

**T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

**EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ENTELEKTÜEL SERMAYE,
İNOVASYON ve ÖZ-YETKİNLİK ARASINDAKİ İLİŞKİ**

DOKTORA TEZİ

Ali DEMİR

DIYARBAKIR–2024

**T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

**EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ENTELEKTÜEL SERMAYE,
İNOVASYON ve ÖZ-YETKİNLİK ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**HAZIRLAYAN
Ali DEMİR**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM**

DIYARBAKIR-2024

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
DIYARBAKIR

Ali DEMİR tarafından yapılan “Eğitim Örgütlerinde Entelektüel Sermaye, İnovasyon ve Öz-Yetkinlik Arasındaki İlişki” konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesinin		
Unvanı, Adı Soyadı		İmza
Başkan	: Doç. Dr. Rasim TÖSTEN	
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM	
Üye	: Doç. Dr. İsmail KİNAY	
Üye	: Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Meltem SÜNKÜR ÇAKMAK	

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 02/05/2024

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım ... /.../2024

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN
ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

BİLDİRİM

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Ali DEMİR

02/05/2024

ÖNSÖZ

Resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre entelektüel sermaye ile inovasyon ve öz-yetkinlik arasındaki ilişkinin ele alındığı bu çalışma altı ana bölümden oluşmaktadır. *Giriş* bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlar açıklanmıştır. *Kuramsal Çerçeve* bölümde, entelektüel sermaye, inovasyon ve öz-yetkinliğin kuramsal temelleri incelenmiş ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. *Yöntem* bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi ele alınmıştır. *Bulgular* bölümde araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak elde edilen verilerin analizi ile ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. *Tartışma* bölümünde araştırmanın amacına ilişkin ulaşılan sonuçlar yorumlanmış ve alanyazındaki ilgili diğer araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. *Sonuç ve Öneriler* bölümde ise araştırmada elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik oluşturulan öneriler yer almıştır.

Bu tez çalışması, planlanmasından gerçekleşmesine kadar özverili bir çaba ve emek dolu zorlu süreçten geçerek birçok kişinin değerli katkıları ile son şeklini almıştır. Öncelikle uzun bir eğitim sürecinin sonunda tez sürecimin başlangıcındaki ilk cümleden son noktasına kadar bilgisine başvurduğum, büyük bir özveri ve titizlikle her an eşsiz ilgi ve desteğini gördüğüm, bilgi, birikimi, yol göstericiliğiyle her daim beni aydınlatan ve tezimin son aşamasına kadar bir an olsun süreçten kopmama ve motivasyonumun düşmesine izin vermeyen kıymetli danışmanım Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM'e; tez izleme komitesinde yer alarak tez ile ilgili çalışmalarımı yakından takip eden, görüş ve değerlendirmeleriyle bu çalışmaya ufuk açıcı önerilerde bulunarak yol gösteren, tez yazım sürecinde bilgi ve rehberliğinden çokça istifade ettiğim hocalarım Doç. Dr. İsmail KINAY ve Dr. Öğr. Üyesi Meltem SÜNKÜR ÇAKMAK'a; doktora eğitimim süresince bilgi ve desteklerini esirgemeyen, bu süreçte görüşlerinden yararlandığım hocalarım Prof. Dr. Behçet ORAL, Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL, Prof. Dr. Hüseyin Fazlı ERGÜL'e; araştırmanın uygulama sürecinde gerekli desteği sağlayan başta kuzenim ve meslektaşım Demez DEMİR'e ve burada ismini zikretmediğim, emek ve katkılarını unutmayacağım tüm öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitim sürecimde desteklerini benden esirgemeyen, bilgi ve birikimlerini şeffaflık içerisinde benimle paylaşan, deneyimleri ile bana yol gösteren ve doktora eğitimine başlamamda etkisi olan hocalarım Prof. Dr. Refik BALAY'a, Prof. Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM'a ve yüksek lisans danışmanım Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK'e teşekkür ederim.

Doktora eğitimimin stresli ve yorucu sürecinde sürekli beni motive eden, bana inanmaktan ve beni desteklemekten asla vazgeçmeyen ailemin değerli üyesi ağabeyim Prof. Dr. Nihat DEMİR'e, desteğiyle her zaman yanımda olan meslektaşım ve kardeşim Zozan DEMİR'e, bu süreçte anlayış ve sabırla beni destekleyen sevgili arkadaşım Gülnur YÜKSELEROĞLU'na, kıymetli zamanlarını çaldığım sevgili çocuklarım Asmin, Evin ve Nihat Deniz'e yürekten teşekkür ederim.

Bu tez onlar sayesinde...

