 41 yaş ve üzeri ($\bar{x}=163,77$) öğretmenlerin lehine olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki değerlerine ilişkin görüşlerinin yaşa göre farklılaşmadığı gibi literatürde yaş değişkeninden daha çok kıdem yılı üzerinde durulmuş ve bu araştırmada öğretmenlerin mesleki değerlerine ilişkin görüşlerinin hem yaş değişkenine hem de kıdem değişkenine göre farklılaşmaması birbirini destekler niteliktedir.

Öğretmenleri yaşları ile mesleki değerlerine ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak bir fark oluşmasa da hoşgörü, adalet gibi kavramları içine alan farklılıklara saygı duyma boyutunda genç öğretmenlerin puanları yaşça büyük öğretmenlerden fazladır bu durum öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında daha hoşgörülü olduklarının kanıtı olabilir. Ancak öğretmen görüşleri; sorumluluk ve iş birliğinin zamanla kazanıldığını gösterirken ve şiddete karşı olma davranışlarının ise zamanla kaybedildiğini göstermektedir. Zira mesleki değerler ölçeğinin toplamında yaşça büyük öğretmenlerin puanlarının genç öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.3. Kıdem değişkenine ilişkin bulgular

İlkokul öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre bireysel yenilikçilik ve öğretmen mesleki değerlerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre bireysel yenilikçilik ve öğretmen mesleki değerlerine ilişkin *Kruskal-Wallis* testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Hizmet Süresi	N	Sıra ortalama	sd	Kay kare	p	Anlamlı fark
Bireysel Yenilikçilik	Değişime Direnç	1-10 yıl arası	92	148,40				
		11-20 yıl arası	113	168,63	2	2,651	0,266	-
		21 yıl ve üzeri	117	164,91				
	Fikir Önderliği	1-10 yıl arası	92	160,66				
		11-20 yıl arası	113	159,26	2	0,184	0,912	-
		21 yıl ve üzeri	117	164,33				
	Deneyime Açıklık	1-10 yıl arası	92	154,31				
		11-20 yıl arası	113	171,86	2	2,282	0,319	-
		21 yıl ve üzeri	117	157,15				
	Risk Alma	1-10 yıl arası	92	156,71				
		11-20 yıl arası	113	151,83	2	4,046	0,132	-
		21 yıl ve üzeri	117	174,61				
Toplam	1-10 yıl arası	92	165,83					
	11-20 yıl arası	113	160,62	2	0,298	0,862	-	
	21 yıl ve üzeri	117	158,94					
Mesleki Değerler Ölçeği	Farklılıklara Saygı Duyma	1-10 yıl arası	92	173,11				
		11-20 yıl arası	113	163,21	2	3,062	0,216	-
		21 yıl ve üzeri	117	150,71				
	Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk	1-10 yıl arası	92	144,66				
		11-20 yıl arası	113	163,33	2	4,856	0,088	-
		21 yıl ve üzeri	117	172,97				
	Şiddete Karşı Olma	1-10 yıl arası	92	155,84				
		11-20 yıl arası	113	163,16	2	0,489	0,783	-
		21 yıl ve üzeri	117	164,34				
	İşbirliğine Açıklık	1-10 yıl arası	92	142,07				
		11-20 yıl arası	113	166,36	2	6,010	0,050	-
		21 yıl ve üzeri	117	172,09				
Toplam	1-10 yıl arası	92	148,05					
	11-20 yıl arası	113	164,13	2	2,884	0,236	-	
	21 yıl ve üzeri	117	169,53					

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin kıdem değişkenine göre her iki ölçek ve alt boyutlarında anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir ($p < .05$). Dolayısıyla 1-10 yıl, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve alt boyutlarıyla ilgili benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin bireysel

yenilikçilik ile ilgili görüşleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunmasa da ölçek toplamında en yüksek ortalamanın 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler de olduğu, en düşük ortalamanın ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu saptanmıştır.

Yine ölçeğin alt boyutlarından değişime direnç alt boyutunda en yüksek ortalama 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde gözlenirken en düşük ortalama ise 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde görülmektedir olduğu, fikir önderliği alt boyutunda en yüksek ortalamanın 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler olurken en düşük ortalama 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu görülmüştür. Deneyime açıklık alt boyutunda en yüksek ortalama 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde gözlenirken, en düşük ortalamanın 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde gözlendiği, risk alma alt boyutunda ise en yüksek ortalamanın 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde bulunurken, en düşük ortalama ise 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya göre öğretmenlerin kıdemleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, bu doğrultuda kıdemi ne olursa olsun araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyi bakımdan benzer oldukları söylenebilir. Ancak alan yazında öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda sınıf düzeyi artıkça bireysel yenilikçilik düzeyinin arttığına ilişkin çeşitli sonuçlara rastlanılmıştır (Adıgüzel, 2012; Bitkin, 2012; Özgür, 2013).

Araştırma sonucunda ölçek toplamında bireysel yenilikçilik ile kıdem arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmasa da bireysel yenilikçiliğin kıdem artıkça azaldığı görülmektedir. Eğitim sisteminin katı kuralları, uyulması zorunlu yapının içerisinde öğretmenlerin yenilikçi özellikleri zamanla azaltmaktadır. Kıdemi 1-10 yıl arasında ki göreve yeni başlamış öğretmenlerin doğal olarak değişime direnç boyutundaki görüşleri en düşük seviyededir çünkü teknolojik gelişmeden diğer yaş gruplarına göre daha çok etkilendikleri söylenebilir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise fikir önderliği noktasında kendilerini daha yeterli gördükleri çünkü mesleki kıdemleri ve tecrübeleri diğer meslektaşlarına yardımcı olmalarında önemli rol oynamaktadır. 11-20

yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin deneyime diğer kıdemdeki öğretmenlerden daha açıktırlar buda bize mesleğinde olgunluğa ulaşmış ve en verimli çağlarında yenilikçi yapılarını iş hayatlarına yansıttıklarını göstermektedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin risk alam davranışları kıdemi daha az olanlar göre yüksektir çünkü göreve yeni başlamış öğretmenler eğitim öğretim ortamında yenilikleri denemeye daha isteklidirler ancak işe yeni başlamış olmanın vermiş olduğu tedirginlikle bunu tam olarak yansıtamayabilirler. Orta kıdeme sahip öğretmenler, ise mevcut sistemi içselleştirdiklerinden risk alma konusunda isteksiz olabilirler ancak kıdemi fazla olanlar artık mesleklerinin de sonuna geldiklerini düşündüklerinden daha rahat davranabilmektedirler.

Öğretmenlerin mesleki değerler ile ilgili görüşleri kıdem değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. İstatistiki olarak bir fark bulunmasa da ölçeğin toplamında en yüksek ortalama 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde bulunurken, en düşük ortalama 1-10 kıdeme sahip öğretmenlerde tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları dikkate alındığında ise farklılıklara saygı duyma alt boyutunda en yüksek ortalama 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde gözlenirken en düşük ortalama 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde, kişisel toplumsal sorumluluk alt boyutunda en yüksek ortalama 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde, en düşük ortalama 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerde, şiddete karşı olma alt boyutunda en yüksek ortalama 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde, en düşük ortalama ise 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde, İş birliğine açıklık alt boyutunda ise en yüksek ortalama 21 yıl ve üzeri öğretmenlerde görülürken, en düşük ortalama ise 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde görülmüştür.

Ölçek genelinde ve alt boyutlarda kıdem değişkeninin öğretmenlerin mesleki değerlerini istatistiksel olarak farklılaştırmasa da öğretmenlerin hoşgörü, empati, adaletli olma gibi kavramları kıdem arttıkça azaldığı öğretmenlerin farklı sebeplerden zaman içersin de farklılıklara saygısı azalmaktadır. Öğretmenlerin zamanla sosyal hayatın getirdiği sorumluluklarla birlikte sorumluluk algısında, işbirliğinin getirdiği olumlu sonuçları tecrübe ettiğinden işbirliği algılarında olumlu bir artışın olduğu ve zamanla disiplini sağlama noktasında da olumlu tecrübeler edinildiğinden şiddete karşı

olma davranışlarında bir artış yaşanmaktadır. Ölçek toplamında ise kıdemle birlikte mesleki değerlerin de arttığı yani mesleki değerlerin zamanla ve tecrübeyle kazanıldığı söylenilebilir.

Tunca (2012) öğretmenlerin “farklılıklara saygı duyma” ve “işbirliğine açık olma” alt boyutlarında ve “öğretmen mesleki değer ölçeğinden” aldıkları puanların benzer şekilde kıdeme göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Duman (2017) de sınıf öğretmenlerinin algılarına göre mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Bu görüşlerden farklı olarak Koç (2016) öğretmenlerin sahip oldukları mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin “farklılıklara saygı duyma”, “kişisel ve toplumsal sorumluluk” ve “şiddete karşı olma” alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını tespit ederken; “işbirliğine açık olma” ile "toplam mesleki değerler" boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir.