Ali DEMİR
Mayıs 2024

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER.....	iii
ÖZET.....	vi
ABSTRAC.....	viii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	9
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	10
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	11
1.5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI	12
1.6. TANIMLAR.....	12
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. ENTELEKTÜEL SERMAYE	13
2.1.1. Entelektüel Sermaye Kavramı ve Gelişimi	13
2.1.2. Entelektüel Sermayenin Önemi.....	18
2.1.3. Entelektüel Sermayenin Unsurları	21
2.1.3.1. İnsan Sermayesi.....	22
2.1.3.2. Yapısal Sermaye.....	24
2.1.3.3. İlişkisel Sermaye.....	26
2.1.4. Entelektüel Sermayenin Yönetimi	28
2.1.5. Entelektüel Sermayenin Ölçülmesi	30
2.1.6. Eğitim Örgütleri ve Entelektüel Sermaye	31
2.2. İNOVASYON	35
2.2.1. İnovasyon Kavramı.....	36
2.2.2. İnovasyon ile İlgili Kavramlar	38
2.2.3. İnovasyon Kaynakları.....	40
2.2.3.1. İçsel Kaynaklar.....	41
2.2.3.2. Dışsal İnovasyon Kaynakları	43
2.2.4. İnovasyon Türleri	45
2.2.4.1. Ürün İnovasyonu	46
2.2.4.2. Süreç İnovasyonu.....	46
2.2.4.3. Pazarlama İnovasyonu	47
2.2.4.4. Organizasyonel İnovasyon	48
2.2.4.5. Artımsal inovasyon	48
2.2.4.6. Radikal inovasyon	49
2.2.5. İnovasyon Süreci	49
2.2.6. Eğitim Örgütleri ve İnovasyon.....	51
2.3. ÖZ-YETKİNLİK	53
2.3.1. Öz-Yetkinlik Kavramı.....	54

2.3.2. Öz-Yetkinlik Kaynakları.....	57
2.3.3. Öz-Yetkinliğin İşlevleri.....	61
2.3.4. Öz-Yetkinliğin Ölçülmesi.....	64
2.3.5. Eğitim Örgütlerinde Öz-Yetkinlik.....	65
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	70
2.4.1. Entelektüel Sermaye ile İlgili Araştırmalar.....	70
2.4.2. İnovasyon ile İlgili Araştırmalar.....	81
2.4.3. Öz-Yetkinlik ile İlgili Araştırmalar.....	89
2.4.4. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	95
3. YÖNTEM.....	97
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	97
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	98
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	102
3.3.1. Entelektüel Sermaye Ölçeği.....	103
3.3.2. Eğitim Örgütlerinde İnovasyon Ölçeği.....	104
3.3.3. Öz-Yetkinlik Ölçeği.....	106
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	107
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	108
4. BULGULAR.....	113
4.1. ARAŞTIRMANIN ALT AMAÇLARINA İLİŞKİN BULGULAR.....	113
4.1.1. Öğretmenlerin Entelektüel Sermayeye İlişkin Algıları.....	113
4.1.2. Öğretmenlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Entelektüel Sermaye Algıları ...	115
4.1.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Entelektüel Sermaye Algıları....	116
4.1.2.2. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Entelektüel Sermaye Algıları	117
4.1.2.3. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Entelektüel Sermaye Algıları.....	118
4.1.2.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Entelektüel Sermaye Algıları.....	119
4.1.2.5. Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Entelektüel Sermaye Algıları	122
4.1.2.6. Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Entelektüel Sermaye Algıları.....	125
4.1.2.7. Öğretmenlerin Eğitim Örgütlerindeki Projelerde Görev Alma Durumu Değişkenine Göre Entelektüel Sermaye Algıları	127
4.1.2.8. Öğretmenlerin MEB Ar-Ge Projelerinde Görev Alma Durumu Değişkenine Göre Entelektüel Sermaye Algıları.....	127
4.1.3. Öğretmenlerin İnovasyona İlişkin Algıları.....	128
4.1.4. Öğretmenlerin Bağımsız Değişkenlere Göre İnovasyon Algıları.....	131
4.1.4.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İnovasyon Algıları.....	131
4.1.4.2. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İnovasyon Algıları.....	131
4.1.4.3. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İnovasyon Algıları.....	134
4.1.4.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İnovasyon Algıları	134
4.1.4.5. Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre İnovasyon Algıları.....	137
4.1.4.6. Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre İnovasyon Algıları.....	140