Bu araştırma sonucunda ise öğretmen mesleki değerleri ve kıdem değişkeni arasında istatistiksel olarak bir fark ortaya bulunmasa da öğretmen mesleki değerlerinin zamanla arttığı dolayısıyla öğretmenlerin zamanla öğretmenlik mesleği içselleştirdiği söylenebilir. Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarındaki kadar hoşgörülü olmasalar da hatta daha disiplinli bir yapıya bürünseler de sorumluluk alma noktasında daha fazla duyarlı oldukları söylenilebilir yine Tunca (2012) araştırmamıza paralel olarak kişisel ve toplumsal sorumluluk boyutunda aldıkları puanların kıdeme göre farklılaştığı tespit etmiş bu fark ve işbirliği yapma noktasında daha verimli oldukları söylenilebilir.

4.2.5. Çalışan sayısı değişkenine ilişkin bulgular

İlkokul öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ve öğretmen mesleki değerlerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan *Kruskal-Wallis* Testi sonuçları Tablo 4.7 de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okuldaki Kişi Sayısı ile Ölçekler ve Alt Boyutları Arasındaki Farklılığa İlişkin *Kruskal-Wallis* testi

Ölçek	Alt Boyut	Çalışan Sayısı	N	Sıra ortalama	sd	Kay kare	p	Anlamlı fark
Bireysel Yenilikçilik	Değişime Direnç	1-20 arası	104	175,16	2	3,863	0,145	-
		21-40 arası	158	152,12				
		41 ve üzeri	60	162,52				
	Fikir Önderliği	1-20 arası	104	154,07	2	1,001	0,606	-
		21-40 arası	158	164,69				
		41 ve üzeri	60	165,98				
	Deneyime Açıklık	1-20 arası	104	162,55	2	0,556	0,757	-
		21-40 arası	158	158,20				
		41 ve üzeri	60	168,36				
	Risk Alma	1-20 arası	104	171,39	2	2,447	0,294	-
		21-40 arası	158	153,89				
		41 ve üzeri	60	164,40				
Toplam	1-20 arası	104	150,54	2	2,154	0,341	-	
	21-40 arası	158	167,27					
	41 ve üzeri	60	165,30					
İlköğretim Öğretmenine Yönelik Mesleki Değerler Ölçeği	Farklılıklara Saygı Duyma	1-20 arası	104	151,63	2	1,926	0,382	-
		21-40 arası	158	167,88				
		41 ve üzeri	60	161,83				
	Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk	1-20 arası	104	165,54	2	5,478	0,065	-
		21-40 arası	158	150,75				
		41 ve üzeri	60	182,81				
	Şiddete Karşı Olma	1-20 arası	104	173,96	2	2,879	0,237	-
		21-40 arası	158	156,82				
		41 ve üzeri	60	152,23				
	İşbirliğine Açıklık	1-20 arası	104	151,21	2	3,080	0,214	-
		21-40 arası	158	162,32				
		41 ve üzeri	60	177,19				
Toplam	1-20 arası	104	160,69	2	1,974	0,373	-	
	21-40 arası	158	156,45					
	41 ve üzeri	60	176,21					

Tablo 4.7 de öğretmenlerin “görev yaptığı okuldaki çalışan sayısı” değişkenine göre görüşleri incelendiğinde hem bireysel yenilikçilik, hem de mesleki değerlerine yönelik anlamlı fark çıkmadığı görülmektedir ($p < .05$).

Okuldaki çalışan sayısının ve öğretmenlerin bireysel yenilikçilikleri ve öğretmen mesleki değerlerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak bir fark bulunamasa da ölçekler toplamı ve alt boyutların ortalamaları incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır;

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilikleri, okuldaki çalışan sayısı arasındaki ölçek toplamında en büyük ortalama 21-40 arası öğretmeni olan okullarda çalışan

öğretmenlerde olurken en düşük ortalama 1-20 arası öğretmeni olan okullarda çalışan öğretmenlerde bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından değişime direnç alt boyutunda en yüksek ortalama 1-20 arası öğretmeni olan okullarda çalışan öğretmenlerde, en düşük ortalama 20-40 arası öğretmeni olan okullarda çalışan öğretmenlerde, fikir önderliği alt boyutunda en yüksek ortalama 41 ve üzeri öğretmeni olan okullarda çalışan öğretmenlerde, en düşük ortalama 1-20 arası öğretmeni olan okullarda çalışan öğretmenlerde, deneyime açıklık alt boyutunda en yüksek ortalama 41 ve üzeri öğretmeni olan okullarda çalışan öğretmenlerde en düşük ortalama 21-40 arası öğretmeni olan okullarda çalışan öğretmenlerde, risk alma alt boyutunda ise en yüksek ortalama 1-20 arası öğretmeni olan okullarda çalışan öğretmenlerde olurken, en düşük ortalama ise 21-40 arası öğretmeni olan okullarda çalışan öğretmenlerde olurken tespit edilmiştir. Literatürde daha önce çalışan sayısı ile öğretmenlerin bireysel yenilikçilikleri ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Çalışan sayısının az olduğu okullarda bireysel yenilikçiliğin de az olduğu görülmektedir. Bu durum çalışan sayısının az olması okul yönetiminin çalışanların üzerinde daha çok baskı oluşturduğu ve takip ettiği şeklinde yorumlanabilir. Çalışan sayısının çok olduğu okullarda kıdemli öğretmenlerinde çok olduğundan hareketle öğretmenlerin bu okullarda kendilerini rahat ve yenilikçi gördükleri şeklinde yorumlanabilir, ancak risk alma noktasında çalışan sayısının az olduğu okullardaki öğretmenlerin puanları diğer okullardan yüksek oluşu çalışan sayısının az olduğu okulların, başarı olarak diğer okullardan geride olduğunu varsayarsak öğretmenlerin farklılık yaratma adına daha rahat davrandıkları söylenilebilir.

Öğretmenlerin mesleki değerlerine ilişkin görüşleri ile, çalışan sayısına tüm ölçek toplamında en büyük ortalama 41 ve üzeri öğretmeni olan okullarda çalışan öğretmenlerde olurken, en düşük ortalama 21-40 arası öğretmeni olan okullarda çalışan öğretmenlerde bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından farklılıklara saygı duyma boyutunda en yüksek ortalama 21-40 arası öğretmeni olan okullarda çalışan öğretmenlerden, en düşük ortalama 20-40 arası öğretmeni olan okullarda çalışan öğretmenlerde, kişisel ve toplumsal sorumluluk boyutunda en yüksek ortalama 41 ve üzeri öğretmeni olan okullarda çalışan öğretmenlerde, en düşük ortalama 21-40 arası

öğretmeni olan okullarda çalışan öğretmenlerde; şiddete karşı olma alt boyutunda en yüksek ortalama 1-20 arası öğretmeni olan okullarda çalışan öğretmenlerde olurken en düşük ortalama 41 ve üzeri öğretmeni olan okullarda çalışan öğretmenlerde; işbirliğine açıklık boyutunda ise en yüksek ortalama 41 ve üzeri öğretmeni olan okullarda çalışan öğretmenlerde, en düşük ortalama ise 1-20 arası öğretmeni olan okullarda çalışan öğretmenlerde olduğu tespit edilmiştir.

Literatürde daha önce çalışan sayısı ile öğretmenlerin mesleki değerleri ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Okuldaki çalışan sayısı okulun bulunduğu çevreyle de alakalıdır genelde çalışan sayısının çok olduğu okullar merkezin gelişmiş yerlerinde yer almaktadırlar. Zira farklılıklara saygı duyma (hoşgörülü olma, adaletli olma), işbirliğine açıklık ve sorumluluk boyutuyla birlikte hareket etmekte çalışan sayısının artması bu okullardaki öğretmenlerinde mesleki değerlerini artırmaktadır. Tecrübeli öğretmenlerin mesleki değerlerin oluşmasında bir oto-kontrol mekanizması gibi çalıştığından söz edilebilir. Okuldaki çalışan sayısı arttığında şiddete karşı olma azalmaktadır. Buda istenmeyen öğretmen davranışlarının çalışan sayısının çok olduğu okullarda daha çok yaşandığının bir göstergesidir. Bu duruma çalışan sayısının çok olduğu okullardaki sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin Bolu ili özelinde bu tür okullarda kendilerini kanıtlama gayretleri sonucunda disiplin sağlamada şiddete başvurma davranışlarının, çalışan sayısı az olan okullara göre daha fazla olduğu savunulabilir.