4.1.4.7. Öğretmenlerin Eğitim Örgütlerindeki Projelerde Görev Alma Durumu Değişkenine Göre İnovasyon Algıları	142
4.1.4.8. Öğretmenlerin MEB Ar-Ge Projelerinde Görev Alma Durumu Değişkenine Göre İnovasyon Algıları	143
4.1.5. Öğretmenlerin Öz-Yetkinliğe İlişkin Algıları	144
4.1.6. Öğretmenlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Öz-Yetkinlik Algıları	146
4.1.6.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öz-Yetkinlik Algıları	147
4.1.6.2. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Öz-Yetkinlik Algıları.....	147
4.1.6.3. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öz-Yetkinlik Algıları	150
4.1.6.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öz-Yetkinlik Algıları	151
4.1.6.5. Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öz-Yetkinlik Algıları	153
4.1.6.6. Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öz-Yetkinlik Algıları	155
4.1.6.7. Öğretmenlerin Eğitim Örgütlerindeki Projelerde Görev Alma Durumu Değişkenine Göre Öz-Yetkinlik Algıları.....	157
4.1.6.8. Öğretmenlerin MEB Ar-Ge Projelerinde Görev Alma Durumu Değişkenine Göre Öz-Yetkinlik Algıları	158
4.1.7. Öğretmenlerin Entelektüel Sermayeye Algıları ile İnovasyon Algıları Arasındaki İlişki.....	159
4.1.8. Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Algıları ile Öz-Yetkinlik Algıları Arasındaki İlişki.....	160
4.1.9. Öğretmenlerin İnovasyon Algıları ile Öz-Yetkinlik Algıları Arasındaki İlişki.....	161
4.1.10. Öğretmenlerin Entelektüel Sermayeye İlişkin Algılarının İnovasyona İlişkin Algılarını Yordama Düzeyi.....	163
4.1.11. Öğretmenlerin Entelektüel Sermayeye İlişkin Algılarının Öz-Yetkinliğe İlişkin Algılarını Yordama Düzeyi.....	164
4.1.12. Öğretmenlerin İnovasyona İlişkin Algılarının Öz-Yetkinliğe İlişkin Algılarını Yordama Düzeyi	165
4.1.13. Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye ve İnovasyon Algıları ile Öz-Yetkinlik Algıları Arasındaki İlişki.....	166
4.1.14. Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye ve İnovasyona İlişkin Algılarının Öz-Yetkinliğe İlişkin Algılarını Yordama Düzeyi.....	166
5. TARTIŞMA.....	168
6. SONUÇ ve ÖNERİLER	207
6.1. SONUÇLAR	207
6.2. ÖNERİLER.....	212
6.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	212
6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	214
7. KAYNAKLAR	215
8. EKLER... ..	256
9. ÖZGEÇMİŞ	264

ÖZET

Eğitim Örgütlerinde Entelektüel Sermaye, İnovasyon ve Öz-Yetkinlik Arasındaki İlişki

Bu araştırmanın amacı, eğitim örgütlerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin algıları doğrultusunda, entelektüel sermaye ve inovasyon ile öz-yetkinlik arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca araştırmada, eğitim örgütlerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin entelektüel sermaye, inovasyon ve öz-yetkinlik algı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi de amaçlanmıştır.

Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı II. döneminde İstanbul ili Avrupa Yakası'nda 25 ilçede İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 688 resmi ortaokulda görev yapmakta olan 20514 öğretmen, araştırmanın örneklemini ise tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 922 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Karakuş ve Çobanoğlu (2013) tarafından geliştirilen Entelektüel Sermaye Ölçeği, Demir ve Aküzüm (2024) tarafından geliştirilen Eğitim Örgütlerinde İnovasyon Ölçeği ve Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlanması Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından yapılan Öz-yetkinlik Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, parametrik analiz teknikleri (t-testi ve ANOVA), nonparametrik analiz teknikleri (Kruskal Wallis H), korelasyon ve regresyon analizlerine yer verilmiştir. Anlamlılık düzeyinin 0,05 olarak alındığı bu test teknikleri sonucunda, anlamlı farklılığın hangi grupları arasında gerçekleştiğini belirleyebilmek için LCD ve Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır.

Araştırmada sonucunda; resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin entelektüel sermaye ve öz-yetkinliğe ilişkin algıları yüksek; inovasyona ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin entelektüel sermaye ile ilgili algıları arasında cinsiyet değişkenine göre *insan sermayesi* alt boyutunda; eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre *tüm alt boyutlarda* ve *ölçek toplamında*; okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre *insan sermayesi* ve *yapısal sermaye* alt boyutlarında ve *ölçek toplamında*; okuldaki hizmet süresi değişkenine göre *yapısal sermaye* alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna karşın öğretmenlerin entelektüel sermaye ile ilgili algıları arasında yaş, eğitim örgütlerindeki projelerde görev alma durumu ve MEB Ar-Ge projelerinde görev alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Öğretmenlerin inovasyon ile ilgili algıları arasında yaş değişkenine göre *yenilikçi atmosfer* ve *değişime direnç* alt

boyutlarında ve *ölçek toplamında*; mesleki kıdem ve okuldaki öğretmen sayısı değişkelerine göre tüm *alt boyutlarda* ve *ölçek toplamında*; okuldaki hizmet süresi değişkenine göre *yenilikçi atmosfer* alt boyutunda ve *ölçek toplamında* anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna karşın öğretmenlerin inovasyon ile ilgili algıları arasında cinsiyet, eğitim durumu, eğitim örgütlerindeki projelerde görev alma durumu ve MEB Ar-Ge projelerinde görev alma durumu değişkelerine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Öğretmenlerin öz-yetkinlik ile ilgili algıları arasında yaş değişkenine göre *öğretim becerisi*, *ölçme ve değerlendirme* alt boyutlarında; eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre *öğretim becerisi* alt boyutunda; okuldaki hizmet süresi değişkenine göre *davranış yönetimi* alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna karşın öğretmenlerin öz-yetkinlik ile ilgili algıları arasında cinsiyet, okuldaki öğretmen sayısı, eğitim örgütlerindeki projelerde görev alma durumu ve MEB Ar-Ge projelerinde görev alma durumu değişkelerine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Araştırmada, entelektüel sermaye ile inovasyon arasında pozitif yönlü, orta ve yüksek düzeylerde anlamlı; entelektüel sermaye ile öz-yetkinlik arasında ve inovasyon ile öz-yetkinlik arasında pozitif yönlü, düşük ve orta düzeylerde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Bağımsız değişken olarak entelektüel sermaye ile inovasyonun birlikte öz-yetkinlik ile anlamlı bir ilişki sergiledikleri; entelektüel sermayenin hem inovasyon hem de öz-yetkinlik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu; inovasyonun öz-yetkinlik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ve entelektüel sermaye ile inovasyonun birlikte öz-yetkinliğin anlamlı yordayıcısı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, öz-yetkinlik üzerinde entelektüel sermayenin inovasyondan daha fazla etkili olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Entelektüel sermaye, inovasyon, yenilik, öz-yetkinlik, yetkinlik, öz-yeterlilik, yeterlilik.

ABSTRACT

The Relationship Between Intellectual Capital, Innovation and Self-Efficacy in Educational Organizations

The purpose of this research is to examine the relationship between intellectual capital, innovation and self-efficacy, in line with the perceptions of teachers working in educational organizations. In addition, the research aimed to examine the intellectual capital, innovation and self-efficacy perception levels of teachers working in educational organizations in terms of various variables. In the research, the relational Survey model was used. The population of the research consists of 20,514 teachers working in 688 public secondary schools affiliated with the Provincial Directorate of National Education in 25 districts on the European Side of Istanbul in the 2022-2023 academic year, and the sample of the research consists of 922 teachers determined by the stratified sampling method.

The data of the research were collected from the Intellectual Capital Scale developed by Karakuş and Çobanoğlu (2013), the Innovation Scale in Educational Organizations developed by Demir and Aküzüm (2024), and it was collected with the Self-efficacy Scale developed by Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001), adapted into Turkish by Baloğlu and Karadağ (2008). In the analysis of the data, parametric analysis techniques (t-test and ANOVA), nonparametric analysis techniques (Kruskal Wallis H), correlation and regression analyses were used. As a result of these test techniques, where the significance level was taken as 0.05, LCD and Mann-Whitney U tests were used to determine which groups the significant difference occurred between.

As a result of the research; teachers working in public secondary schools have high perceptions of intellectual capital and self-efficacy; it was determined that their perception of innovation was at a medium level. Among teachers' perceptions about intellectual capital, in the *human capital* sub-dimension according to the gender variable; according to the educational status and professional seniority variables, *all in sub-dimensions* and *the total scale*; according to the number of teachers in the school variable, in *the human capital* and *structural capital* sub-dimensions and *the total scale*; a significant difference was found in *the structural capital sub-dimension* according to the length of service in school variable. On the other hand, no significant difference was found between teachers' perceptions of intellectual capital according to the variables of age, participation in projects in educational organizations and participation in MEB R&D (research and development) projects.