4.2.6. Branş değişkenine ilişkin bulgular

İlkokul öğretmenlerinin yaş değişkenine göre bireysel yenilikçilik ve öğretmen mesleki değerlerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin branş değişkenine göre bireysel yenilikçilik ve öğretmen mesleki değerlerine ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Branş	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	Değişime Direnç	Sınıf Öğretmenliği	249	166,69	41506,00	7796,000	0,064
		Diğer Branşlar	73	143,79	10497,00		
	Fikir Önderliği	Sınıf Öğretmenliği	249	164,98	41079,50	8222,500	0,212
		Diğer Branşlar	73	149,64	10923,50		
	Deneyime Açıklık	Sınıf Öğretmenliği	249	163,76	40776,00	8526,000	0,413
		Diğer Branşlar	73	153,79	11227,00		
	Risk Alma	Sınıf Öğretmenliği	249	169,15	42119,00	7183,000	0,005
		Diğer Branşlar	73	135,40	9884,00		
	Toplam	Sınıf Öğretmenliği	249	161,83	40294,50	9007,500	0,908
		Diğer Branşlar	73	160,39	11708,50		
Mesleki Değerler Ölçeği	Farklılıklara Saygı Duyma	Sınıf Öğretmenliği	249	157,03	39099,50	7974,500	0,110
		Diğer Branşlar	73	176,76	12903,50		
	Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk	Sınıf Öğretmenliği	249	168,55	41969,00	7333,00	0,012
		Diğer Branşlar	73	137,45	10034,00		
	Şiddete Karşı Olma	Sınıf Öğretmenliği	249	162,50	40461,50	8840,500	0,722
		Diğer Branşlar	73	158,10	11541,50		
	İşbirliğine Açıklık	Sınıf Öğretmenliği	249	170,74	42513,50	6788,500	0,001
		Diğer Branşlar	73	129,99	9489,50		
	Toplam	Sınıf Öğretmenliği	249	167,15	41620,50	7681,500	0,044
		Diğer Branşlar	73	142,23	10382,50		

Tablo 4.8 de öğretmen görüşleri branş değişkenine göre incelendiğinde bireysel yenilikçilik ölçeğinin toplamında (U=9007,50) ve alt boyutları olan değişime direnç (U=7796,000), fikir önderliği (U=8222,500), deneyime açıklık (U=8526,000) alt boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkmazken, risk alma (U=7183,000, $p<.05$) alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Anlamlı fark ortaya çıkan risk alma ($\bar{x}=169,15$) alt boyutunda elde edilen bulgunun sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla zaman geçirdikleri öğrencileriyle sınıf ortamında risk alma konusunda kendilerini daha özgür hissetmelerini sağlarken, branş öğretmenlerinin ders saati açısından sürelerinin müfredatı yetiştirme üzerine kullanılması sınıfta yenilikleri kullanırken risk alma davranışını daha az göstermelerine neden olması, sonucun bu şekilde çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Toplam ölçek bazında değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin branşları ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı

görülmektedir. Diğer bir ifadeyle branşı ne olursa olsun araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile ilgili görüşleri bakımdan benzer oldukları ifade edilebilir, ancak ölçek toplamında ve tüm alt boyutlarda sınıf öğretmenlerinin puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu tecrübeli sınıf öğretmenlerinden oluştuğundan, zamanla değişime direncin arttığı bulgusundan hareketle buradaki sonucun anlamlı olduğunu söyleyebiliriz

Alan yazında bireysel yenilikçilik düzeyi ile branş veya bölüm değişkenlerini konu alan çalışmalar genellikle öğretmen adayları üzerine gerçekleştirilmiş olup bu araştırmada okul öncesi, sosyal bilgiler, bilişim teknolojileri ve sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri diğer branş veya bölümlerdeki öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır (Bitkin, 2012; Kılıçer, 2011; Köroğlu, 2014; Özgür, 2013; Yalçın İncik ve Yanpar Yelken, 2011; Yılmaz, Soğukçeşme, Ayhan, Tuncay, Sandar ve Deniz, 2014).

Sınıf öğretmenlerinin zamanlarının çoğunu öğrencileriyle birlikte geçirdiklerinden fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma gibi yenilikçilik özelliklerini sergilemeye branş öğretmenlerine oranla daha çok fırsat buldukları söylenilebilir.

Tabloda öğretmen görüşleri branş değişkenine göre Mesleki Değerler kapsamında değerlendirildiğinde ölçeğin genelinde ($U=7681,500$, $p<.05$) ve kişisel ve toplumsal sorumluluk ($U=7333,00$, $p<.05$) ile işbirliğine açıklık ($U=6788,500$, $p<.05$) boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir. Buna karşın farklılıklara saygı duyma ve şiddete karşı olma alt boyutlarında ise anlamlı fark bulunamamıştır. Mesleki değerler ölçeğinin genelinde ($\bar{x}=167,15$) ve alt boyutları olan kişisel ve toplumsal sorumluluk ($\bar{x}=168,55$), işbirliğine açıklık ($\bar{x}=170,74$) boyutlarında, anlamlı farkın sınıf öğretmenliği lehine olduğu görülmektedir. Literatürde benzer şekilde öğretmenlerin kişisel ve toplumsal sorumluluk işbirliğine açık olma alt boyutlarında ve öğretmen mesleki değerler ölçeği 'nin toplamında sınıf öğretmenlerinin lehine farklılaşma olduğu görülmektedir (Güler, 2016; Şimşek, 2016; Tunca, 2012).

Mesleki değerler, branş değişkeni açısından değerlendirildiğinde branş öğretmenlerinin farklılıklara saygılı olma yani hoşgörölü ve adaletli olma noktasında sınıf öğretmenlerinden daha önde oldukları istatistiksel olarak anlamlı bulunmasa da puan olarak daha yüksek çıkmıştır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle çok uzun zaman birlikte olmalarından dolayı kaynaklanıyor olabilir. Çok zaman geçirdikleri öğrencileri ile ilgili görüşleri zamanla kalıplaşabilmektedir, ancak ölçek toplamında, sorumluluk alma noktasında ve işbirliğine açıklık boyutunda branş öğretmenlerinden ödedir. Bu duruma öğrencilerin ilköğretimin birinci kademesinde oluşları velilerin sürekli olarak öğrencileri takibi ve öğretmenle işbirliği içinde oluşu, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin velilerinden daha fazla süre öğrencileriyle birlikte olmaları, öğrencilerin bu yaşlarda öğretmenlerini rol model almaları sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla kişisel ve toplumsal sorumluluk davranışı göstermelerinde etkilidir.

4.2.7. Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular

İlkokul öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre bireysel yenilikçilik ve öğretmen mesleki değerlerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9. öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre bireysel yenilikçilik ve öğretmen mesleki değerlerine ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyut	Eğitim	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Bireysel Yenilikçilik	Değişime Direnç	Lisans	267	163,60	43681,00	6782,000	0,372
		Diğer	55	151,31	8322,00		
	Fikir Önderliği	Lisans	267	158,24	42250,00	6472,000	0,163
		Diğer	55	177,33	9753,00		
	Deneyime Açıklık	Lisans	267	160,50	42854,00	7076,000	0,666
		Diğer	55	166,35	9149,00		
Risk Alma	Lisans	267	159,84	42677,00	6899,000	0,466	
	Diğer	55	169,56	9326,00			
Toplam	Lisans	267	158,76	42388,00	7088,500	0,685	
	Diğer	55	174,82	9615,00			
İlköğretim Öğretmenine Yönelik Mesleki Değerler Ölçeği	Farklılıklara Saygı	Lisans	267	162,45	43374,50	7088,500	0,685
		Diğer	55	156,88	8628,50		
	Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk	Lisans	267	157,65	42093,50	6315,500	0,101
		Diğer	55	180,17	9909,50		
	Şiddete Karşı Olma	Lisans	267	161,52	43127,00	7336,000	0,992
		Diğer	55	161,38	8876,00		
	İşbirliğine Açıklık	Lisans	267	160,66	42895,50	7117,500	0,716
		Diğer	55	165,59	9107,50		
Toplam	Lisans	267	159,56	42603,50	6825,500	0,411	
	Diğer	55	170,90	9399,50			

Tablo 4.9’da eğitim durumu değişkenine göre öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde; bireysel yenilikçilik ölçeğinin toplamında (U=7088,500) ve alt boyutlar olan fikir önderliği (U=6472,00), değişime direnç (U=6782,00), deneyime açıklık (U=7076,00) ve risk alma (U=6899,00) boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkmadığı görülmektedir. Ölçek toplamında ve alt boyutlarında istatistiki olarak, anlamlı bir fark bulunamamasına karşın görüşler incelendiğinde bireysel yenilikçilik ölçeğinin toplamında lisans üstü mezunu öğretmenlerin ortalamaları (\bar{x} =174,82) alt boyutlar olan değişime direnç alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları (\bar{x} =163,60) lehineyken, fikir önderliği boyutunda (\bar{x} =177,33), deneyime açıklık (\bar{x} =166,35), risk alma (\bar{x} =169,56) boyutunda lisans üstü öğrenim görmüş öğretmenlerin puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ile ilgili görüşleri eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark ortaya çıkarmamasına karşın, hem ölçek toplamında hem de

olumlu alt boyutlar fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma noktasında lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin almamış olanlardan daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Değişime direnç boyutunda ise lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin puanı almamış olanlardan daha düşüktür ve bu durum onların yeniliklere daha kolay adapte olacaklarını ifade etmektedir. Lisansüstü eğitim almaya isteklilik aslında başlı başına yenilikçiliktir. Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili yeni şeyler öğrenmelerine olanak tanıyan lisansüstü eğitim öğretmenlerin hem yenilikleri benimsemesini kolaylaştırmakta hem de bireysel yenilikçilik profillerini biraz da olsa geliştirmektedir.

Araştırmaya paralel şekilde, Duman'ın (2017) araştırmasında, bir yeniliğin benimsenmesinde ve kabullenilmesinde eğitim düzeyi yüksek lisans olan biyoloji öğretmenlerinin, lisans eğitimi alan biyoloji öğretmenlerine oranla bu süreci daha hızlı gerçekleştirebilecekleri değerlendirilmiştir.

Tablo 4.9'da eğitim durumu değişkenine göre öğretmen görüşleri mesleki değerler bakımında değerlendirildiğinde ölçek toplamında (U=6825,50) ve alt boyutları olan farklılıklara saygı duyma (U=7088,50), kişisel ve toplumsal sorumluluk (U=6315,50), şiddete karşı olma (U=7336,00) ve işbirliğine açıklık (U=7117,50) boyutlarında anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Ölçek toplamında ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamasına karşın, öğretmenlerin mesleki değerler ile ilgili görüşlerinin puanları incelendiğinde, ölçeğinin toplamında lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin mesleki değerler ile ilgili görüşleri, lisans eğitimi almışlardan daha yüksektir. Bu durum yüksek lisans eğitim alan öğretmenlerin işbirliği davranışlarının artması ve kişisel ve toplumsal sorumluluklarının önemini daha iyi kavramaları ile açıklanabilir.

Duman (2017) da benzer şekilde yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma düzeylerini eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığını tespit ederken, Koç (2016) toplam mesleki değerler ile işbirliğine açık olma alt boyutlarında farklılığın lisansüstü öğrenim gören öğretmenler lehine anlamlı fark oluşturduğunu vurgulamıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve yorumlar

Bu başlıkta öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve öğretmen mesleki değerlerine yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Bireysel yenilikçilik ve mesleki değerlere yönelik korelasyon analizi tablosu

		Bireysel Yenilikçilik Ölçeği					
		Değişime Direnç	Fikir Önderliği	Deneyime Açıklık	Risk Alma	Toplam	
Mesleki Değerler Ölçeği	Farklılıklara Saygı Duyma	r	-,241**	,359**	,489**	,176**	,425**
		p	,000	,000	,000	,001	,000
		N	322	322	322	322	322
	Kişisel ve Toplumsal Sorumluluk	r	-,037	,448**	,401**	,288**	,305**
		p	,508	,000	,000	,000	,000
		N	322	322	322	322	322
	Şiddete Karşı Olma	r	,324**	-,031	-,135*	-,047	-,320**
		p	,000	,579	,015	,404	,000
		N	322	322	322	322	322
	İşbirliğine Açıklık	r	-,036	,379**	,413**	,139*	,285**
		p	,516	,000	,000	,012	,000
		N	322	322	322	322	322
Toplam	r	-,013	,435**	,447**	,239**	,287**	
	p	,810	,000	,000	,000	,000	
	N	322	322	322	322	322	

Tablo 4.11 de öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve öğretmen mesleki değerlerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki incelendiğinde bazı alt boyutlarda düşük düzeyde ve pozitif / negatif yönlü çeşitli ilişkilerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu ilişkiler incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır;

Elde edilen bulgulara göre bireysel yenilikçilik ölçeği ile öğretmen mesleki değerleri ölçeği arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. (r=,287, p<0,05)

Bu durumda öğretmenin mesleki değerlerine yönelik görüşleri olumlu olup arttıkça, bireysel yenilikçilik düzeylerinin de düşük düzeyde arttığı; ya da mesleki değerlerinde yönelik görüşleri azaldıkça, bireysel yenilikçilik düzeylerinde düşük

düzeyde azaldığı söylenilebilir. Mesleki değerler ile bireysel yenilikçilik öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler arasındadır.

Bireysel yenilikçilik ölçeğinin değişime direnç alt boyutu ile mesleki değerlerin farklılıklara saygı duyma alt boyutu ile düşük düzeyde negatif yönlü, ($r = 0,241, p < 0.01$) şiddete karşı olma alt boyutunda orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. ($r = 0,324, p < 0.01$) Bir başka ifadeyle Değişime direnç azaldıkça farklılıklara saygı artarken, şiddete karşı olma azalmaktadır. Yine şiddete karşı olma boyutuyla bireysel yenilikçilik ölçeği ($r_s = -0,320, p < 0.05$) arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle şiddete karşı olma azaldıkça bireysel yenilikçilik de orta düzeyde azalmaktadır.

Bireysel yenilikçilik ölçeğinin fikir önderliği alt boyutu ile öğretmen mesleki değerleri ölçeğinin alt boyutlarından farklılıklara saygı duyma ($r_s = 0,413, p < 0.05$), kişisel ve toplumsal sorumluluk ($r_s = 0,448, p < 0.05$) ve işbirliğine açıklık ($r_s = 0,379, p < 0.01$) boyutlarıyla ve mesleki değerler ölçeğinin geneliyle ($r_s = 0,435, p < 0.05$) orta düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, Fikir önderliği artarken, öğretmen mesleki değerleri, farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk ve işbirliğine açıklık orta düzeyde artmakta ya da fikir önderliği azalırken, öğretmen mesleki değerleri, farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk ve işbirliğine açıklık da azalmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin fikir önderliği noktasında kendilerini değerli hissetmeleri mesleki değerlerine önemli oranda pozitif bir şekilde yansiyacaktır aksi durumda ise kendi görüşüne önem verilmediğini hisseden okul yönetiminde görüşü alınmayan öğretmenlerin mesleki değerlerinin de olumsuz etkileneceği söylenebilir.

Bireysel yenilikçilik ölçeğinin deneyime açıklık alt boyutu ile öğretmen mesleki değerleri ölçeğinin boyutlarından farklılıklara saygı duyma ($r_s = 0,489, p < 0.05$), kişisel ve toplumsal sorumluluk ($r_s = 0,401, p < 0.05$), işbirliğine açıklık ($r_s = 0,413, p < 0.05$), boyutları ve mesleki değerler ölçeğinin geneliyle ($r_s = 0,435, p < 0.05$) orta düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, deneyime açıklık artarken, öğretmen mesleki değerleri, farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk ve işbirliğine

açıklık orta düzeyde artmakta ya da deneyime açıklık orta düzeyde azalırken, öğretmen mesleki değerleri, farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk ve işbirliğine açıklık da orta düzeyde azalmaktadır. Bu sonuca bakarak yeniliklere denemeye istekli öğretmenlerin mesleklerinde de başarılı olmayı istemelerinden dolayı mesleki değerlerine ilişkin görüşlerinin de olumlu yönde olduğu ifade edilebilir.

Bireysel yenilikçilik ölçeğinin risk alma alt boyutu ile öğretmen mesleki değerleri ölçeğinin alt boyutlarından farklılıklara saygı duyma ($r_s=,176$, $p<.05$) kişisel ve toplumsal sorumluluk ($r_s=,288$, $p<.05$) ve işbirliğine açıklık ($r_s=,139$, $p<.05$) alt boyutlarıyla ve mesleki değerler ölçeğinin geneliyle ($r_s=,239$, $p<.05$) düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle risk alma arttıkça farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk, işbirliğine açıklık ve genel mesleki değerler düşük düzeyde artmakta veya risk alma azaldıkça farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk, işbirliğine açıklık ve genel mesleki değerler düşük düzeyde azalmaktadır. Bu durum öğretmenlerin kendilerini sınıflarında özgür hissetmelerinin düşük düzeyde de olsa mesleki değer gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alan yazında bireysel yenilikçilik ile öğretmen mesleki değerlerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara göre geliştirilmiş olan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin bireysel yenilikçiliğe ilişkin görüşleri araştırmada kullanılan ölçeğin genelinde ve alt boyutlardan olan fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma boyutlarında ve ölçek genelinde ise “katılıyorum” şeklinde olup, değişime direnç alt boyutunda ise “katılmıyorum” düzeyindedir.

Öğretmenlerin mesleki değerlerine ilişkin görüşleri, ölçek genelinde ve kişisel ve toplumsal sorumluluk ile işbirliğine açıklık boyutlarında “ yansıtıyor”, farklılıklara saygı duyma boyutunda “tamamen yansıtıyor”, şiddete karşı olma boyutunda ise “kısmen yansıtıyor” düzeyindedir.

5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin kişisel değişkenleri doğrultusunda; bireysel yenilikçilik ve öğretmen mesleki değerlerine ilişkin görüşleri şu şekilde elde edilmiştir.

Cinsiyet, yaş, kıdem, çalışan sayısı, branş, öğrenim durumu öğretmenlerin bireysel yenilikçiliğe yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin kadın ya da erkek olmaları, yaşları, kıdemleri, branşları, çalıştıkları okuldaki çalışan sayısı ve lisans ya da lisansüstü eğitime sahip olmaları, bireysel yenilikçiliğe ilişkin görüşlerinde etkili değişkenler olmayıp, öğretmen görüşleri benzerdir. Bununla birlikte cinsiyet değişkeni bireysel yenilikçiliğin deneyime açıklık ve risk alma alt boyutlarında; branş değişkeni risk alma boyutunda anlamlı fark oluşturmuştur. Cinsiyet bakımından kadın öğretmenlerin daha fazla deneyime açıklık davranışı sergiledikleri; erkek öğretmenlerin ise daha fazla risk alma davranışı sergiledikleri tespit edilmiştir. Branş değişkeni açısından ise sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinden daha fazla risk alma davranışı gösterdikleri tespit edilmiştir.