Teachers' perceptions about innovation include *innovative atmosphere* and *resistance to change* sub-dimensions and *the total scale* according to the age variable; According to the variables professional seniority and number of teachers in the school, in all *sub-dimensions* and *the total scale*; A significant difference was found in *the innovative atmosphere* sub-dimension and *the total scale* according to the length of service at school variable. On the other hand, no significant difference was found between teachers' perceptions about innovation according to the variables of gender, educational background, participation in projects in educational organizations and participation in MEB R&D projects. Teachers' perceptions of self-efficacy include *teaching skill*, *measurement and evaluation* sub-dimensions according to the age variable; According to the educational status and professional seniority variables, in *the teaching skill* sub-dimension; A significant difference was found in *the behavior management sub-dimension* according to the length of service at school variable. On the other hand, no significant difference was found between teachers' perceptions of self-efficacy according to the variables of gender, number of teachers in the school, participation in projects in educational organizations and participation in MEB R&D projects.

In the research, the relationship between intellectual capital and innovation is positive and significant at medium and high levels; It was determined that there was a positive, significant relationship at low and medium levels between intellectual capital and self-efficacy and between innovation and self-efficacy.

As independent variables, intellectual capital and innovation together exhibited a significant relationship with self-efficacy; intellectual capital is a significant predictor of both innovation and self-efficacy; It was determined that innovation was a significant predictor of self-efficacy and that intellectual capital and innovation together were significant predictors of self-efficacy. Additionally, it has been determined that intellectual capital is more effective than innovation on self-efficacy.

Key Words: Intellectual capital, innovation, novelty, self-efficacy, efficacy, self-competence, competence.

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Evrendeki İlçelerin Öğretmen Sayısı	99
2.	Örneklem Belirlemede Kullanılan Sayısal Değerler	100
3.	Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler	101
4.	Bu Araştırma Kapsamında Hesaplanan Entelektüel Sermaye Ölçeği Cronbach Alpha Katsayıları	104
5.	Ön Uygulama İçin Eğitim Örgütlerinde İnovasyon Ölçeği Cronbach Alpha Katsayıları	105
6.	Ön Uygulama İçin Öğretmen Öz-Yetkinlik Ölçeği Cronbach Alpha Katsayıları	107
7.	Etki Büyüklüklerinin Değerleri ve Düzeyler	110
8.	Ölçme Araçlarına Ait Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı ve Düzeyleri	111
9.	Entelektüel Sermaye Ölçeği Boyutları ile Bu Boyutlardaki Alt Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Bu Değerlere ait Düzeyler	113
10.	Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Entelektüel Sermayeye İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları	116
11.	Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Entelektüel Sermayeye İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	117
12.	Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Algılarına İlişkin Anova Testi Sonuçları	117
13.	Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Entelektüel Sermayeye İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları	118
14.	Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Entelektüel Sermayeye İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	120
15.	Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Algılarına İlişkin Anova Testi Sonuçları	120
16.	Bulunduğu Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Algılarının Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	122
17.	Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Entelektüel Sermayeye İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	125
18.	Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Algılarına İlişkin Anova Testi Sonuçları	126

19.	Öğretmenlerin Eğitim Örgütlerindeki Projelerde Görev Alma Durumu Değişkenine Göre Entelektüel Sermayeye İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları	127
20.	Öğretmenlerin MEB Ar-Ge Projelerinde Görev Alma Durumu Değişkenine Göre Entelektüel Sermayeye İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları	128
21.	İnovasyon Ölçeği Boyutları ile Bu Boyutlardaki Alt Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Bu Değerlere ait Düzeyler	128
22.	Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İnovasyona İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları	131
23.	Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İnovasyona İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	131
24.	Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin İnovasyona İlişkin Anova Testi Sonuçları	132
25.	Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İnovasyona İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları	134
26.	Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İnovasyona İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	134
27.	Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin İnovasyon Algılarına İlişkin Anova Testi Sonuçları	135
28.	Bulunduğu Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin İnovasyon Algılarının Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	138
29.	Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre İnovasyona İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	140
30.	Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin İnovasyon Algılarına İlişkin Anova Testi Sonuçları	141
31.	Öğretmenlerin Eğitim Örgütlerindeki Projelerde Görev Alma Durumu Değişkenine Göre İnovasyona İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları.....	142
32.	Öğretmenlerin MEB Ar-Ge Projelerinde Görev Alma Durumu Değişkenine Göre İnovasyona İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları.....	143
33.	Öz-Yetkinlik Ölçeği Boyutları ile Bu Boyutlardaki Alt Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Bu Değerlere ait Düzeyler	145
34.	Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öz-yetkinliğe İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları	147
35.	Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Öz-Yetkinliğe İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	147
36.	Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öz-Yetkinliğe İlişkin Anova Testi Sonuçları	148
37.	Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öz-Yetkinliğe İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları	150