Cinsiyet, yaş, kıdem, branş, çalışan sayısı, öğrenim durumu öğretmenlerin mesleki değerlerine yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin kadın ya da erkek, yaşları, kıdemleri, branşları, çalıştıkları okuldaki çalışan sayısı ve lisans ya da lisansüstü eğitime sahip olmaları mesleki değerlerine ilişkin görüşlerinde etkili değişkenler olmayıp, öğretmen görüşleri birbirine benzerdir. Bununla birlikte branş değişkeni hem toplamda hem de kişisel ve toplumsal sorumluluk ile işbirliğine açıklık boyutlarında anlamlı fark oluşturmuştur. Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri daha çok içselleştirdikleri ve branş öğretmenlerine göre daha fazla toplumsal sorumluluk ve işbirliğine açıklık davranışı sergiledikleri tespit edilmiştir.

5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar

Bireysel yenilikçiliğin, mesleki değerlerin geneli ile işbirliğine açıklık boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk boyutlarında orta düzeyde pozitif yönlü, şiddete karşı olma boyutunda ise orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Mesleki değerler ile fikir önderliği, deneyime açıklık boyutları arasında orta düzeyde pozitif ilişki, risk alma boyutuyla ise düşük düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Değişime direnç alt boyutuyla farklılıklara saygı duyma boyutu arasında düşük düzeyde negatif yönlü, şiddete karşı olma boyutuyla ise orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olup, fikir önderliği boyutuyla farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk işbirliğine açıklık boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü, deneyime açıklık boyutuyla farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk işbirliğine açıklık boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü, risk alma ile farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk işbirliğine açıklık boyutları arasında düşük düzeyde düzey de pozitif yönlü ilişki vardır.

5.2. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki değerlerinin alt boyutlarından şiddete karşı olma boyutunda görüşlerinin orta düzeyde olması nedeniyle, öğretmenlere şiddete başvurmadan eğitim öğretim ortamlarını düzenleyebilecekleri noktasında eğitimler verilmeli özellikle kadın öğretmenlerin bu tarz istenmeyen öğretmen davranışlarını sergilemelerinin altında yatan sebepler ortaya çıkarılıp çözüm aranmalıdır.

Sınıf öğretmenlerinin hem bireysel yenilikçilikleri hem de mesleki değerleri branş öğretmenlerinkinden yüksek düzeydedir. Risk alma, kişisel ve toplumsal sorumluluk ve iş birliğine açıklık boyutlarında anlamlı bir şekilde sınıf öğretmenlerinin lehine bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Buradan hareketle branş öğretmenlerinin öğrenciler ve veliler ile yeterince yaklaşamamasının önündeki engeller kaldırılmalı, öğrenci koçluğu sistemi gibi benzer sistemler branş öğretmenleri arasında yaygınlaştırılmadır.

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerden, lisansüstü eğitim alan öğretmen sayısı sadece %17'dir. Bu rakam kendilerini sürekli geliştirmek zorunda olan öğretmenlerimiz için yeterli değildir dolayısıyla, çalışma sonucunda anlamlı fark çıkmasa da lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin hem yenilikçilik hem de mesleki değerler noktasında diğer öğretmenlerden bir adım önde oldukları göz önüne alındığında öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmaları özendirilmelidir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerinden fikir önderliği boyutunun öğretmenlerin hem yenilikçi olmaları hem de mesleki değerlerini olumlu yönde geliştirdiği sonucundan hareketle özellikle yaş ve kıdem olarak tecrübe kazanmış öğretmenlerin görüşlerinin alındığı İl milli eğitim müdürlükleri bünyesinde bir komisyon kurulmalı, öğretmenlerin sorunları bu komisyonca çözülmeye çalışılmalı, eğitim alanındaki değişiklikler öğretmen görüşleri alınmadan uygulanmamalıdır.

Araştırmacılar için geliştirilmiş öneriler ise şu şekildedir:

- Bu çalışmanın sonuçlarının genellenebilirliğini arttırmak için benzer çalışmalar daha büyük örneklem grupları üzerinde yürütülmelidir.
- Benzer bir çalışma da özel okullarda çalışan öğretmenler üzerinde yürütülüp, özel okulla devlet okullarında çalışan öğretmenlerin karşılaştırılması yapılmalıdır.
- Benzer bir çalışma okul yöneticileri için de yapılmalı ve onların da bireysel yenilikçilik ve mesleki değerlere yönelik görüşleri tespit edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Acaroğlu R. (2014) revize edilen hemşirelerin mesleki değerleri leği Türkçe formunun güvenirlik ve geçerliği. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi* 22(1), 8-16
- Açıkgöz Ersoy, B. ve Muter şengül, C. (2008). Yenilikçiliğe yönelik devlet uygulamaları ve AB karşılaştırması. *Yönetim ve Ekonomi*,15, 59-74
- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif ğrenme*. İzmır: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adıgüzel, A. (2012). The relation between candidate teachers' moral maturity levels and their individual innovativeness characteristics: a case study of harran university education faculty. *Educational Research and Reviews*, 7(25), 543-547.
- Akar, E. (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler ğretmenliği Son Sınıf ğrencilerinin ğretmenlik Mesleğine Verdikleri Değer ve Mesleki Yeterlilikler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Albach, H. (1993). *Culture and technical innovation: A cross-cultural analysis and policy recommendations*. The Academy of Sciences and Technology Research Report Berlin: Walter de Gruyter & Co.

- Albayrak, F.T. (2015). *İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri ile Öğretmen Yetkinlikleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Arce- Ferrer, A., Pech A.J., Cab,V. (2001). Teachers' assessment competencies. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Seattle, Washington.
- Aslaner, E. (2010). *Örgütsel Değişim Ve Yenilikçilik: Bir Özel Okul Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara
- Atli A. (2012). *Lise Öğrencilerinin Mesleki Değerlerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Malatya
- Ayhan, A. (1999). Yenilik (Inovasyon). *Yenilik (Inovasyon) içinde* (s. 1-30). Gebze: Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Yayını.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Bakioğlu, A. & Koç, M.H. (2017). Lise öğretmenlerinin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 270-296. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148- 2624.1.5c3s12m
- Baloğlu, M. ve Balgalmış, E. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin öz-değerlerinin betimlenmesi: Tokat ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3, 10, 19-31.
- Barnes, L. R. ve Taylor, C.S (1988). Teacher competency and the primary school curriculum: a survey of five schools in north-east England. *British Educational Research Journal*, 14(3), 283-295.

- Beal, G. M. ve Bohlen, J. M. (1956). *The diffusion process. farm foundation, increasing understanding of public problems and policies.*25 Mayıs 2017 tarihinde <http://purl.umn.edu/17351> adresinden edinilmiştir.
- Beatty E. S., Kahle L. R., Homer, P. and Misra S. (1985). Alternative measurement approaches to consumer values: the list of values and the rokeach value survey. *Journal of Psychology and Marketing*, 2, 181-200.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bitkin, A. (2012). *Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri İle Bilgi Edinme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şanlıurfa
- Bledow, R., Frese, M., Anderson, N., Erez, M. ve Farr, J. (2009). A dialectic perspective on innovation: conflicting demands, multiple pathways, and ambidexterity. *Industrial and Organizational Psychology*, 2, 305–337.
- Braak, J. (2001). Individual characteristics influencing teachers' class use of computers. *Journal of Educational Computing Research*, 25 (2), 141-157
- Brahier, B. R. (2006). Examining a model of teachers' technology adoption decision making: An application of diffusion of innovations theory. ProQuest. Adresinden 16.12.2016 tarihinde alınmıştır.
- Brand, L. D. (1999). *Educating for Character in the United States Army: A Study to Determine the Components for an Effective Curriculum for Values Education in Basic Training Units*. Unpublished Doctoral Thesis. University of South Carolina.

- Bromnick, R. D. and Swallow, B. L. (2001). Parties, lads, friends, love and Newcastle United: a study of young people's values. *Educational Studies*, 27, 2. *Business Review*, 76(6), 5-10.
- Büyükkaragöz, Ş. ve Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Eğitim Yönetimi*, 2, 3, 353-365.
- Cafo, Z. ve Somuncuoğlu, D. (2000). *Global Values in Education and Character Education*. ERIC Document Reproduction Service, ED 449 449. www.eric.ed.gov. Adresinden 16.12.2016 tarihinde alınmıştır.
- Can Ş. (2013) *Hemşirelerin Mesleki Değerlerinin Bireyselleştirilmiş Bakım Alguları ile İlişkisi*. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Chan, D. W. (1999). Characteristics and Competencies of Teachers, *Journal of Instructional Psychology*, March 1999, 26(1), 36.
- Coombs-Richardson, R., ve Tolson H. (2005). A Comparison of Values Rankings for Selected American and Australian Teachers. *Journal of Research in International Education*, 4, 263-277.
- Çalışkur A., Demirhan A., Bozkurt S. (2012) Değerlerin belirli meslek alanları ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1):219-236.
- Çetin, T. (2009). *Tam Serbesti Tanıyan Liderlik Anlayışının Orta Kademe Yöneticilerin Yenilikçilik Eğilimleri Üzerindeki Etkisi: Ege Bölgesindeki Mobilya İşletmelerinde bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

- Çın, H. (2014). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim Yeterlikleri)* Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Çuhadar, C., Bülbül, T. ve Ilgaz, G. (2013). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 12(3), 797-807.
- Daghfous N., Petrof J.V. ve Pons F. (1999). Values and adoption of innovations: a cross cultural study. *Journal of Consumer Marketing*, 16 (4), 314-331.
- Demirel, Ö. (1989). Yabancı dil öğretmenlerinin yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4).
- Demirel, Ö. (1993). *Genel öğretim metodları*. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Y. ve Seçkin, Z. (2008). Bilgi ve bilgi paylaşımının yenilikçilik üzerine etkileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1),189-202.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlâki Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Doğan, İ. (1999). Küresel değerler ve eğitim: Türkiye örneği. *21. yy Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu*, Ankara.

- Dökmen, Ü. (2002). *Evrenle uyumlaşma sürecinde varolmak gelişmek uzlaşmak*. İstanbul: Sistem Yayıncılık ve Mat. San. Tic. A.Ş.
- Drucker, P. (1985). The discipline of innovation [Elektronik versiyon]. *Harvard*
- Duman, B. (2016) . Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin incelenmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 27, Haziran 2016, s. 109-118
- Elçi, Ş. (2006). *İnovasyon: Kalkınmanın ve rekabetin anahtarı*. Nova Yayınları, 159.
- Ercan, İ. (2001). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Ulusal ve Evrensel Değerler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: değerler. *Değerler Eğitim Dergisi*, 1, 4, 55-72.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Esmer, Y. (1999). Türkiye’de sosyal, siyasal, ekonomik değerler. *Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı*. İstanbul
- Feather, N. T. (1975). Human values and their relation to justice. *Journal of Social Issues*, 50, 4, 129-151.
- Fichter, J. (1990). *Sosyoloji nedir?* (Çeviren: N. Çelebi). Selçuk Üniversitesi Yayınları, Konya
- Fischer, M. M. (2001). Innovation, knowledge creation and systems of innovation. *The Annals of Regional Science*, 35, 2, 199-216.
- Folorunso, O., Vincent, R.O, Adekoya, A.F. ve Ogunde, A.O. (2010). Diffusion of Innovation in Social Networking Sites among University Students. *International Journal of Computer Science and Security (IJCSS)*, 4 (3), 336-372.

- Gardner, J.W. (1990). *Yenilikçi birey, zinde toplum*. İstanbul: İlgı.
- Germaine, R. W. (2001). *Values Education Influence on Elementary Students Self-Esteem*. Unpublished Doctoral Thesis. US: San Diego University.
- Goldsmith, R. E.ve Foxall, G. R. (2003). *The Measurement of innovativeness, L.V. Shavinina (Ed.). The international handbook on innovation (321-330)*. Londra BM:Pergamon.
- Güngör, E. (1996). *Ahlâk psikolojisi ve sosyal ahlâk*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Handa, M. ve Gupta, N. (2009). Gender influence on the innovativeness of young urban Indian online shoppers. *Vision—The Journal of Business Perspective* ,13 (2), 25-32.
- Harris, A ve Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*, Berkshire: Open University Press.
- Henrich, J. (2000). Cultural transmission & the diffusion of innovations.27 Mayıs 2017tarihinde<http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/35690/2/b201421x.0001.001.pdf> adresinden alınmıştır.
- Hirschman, E. C. (1980). Innovativeness, novelty seeking and consumer creativity. *Journal of Consumer Research*, 7, 289-295.
- Kahle, Lynn R. (1983), *Social values and social change: adaptation to life in America*, New York: Praeger.
- Karasar, N.(2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık. (Kuran, 2002).
- Kavrakoğlu İ.(2006).*Yönetimde devrimin rehberi: İnovasyon*. 1. Baskı. İstanbul, Alteo Yayıncılık.

- Kaya A. (2013). *Antalya İl Merkezi Hastanelerindeki Yönetici Hemşirelerin Profesyonel Değerler Algısı ile İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelikte Yönetim Anabilim Dalı, Antalya.
- Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Profilleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kılıçer, K., & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Kılıoğlu, İ. (1990). *Sosyal bilimler ansiklopedisi*. İstanbul: Risale Yayınları.
- Kıncal, R. Y. ve Işık, H. (2003). Demokratik eğitim ve demokratik değerler. *Eğitim Araştırmaları*, 3, 11.
- Kinnunen, J. (1996). Gabriel Tarde as a founding father of innovation diffusion research. *Acta Sociologia*, 39(4), 431-442.
- Kluckhohn, C. K. (1951). *Values and value orientations in the theory of action*. In T. Parsons and E. A. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Knafo, A. and Schwartz, S. H. (2003). Parenting and adolescents' accuracy in perceiving parental values. *Child Development*, 74(2), 595-611.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 1-13.
- Köklü, N., Büyüköztürk Ş. & Bökeoğlu, Ö.Ç. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık

- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. (2007). Teachers' perspectives on innovations: Implications for educational design. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 985-997.
- Köroğlu, A. Y. (2014). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ve Öğretmen Adaylarının Bilişim Teknolojileri Özyeterlik Algıları, Teknolojik Araç-Gereç Kullanım Tutumları ve Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kösterelioğlu, M.,A ve Demir, F. (2014). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen liderliğine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies. International Journal of Social Science*, Doi, Number: 26, p. 247-256, Summer II. pdf.
- Kuran, K. (2002). *Öğretmenlik mesleği niteliği ve özellikleri öğretmenlik mesleğine giriş*. Türkoğlu, N (Ed.), Ankara: Mikro Yayınları.
- Kurbanoğlu, S. ve Akkoyunlu, B. (2007). *Öğretmen eğitiminde bilgi okuryazarlığının önemi*. 12-14 Mayıs Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu, Bakü.
- Loogma, K., Kruusvall, J. & Ümarik, M. (2012) E-learning as innovation: Exploring innovativeness of the VET teachers' community in Estonia. *Computers & Education*,58, 808–817.
- Lope Pihie, Z.A., Bagheri, A. ve Asimiran, S. (2014). *School leadership and innovative principals: implications for enhancing principals' leadership knowledge and practice*. Proceedings of the European Conference on Management, Leadership & Governance, 6, 162-166
- Maboçoğlu F. (2006). *Duygusal Zekâ ve Duygusal Zekânın Gelişimine Katkıda Bulunan Etkenler*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Martín, P., Salanova M. ve Peiró J.M. (2007). job demands, job resources and individual innovation at work: Going beyond Karasek's model? *Psicothema*, 19 (4), 621-626.
- Matthews, B. Lietz, P. and Darmawan, G. N. (2007). Values and learning approaches of students at an international university. *Social Psychology of Education*, 10, 247-275.
- McQuiggan, C.A. (2006). *A Survey of University Faculty Innovation Concerns and Perceptions that Influence the Adoption and Diffusion of a Course Management System*. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED492812.pdf> adresinden 12 Mart 2012 tarihinde alınmıştır.
- Oğuzkan, T. (1977). *Educational systems*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Oğuztürk, B. S. ve Türkoğlu, M. (2004). Yenilik ve yenilik modelleri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 3(1), 14-20.
- Osborne, S. P. (1998). Naming the beast' defining and classifying service innovations in social policy. *Human Relations*, 51(9), 1133-1154.
- Oslo Kılavuzu (2006). http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/kilavuzlar/Oslo_3_TR.pdf adresinden 15 Ocak 2018 tarihinde alınmıştır.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1, 3, 217-239.
- Özgür, H. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 409-420
- Özgüven, İ. E. (2003). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları

- Öztürk, Yılmaz Z. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, special Issue on the Proceedings of the 3rd ISCS Conference SI(1): 844-853
- Palazzo, G. (2005). Postnational constellations of innovativeness: a cosmopolitan approach. *Technology Analysis & Strategic Management*, 17 (1), 55–72.
- Pantic N., Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education – views of serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*. (26), 694–703.
- Peterson, P. L., Marx, R. W. and Clark, C. M. (1978). Teacher planning, teacher behavior, and student achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 3, 417-432.
- Plake, B.S. (1993). Teachers competencies in the educational assessment of students. *Midwestern Educational Researcher* (6), 21-27.
- Ritchhart, R. (2004). *Creative teaching in the shadow of the standards. Independent School*, 63, 32–40. Erişim Tarihi: 09 Mart 2014 tarihinde http://www.ronritchhart.com/Papers_files/Creative%20Teaching_Ritchhart04.pdf adresinden elde edilmiştir.
- Roehrich, G. (2004). Consumer innovativeness: Concepts and measurements. *Journal of Business Research*, 57 (6), 671–77.
- Rogers, E. M. ve Shoemaker, F. F. (1971). *Communication of innovations*. New York: Free Press.
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York: Free Press.
- Rogers, E.M. (1963). What are innovators like?. *Theory into Practice*, 2 (5), 252-256.