38.	Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öz-Yetkinliğe İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	151
39.	Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öz-Yetkinliğe İlişkin Anova Testi Sonuçları.....	152
40.	Bulunduğu Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öz-Yetkinlik Algılarının Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	153
41.	Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öz-Yetkinliğe İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	155
42.	Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öz-Yetkinlik Algılarına İlişkin Anova Testi Sonuçları	156
43.	Öğretmenlerin Eğitim Örgütlerindeki Projelerde Görev Alma Durumu Değişkenine Göre Öz-Yetkinliğe İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları ...	157
44.	Öğretmenlerin MEB Ar-Ge Projelerinde Görev Alma Durumu Değişkenine Göre Öz-Yetkinliğe İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları	158
45.	Öğretmenlerin Entelektüel Sermayeye Algıları ile İnovasyon Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları.....	159
46.	Öğretmenlerin Entelektüel Sermayeye Algıları ile Öz-Yetkinlik Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları.....	160
47.	Öğretmenlerin İnovasyon Algıları ile Öz-Yetkinlik Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları	161
48.	İnovasyonun Entelektüel Sermayenin İnsan Sermayesi, Yapısal Sermaye ve İlişkisel Sermaye Boyutları Tarafından Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	163
49.	Öz-Yetkinliğin Entelektüel Sermayenin İnsan Sermayesi, Yapısal Sermaye ve İlişkisel Sermaye Boyutları Tarafından Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	164
50.	Öz-Yetkinliğin İnovasyonun Yenilikçi Atmosfer, Değişime Direnç ve Değişime Duyarlılık Boyutları Tarafından Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	165
51.	Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye ve İnovasyon Algıları ile Öz-Yetkinlik Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları	166
52.	Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye ve İnovasyona İlişkin Algıların Birlikte Öz-Yetkinlik Algılarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları	167

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1.	İnovasyon Döngüsü.....	50
Şekil 2.	Öğretmen Öz-Yetkinliğinin Doğal Döngüsü	67
Şekil 3.	Araştırmanın Teorik Modeli.....	98



KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analiz
B	: Basıklık Katsayısı
C	: Cinsiyet
Ç	: Çarpıklık Katsayısı
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
EÖİÖ	: Eğitim Örgütlerinde İnovasyon Ölçeği
ESÖ	: Entelektüel Sermaye Ölçeği
F	: Varyans
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
n	: Katılımcı sayısı
ÖYÖ	: Öz-Yetkinlik Ölçeği
p	: Anlamlılık değeri
Sd	: Serbestlik derecesi
Ss	: Standart sapma
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜSİAD	: Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği
$\bar{X}$	: Aritmetik ortalama
η^2	: Eta kare değeri

1. GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlamaları yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Yirminci yüzyılın ilk çeyreğine kadar yönetim kuramları alanındaki çalışmalar, örgüt çalışanlarından ziyade örgütteki mekanik süreçlerin geliştirilmesi ve yenilenmesi üzerine yoğunlaşmıştır. Bu yenileşme süreci ile beraber örgüt kurallarının etkin bir biçimde uygulanmasının örgütsel çıktılar için yeterli olacağı tezi kabul ediliyordu. Bu süreçte insan gücüne dayalı teknoloji kullanan ve sermaye ağırlıklı örgütler belli bir noktaya kadar etkili oldular. Yirminci yüzyılın sonlarına gelindiğinde, geçmişte sermayeyi maddi kaynaklar belirlerken, bu dönemde artık zenginliğin kaynağı yön değiştirmiş ve zenginliğin bilginin ürünü haline geldiği gibi, bilgi varlıklarının kol gücüne dayalı emeğin, makinelerin, gayrimenkullerin yerini aldığını söyleyebiliriz. Örgütlerin artık varlıklarını sürdürmek ve zenginliklerini daha da arttırmak için fiziki varlıklarından ziyade maddi olmayan daha önce hiç dokunmadıkları varlıklarını geliştirerek kullanmak zorunda olduğunu söyleyebiliriz.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yarattığı çağdaş örgütler, devrim niteliğinde bir değişim ortamında varlıklarını sürdürürken ekonomideki köklü global değişimler örgütler bazında daha iyiye ulaşabilmenin avantajlarını elde etme ve bu duruma bağlı olarak örgütlerin yönetim işleyişini de değiştirdiğini söyleyebiliriz. Tüm alanlarda yaşanan gelişmelerle birlikte dünyanın birçok farklı bölgesinde faaliyet gösteren örgütlerin, kendilerini müşteri istekleri doğrultusunda en iyi şekilde karşılama yarışı içerisinde bulmuşlardır. Bilgi çağının bu kadar karmaşık bir rekabette olduğu ortamda başarıya ulaşabilen örgütler maddi olmayan varlıklarını keşfederek, örgütlerin bu varlıkları kullanabilme noktasında hızla hareket edenler olduğunu söyleyebiliriz.

Örgütlerde, üretimde daha ileriye gidebilmek için örgüt çalışanlarının da en az teknoloji kadar önemli olduğu hatta “en önemli varlığımız insandır” anlayışı hâkim oldu. Bu süreçte artık örgütler açısından köklü değişimler kaçınılmaz hale geldi. Bilgi en önemli faktör haline geldiği için, maddi olmayan fakat örgütlere değer katan entelektüel sermayeye sahip olma ve bunu yönetebilme örgütlerin önündeki en önemli göreve dönüşmüştür (Stewart, 1997). Yaşanan ekonomik krizlerle beraber pazarda varlıklarını sürdürebilmek,

rekabette ön plana çıkmak, sürdürülebilir bir büyümeyi ve gelişmeyi sağlayabilmek isteyen örgütler için entelektüel sermaye ile birlikte inovasyon ve öz-yetkinlik gibi kavramların önemli bir konu haline geldiği söylenebilir (Bayhan, 2018).

Entelektüel sermaye kavramının tarihsel süreci 1980-1990 dönemine ait olduğu izlenimi edinilebilir fakat bir terim olarak “entelektüel sermaye” kavramı, ilk olarak John Kenneth Galbraith’in 1969’da kullandığı; daha sonra ise Michael Kalecki’nin 1975’teki çalışmasında, entelektüel sermayenin farkında olmamız gerektiğine yönelik ifadesinde geçmektedir. 1990’larla bu kavram, araştırmalara konu olmuş ve 1991 yılında Thomas A. Stewart tarafından yazılan “Beyin Göçü” makalesi ile birlikte popüler bir hal almıştır (Elitok, 2019). Entelektüel sermaye kavramı, ilk başlarda teorik tanım, sınıflandırılması ve ölçülmesi olarak ele alınmış, daha sonra ise özellikle işletmelerde, entelektüel sermaye unsurlarının işletme performansı üzerindeki etkileri şeklinde araştırmalara konu olmuştur (Karacan, 2004).

Entelektüel varlıklar, ihtiyaç duyulduğunda kullanılabilen, kayıt altına alınabilen ve depolanabilen varlıklardır. Bu varlıkların entelektüel mülkiyet taşıması, yasal korumaya alınmasıyla oluşur (Lofça, 2010). Entelektüel sermaye ise zenginliğin oluşumunda kullanılabilecek entelektüel varlıklardır (Stewart, 1997). Entelektüel sermayeye yönelik yapılan yatırım ve uygulamalarla, örgütlerin daha aktif hale gelebileceği ve etkililiğini arttırabileceğinin anlaşılmaya başlandığı söylenebilir.

Günümüz örgütlerinde parasal ve fiziksel varlıklardan ziyade insan ve bilgi gibi maddi olmayan varlıkların toplamı olarak kabul edilen entelektüel sermaye, işletme örgütleri dışındaki ağırlıklı olarak herhangi bir kâr hedefi olmayan ve temel amacı eğitim-öğretim olan eğitim örgütleri için de önemli bir kavram olmuştur. Eğitim örgütleri bina ve arsa dışında değerli bir fiziksel varlığa sahip değildir. Eğitim örgütlerini değerli kılan ve birbirinden ayıran kültürü, ismi, sınavlarda gösterdiği başarılar, çalışanlarının niteliği, bir üst eğitim kurumuna yerleştirdiği mezun sayısı, yetiştirdiği öğrencinin vatandaş olarak niteliği gibi entelektüel sermayeden kaynaklanan öğelerdir (Başar, Şahin & Akan, 2014; Demir, 2019; Kelly, 2004; Stewart, 1997).

Alanyazında entelektüel sermaye ile çeşitli performans alanları, firma değerleri, inovasyon, iş doyumu, yenilikçi iş davranışları, etkililik ve verimlilik arasındaki ilişkinin pozitif ve anlamlı olduğu saptanmıştır (Bayer, 2005; Bontis, 1998; Bontis, Keow & Richardson, 2000; Bozbura & Toraman, 2004; Erkuş, 2006; Ferreira & Martinez, 2011;