- Rogers, E.M., Medina, U.E., Rivera, M.A. ve Widey, C.L. (2005). Complex adaptive systems and the diffusion of innovations. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 10(3), 1-26.
- Rogers, R.K. (2007). *Computer Anxiety and Innovativeness as Predictors of Technology Integration*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Teksas Tech Üniversitesi, Teksas.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Newyork: The Free Press.
- Romer, P. (2007). *Türkiye inovasyonla nasıl kalkınacak. Türkiye 2. İnovasyon Konferansı* (s. 93-108). İstanbul: Turkishtime.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: giresun eğitim fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73-88.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50, 4, 19-45.
- Schwartz, S.H. (1999). A Theory of cultural values and some implications for work, *Applied Psychology. An International Review*, 48(1), 23-47.
- Seçer, Z. (2002). *Ahlak Gelişimi*. (Edt. R.Arı). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Selvi, K. (2011). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61-69
- Shao, Y. (2002). *An Exploratory Examination of The Impact of Personal Values on Sport Consumption Preferences and Behavior: A Cross-Cultural Study*. Unpublished Doctoral Dissertation, USA.
- Stewart, J. (1998). *Spranger's dimensions of value*. 10.09.2012 tarihinde <http://www.hfr.org.uk/figures/spranger.htm>. adresinden alınmıştır.

- Surry, D.W.; Brennan, J. P. (1998). *Diffusion of instructional innovations: Five important, unexplored questions*.14 Mart 2017 tarihinde <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED422892.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Sünbül, A.M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8, 597-608.
- Şahin, A. E. (2006). *Meslek ve öğretmenlik*. (Ed. V. Sönmez). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tabak, A., Erkuş, A. ve Meydan, C.H. (2010). Denetim odağı ve yenilikçi birey davranışları arasındaki ilişkiler: belirsizliğe tolerans ve risk almanın aracılık etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 159–176.
- Tarde, G. (1903). *The laws of imitation [Elektronik versiyon]*. (Çev.) Elsie Clews Parsons. New York: Henry Holt and Company.
- Tezcan, M. (1974). *Türklerle ilgili stereotipler (kalıp yargılar) ve Türk değerleri üzerine bir deneme*. Ankara:Ankara Üniversitesi. *Eğitim Fakültesi Yayınları*.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Towaf, S. M. (1990). *The Textbooks of Values Education in Indonesian Secondary Schools: A Content Analysis*. Unpublished Doctoral Thesis. Iowa University.
- Tschannen- Moran, M., Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, (17), 783-805.
- Tuğral S. (2005). *Kur'an'da Değerler Sistemi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

- Tunca N. (2012). *İlköğretim Öğretmenleri İçin Mesleki Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Değerlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tunca, N. & Sağlam, M. (2013). İlköğretim öğretmenlerine yönelik mesleki değerler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 3 (1), 139–164.
- Turan, S. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259
- Turhan, A. (2009). *Kültürün Tüketici Yenilikçiliği Üzerindeki Etkisi Üzerine bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Ankara.
- Türk Dil Kurumu. (2017). *Büyük Türkçe Sözlük*.18 Haziran 2017 <http://www.tdk.gov.tr/sozluk.asp> adresinden tarihinde edinilmiştir.
- Türkoğlu, A. (1996). *99 soruda eğitim bilimine giriş*. İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.
- Uzkurt C. *Pazarlamada değer yaratma aracı olarak yenilik yönetimi ve yenilikçi örgüt kültürü*, İstanbul, Beta Yayınları, 2008: 17-20.
- Veugelers, W., ve Vedder P. (2003). Values in teaching. *teachers and teaching: Theory and Practice*, 9, 377-389.
- Weinsten, L. (2004). *Diffusion of innovation*. 23 Nisan 2017 tarihinde http://home.uchicago.edu/~lizaw/downloads/LW_InnovationDiffusion.pdf adresinden edinilmiştir.

- Wejnert, B.(2002). Integrating models of diffusion of innovations: a conceptual framework. *The Annual Review of Sociology*, 28, 297–326.
- Wong-Kam, J.W.N. JoAnn (2012). *Creating a Climate for Innovation in Education: Reframing structure culture and leadership practices*. Doktora Tezi, University of Southern California
- Yalçın İncik E. ve Yanpar Yelken T. (2011). *İlköğretim öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyleri*. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. 5-8 Ekim 2011 Eskişehir
- Yapıcı, A. ve Zengin, S. Z. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine psikolojik bir araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 173-206.
- Yavuz, A., Albeni, M. ve Göze, Kaya, D. (2009). Ulusal inovasyon politikaları ve kamu harcamaları: çeşitli ülkeler üzerine bir karşılaştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C.14, S.3 s.65-90.
- Yeloğlu, H.O.(2007). Örgüt, birey, grup bağlamında yenilik ve yaratıcılık tartışmaları. *Ege Akademik Bakış*, 7(1), 133–152.
- Yetkin, D. ve Daşcan, Ö. (2008). *Son değişikliklerle ilköğretim programı. güncellenmiş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, F., Soğukçeşme, G., Ayhan, N., Tuncay, S., Sancar, S. ve Deniz Y.M. (2014) İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleki yenilikçilik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 259-276.
- Yılmaz, M., & Merter, F. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının küreselleşme çerçevesinde değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Science*, 5 (3), 299-314.

Yi, M.Y., Fiedler, K. D. ve Park, J.S. (2006). Understanding the role of individual innovativeness in the acceptance of it-based innovations: comparative analyses of models and measures. *Decision Sciences*, 37 (3), 393-426.





EKLER

EK-1 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Değerli meslektaşım,

Bu araştırma, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin “Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” ile “Öğretmen Mesleki Değerlerine” yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Belirteceğiniz görüşler sadece bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Şimdiden gösterdiğiniz çaba ve yardımlardan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Hayrullah YILMAZ

e-mail: hyrllhymz@hotmail.com Tel: 0 (543) 486 38 13

BÖLÜM I (Kişisel Bilgiler)

- 1 **Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek
- 2 **Yaşınız:** () 21-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve üzeri
- 3 **Hizmet süreniz:** ()1-10 yıl ()11-20 yıl ()21-30 yıl ()31 yıl ve üzeri
- 4 **Görev yaptığınız okuldaki toplam çalışan sayısı:**
()1-10 arası () 11-20 arası ()21-30 arası ()31-40 arası ()41ve üstü
- 5 **Branşınız:** () Sınıf Öğretmenliği () Din Kültürü Ahl Bil () İngilizce
- 6 **Mezuniyet Durumunuz:** Önlisans() Lisans Yüksek Lisans () Doktora()

II. BÖLÜM BİREYSEL YENİLİKÇİLİK ÖLÇEĞİ (BYÖ)

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ)

Yönerge: Bireyler, çevrelerine farklı yollarla tepki verirler. Aşağıdaki ifadeler, bireylerin bu tepkilerinden bazılarını oluşturmaktadır. Her bir ifadeyi inceleyerek, ifadenin size uygunluğunu yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek (☒)belirtiniz. İfadelerin doğru ya da yanlış yanıtları yoktur, lütfen ifadeyi okuduktan sonraki aklınıza gelen ilk düşünceyi işaretleyiniz.		Uygunluk Düzeyi				
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ortadayım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
s1	Arkadaşlarım öneri veya bilgi almak için sık sık bana başvururlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s2	Yeni fikirleri denemekten hoşlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s3	Bir şeyi yapmanın yeni yollarını ararım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s4	Genellikle yeni fikirleri kabullenmekte temkinliyimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s5	Bir sorunu çözerken yanıt açık olmadığı zaman çözüm için çoğu kez yeni yöntemler geliştiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s6	Yeni icatlara ve yeni düşünce tarzlarına karşı şüpheciyimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s7	Çevremdeki insanların büyük bir çoğunluğunun kabul ettiğini görene kadar yeni fikirlere pek itibar etmem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s8	Arkadaş grubum içinde etkili bir birey olduğumu düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s9	Düşüncelerimde ve davranışlarımda kendimi yaratıcı ve özgün görürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s10	Genellikle arkadaş grubum içinde yeni bir şeyi kabul eden son kişilerden biri olduğumu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s11	Yaratıcı bir kişiliğe sahibimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s12	Ait olduğum grubun liderlikle ilgili sorumluluklarını almaktan hoşlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s13	Çevremdeki bireylerde işe yaradığını görene kadar bir işi yapmanın yeni yollarını kabullenmekte isteksiz davranırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s14	Düşüncelerimde ve davranışlarımda özgün olmayı heyecan verici bulurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s15	Eski usul yaşam tarzının ve işleri eski yöntemlerle yapmanın en iyisi olduğunu düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s16	Belirsizlikler ve çözülmemiş problemler beni güdüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s17	Yenilikleri dikkate almadan önce diğer insanların o yeniliği kullandığını görmeliyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s18	Yeni fikirlere açığım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s19	Cevabı belirsiz sorular beni heyecanlandırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s20	Yeni fikirlere karşı çoğunlukla şüpheciyimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III. BÖLÜM ÖĞRETMEN MESLEKİ DEĞERLER ÖLÇEĞİ

Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği		Beni hiç yansıtmıyor	Beni yansıtmıyor	Beni Kısmen Yansıtmıyor	Beni Yansıtmıyor	Beni Çok Yansıtmıyor
1	Arkadaşlarını herhangi bir nedenden (anti sosyal olma, fiziksel özellikleri vb.) dolayı dışlayan öğrencileri uyarırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Huzur evi, çocuk esirgeme kurumu vb. sosyal hizmet kurumlarını belli aralıklarla ziyaret etmeye özen gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Okulda, engelleri nedeniyle haksızlığa uğrayan öğrencilerin haklarını savunurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Öğretimi engelleyen (yanındakiyle konuşma, sınıfta dolaşma vb.) öğrencilere gerektiğinde bağırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Kişisel gelişimime katkı sağlayacak etkinliklere (yabancı dil öğrenme, enstrüman çalma vb.) katılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Siyasi, sosyal ya da kültürel konularda benden farklı bakış açılara sahip meslektaşlarımın düşüncelerine saygı gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrencileri (ödevini yapmayan, öğrenme materyallerini getirmeyen vb.) azarlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Doğal çevreyi koruyan kurum ve kuruluşların etkinliklerine katılmaya özen gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Çocuklarının öğrenmelerine destek olmaları için velilerle ortak çalışmalar yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Mesleki gelişimime katkı sağlayacak hizmetçi eğitimlere katılmaya çaba gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Yavaş öğrenen öğrencileri küçümseyici söz ve davranışlardan kaçınırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Suçtu engellemek için cezayı bir araç olarak kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Her görüşün tartışılabildiği ve sorgulanabildiği bir sınıf ortamı oluştururum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Mesleki gelişimime katkı sağlayacak konferans, sempozyum, çalıştay gibi bilimsel etkinliklere katılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Öğrencileri daha iyi tanımak için velilerle sürekli olarak iletişim kurarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Öğrencilerimin, meslektaşlarımın ve yöneticilerin görüşlerime ya da davranışlarıma yönelik yaptıkları olumsuz eleştirileri samimiyetle dinlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Kavga eden öğrencileri gördüğümde disiplini sağlamak için gerektiğinde fiziksel (tokat atma, kulak çekme, tek ayak üzerinde bekletme vb) müdahalede bulunurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Öğrencilerini ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine göre ayıran meslektaşlarımı uyarırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Okuma yazma bilmeyenlere yönelik düzenlenen kurslarda gönüllü eğitici olarak çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Öğrencilerin güdülenme düzeylerini yükseltmek için velilerle birlikte stratejiler belirlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Mesleki gelişimime katkı sağlayacak kitap, dergi gibi bilimsel yayınları izlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Uyarıları dikkate almayan öğrencilerin gerektiğinde küçük düşürülerek disipline edilebileceğini savunurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Sınıfta ve okulda farklı bakış açılarının ya da düşüncelerin rahatlıkla dile getirilmesi gerektiğini savunurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Öğrencilerimin ve velilerin doğal çevrenin korunmasına yönelik etkinliklere katılmalarını teşvik ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK- 2 VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ KULLANIM İZİNİ

I. Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin Kullanım İzni Belgesi

29.06.2017 Posta - hyrllhlymz@hotmail.com

Outlook Posta

kerem

Yeni | Yanıtla | Sil | Arşivle | Gereksiz | Süpür | Taşı | Kategoriler

Arama sonuçları

Klasörlerde

Tüm klasörler

Gelen Kutusu

Gönderilmiş Öğeler

Gönderen

hayrullah yılmaz
hyrllhlymz@hotmail.com

MEHMET KARAOĞLU
gazipasadepo@hotmail

Kerem KILIÇER
kkilicer@anadolu.edu.tr

Facebook
notification+o=l6fv1@

Bets10 Destek
destek@bets10.com

Seçenekler

Eklerle birlikte

Tarih

Tümü

Bu hafta

Geçen hafta

Bu ay

Aralık seç

Başlangıç

29.6.2017 (Per)

Bitiş

29.6.2017 (Per)

Re: Ölçek İzni

KK Kerem KILIÇER
23.2.2016 (Sal), 16:32
Siz

Bireysel_Yenilikcilik_Olc...
134 KB

İndir OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

Merhaba,

Türkçeye uyarlamış olduğumuz "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" ektedir. Ölçeğin puanlanmasına dair açıklama ölçeğin altında yer almaktadır. Umarım sizin için güzel çalışmalara vesile olur. Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.

--
Dr. Kerem KILIÇER

Kerem 1/1

https://outlook.live.com/owa/?path=/mail/search/rp 1/1

II. Bölüm Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin Kullanım İzni

29.06.2017

Re: Ölçek İzni

Yanıtla | Sil Gereksiz | ...

x

Re: Ölçek İzni

NT

Nihal Tunca <tuncanihal@gmail.com>

17.1.2016 (Paz), 22:17

Siz



Yanıtla |

Gelen Kutusu

Merhaba,

Tabi ki kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar, başarılar dilerim.

Dr. Nihal TUNCA
Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

17 Ocak 2016 21:12 tarihinde hayrullah <hyrllhymz@hotmail.com> yazdı:

Merhaba;

Ben Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi Hayrullah YILMAZ

tez çalışmamda kullanmak üzere "Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği" izniniz olursa kullanmak istiyorum., Saygılarımla.

Hayrullah YILMAZ
AİBÜ/Eğitim Yönetimi ve Denetimi

EK-3 BÖLÜM ETİK KURUL İZİNİ



Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Hayrullah YILMAZ
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD


Sayın Hayrullah YILMAZ,

“İlkokul Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik ile Mesleki Değerlerine İlişkin Görüşleri” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna 08.05.2017 tarihli yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2017/161) kurulumuzun 10.05.2017 tarihli ve 2017/05 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


Doç. Dr. Aktay Eren (Üye)


Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Y. Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


Av. Zühal Demirci (Üye)

EK-4 İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ

A.İ.B.Ü - Gelen Evrak No: 28/04/2016-9149



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 93554413-605-E.4603755
Konu : Araştırma İzni (Hayrullah YILMAZ)

25.04.2016

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 18/04/2016 tarih ve 26073066-605.01-4734 sayılı yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi yazısı ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Hayrullah YILMAZ' ın "İlkokul öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ile mesleki değerlerine ilişkin görüşleri" konulu tez çalışmasına veri sağlamak için İlimiz merkez ilkokullarda görev yapan öğretmenlere ölçek uygulamak istenmektedir.

Uygulanması talep edilen araştırma izni, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 sayılı Genelgesi gereği uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Recai YÖRÜK
Şube Müdürü

OLUR
25.04.2016

Yusuf CENGİZ
Millî Eğitim Müdürü

EK: İlgi Yazı (28 Sayfa)

Tabaklar Mahallesi Cumhuriyet Caddesi Anadolu Sokak BOLU
Elektronik A.Ş. <http://bolu.meb.gov.tr/>
e-posta: kultur14@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: Ş. YILDIZ
Tel: 0 (374) 254 50 78
Faks: 0 (374) 254 51 30

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden bb14-de06-33e2-a064-8684 kodu ile teyit edilebilir.

EK-5 VERİLERİN DAĞILIM TABLOSU

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Testleri

Tablo: Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Testleri

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ölçeğin Geneli	,055	322	,021	,991	322	,053
Değişime Direnç	,088	322	,000	,961	322	,000
Fikir Önderliği	,118	322	,000	,964	322	,000
Deneyime Açıklık	,191	322	,000	,887	322	,000
Risk Alma	,223	322	,000	,925	322	,000

Mesleki Değerler Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Testleri

Tablo: Mesleki Değerler Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Testleri

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Mesleki Değerler Ölçeği	,065	322	,002	,985	322	,002
Farklılıklara Saygı Duyma	,093	322	,000	,958	322	,000
Kişisel Toplumsal Sorumluluk	,076	322	,000	,987	322	,005
Şiddete Karşı Sorumluluk	,111	322	,000	,969	322	,000
İşbirliğine Açık Olma	,158	322	,000	,922	322	,000

EK-6 TEZ BAŞLIĞI DEĞİŞİKLİK TUTANAĞI

Evrak Tarih ve Sayısı: 04/05/2018-E.29380

TUTANAK

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Hayrullah YILMAZ'ın 04.05.2018 tarihinde yapılan tez savunmasında "İlkokul Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik İle Mesleki Değerlerine İlişkin Görüşleri" tez başlığının "İlkokul Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik İle Mesleki Değerlerini Yansıtma Düzeyleri" olarak değiştirilmesinin uygun olduğuna. (04.05.2018)

Prof. Dr. Türkan ARGON

Tez Danışmanı



Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN

Üye



Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE

Üye



ÖZGEÇMİŞ

- Adı Soyadı : Hayrullah YILMAZ
- Adres : Merkez - BOLU
- Doğum Yeri ve Yılı : BOLU, 1979
- Yabancı Dil : İngilizce
- İlkokul : Darıyeri Bakacak Köyü İlkokulu (DÜZCE- KAYNAŞLI)
- Ortaokul : Kaynaşlı Ortaokulu (DÜZCE- KAYNAŞLI)
- Lise : Bolu Anadolu Lisesi (Atatürk Lisesi) (BOLU- Merkez)
- Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi
Biyoloji/İngilizce Bölümü (BOLU)
- Yüksek Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
- Çalışma Hayatı
- Mollaosman İlköğretim Okulu (Erzurum, Öğretmen 2008-2010)
- Cumhuriyet Ortaokulu (Bolu Merkez Öğretmen, 2010-2015)
- Gazipaşa Ortaokulu (Bolu, Müdür Yardımcısı, 2015- ...)
- İletişim : hyrllhymz@hotmail.com