Örnek & Ayas, 2015; Subramaniam & Youndt, 2005; Yıldız, 2010). Temel hammaddesi insan olan ve tüm aşamalarında insan unsurunun ön planda olduğu eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalarda ise iş doyumu, etkililik, performans, örgüt içi bilgi paylaşımı, örgütsel öğrenme, örgütsel imaj, sosyal sermaye, akademik iyimserlik ve inovasyon arasında pozitif ve anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Başar, Şahin & Akan, 2014; Demir, 2018; Güngör & Celep, 2016; Sarıçan, 2018). Eğitim örgütlerinde, öğretmenlerin sahip olduğu entelektüel sermaye düzeyi arttıkça öğretmenler kendilerini daha mutlu hissedeceklerdir. Entelektüel sermaye, örgüt içinde var olan bilgilere sahip olma ve bilgilerin stoklanması ile ilgilidir. Bu bilgiler gerektiğinde inovasyona dönüştükçe örgütler için bir anlam ifade edebilir. Aynı zamanda entelektüel sermaye bir inovasyon unsuru olarak ifade edilebilir (Demir, 2018).

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında toplum için en önemli örgütler, bilgi üreten ve bu üretilen bilgi teknolojisi sayesinde sürekli ilerlemeye yönelik değişim ve gelişim içerisinde olan örgütlerdir. Bilgi ve teknolojiye bu gelişmeler ve bilgiye ulaşmanın kolaylaşması örgütlerin yenilik konusunda birbirleriyle yarış içerisinde olmalarına neden olmuştur (Tüzünkan, 2016). Sonu gelmeyen bu yeniliklerin değer yaratacak yeni çıktılara, yöntemlere ve hizmete dönüştürülmesi inovasyon kavramını ön plana çıkarmaktadır. İnovasyon, Latince “innovatus”, “innovare” “innovate” kelimelerinden türemiş ve İngilizcedeki karşılığı bir fikri geliştirerek bir ürüne dönüştürmek olan “innovation”dur (Altun, 2008). Türkçede inovasyon ise yenilik, yenileşim, yenilenme gibi sözcüklerle ifade edilip yeni bir şey yapmak anlamına gelmektedir (Bardakçı, 2019).

Konuya ilişkin araştırmalar incelendiğinde inovasyon türleri kaynağına, iş birliği modeline, stratejisine veya sonuçlarına göre birçok farklı biçimde sınıflandırılmıştır. En çok kabul gören sınıflandırmanın uluslararası bir rehber niteliğinde olan OECD (2005) sınıflandırmasıdır. OECD (2005) bu sınıflandırmayı ürün, süreç, pazarlama ve organizasyonel olmak üzere dört türde tanımlamaktadır. Ancak üzerinde en çok durulan sınıflandırma çiftler şeklindedir. Bunlar yönetsel/teknik, ürün/süreç ve radikal/artımsal biçimde türlere ayrılmaktadır (Damanpour, 1991).

Günümüzde insanoğlu daha az çaba göstererek daha konforlu bir yaşam için yeni ürünler tasarlama eğilimine girmiştir. Örgütlerin yeni fikirlere açık ve bu fikirler konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları için dışa açık bir yapıda olması gerekmektedir. Bu eğilimdeki örgütler, bir yandan inovasyona ve değişime açık olurken diğer yandan örgüt içerisinde

yaratıcı ve enerjik bir çalışma ortamı yaratarak sektörlerinde başarılı olduğu görülmektedir (Gayret, 2020). Statik olan hiçbir örgüt kendini geliştiremez ve ilerleyemez hatta varlığını sürdüremez. Bu nedenle örgütlerin kendi yapılarını, süreçlerini ve çıktılarını yenilemesi gerektiği; yapısal süreci itibariyle sistematik olan inovasyonun ise, planlı ve öngörülebilir bir yapıda olduğu söylenebilir (Sarıçan, 2018).

Bireyin toplumsallaşmasında ve toplumsal değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasında önemli bir role sahip olan eğitim örgütlerinin bilgi ve enformasyonunun çok hızlı bir seviyede olduğu 21. yüzyılda çağa ayak uydurmaları, bireyin karşılaşılabileceği yeni sorunları hızlı ve döneme uygun çözebilmesi toplumsal gelecek açısından önemli role sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle örgütlerde inovasyonun nasıl geliştirildiğini ve çalışanların inovasyon davranışları ile entelektüel sermaye algıları arasındaki ilişki düzeyinin anlaşılması bu süreçle kritik bir öneme sahip olduğunu ifade edebiliriz.

Bugünün eğitim örgütlerinde sürekli kapasitesini arttıran, yeni bilgiler üreten, iş birliğine önem veren, yeni bilgiler öğrenen ve öğrendiğini geliştirerek uygulayan çalışanlara ihtiyaç vardır (Fidan, 2018; Schoen & Fusarelli, 2008). Teknolojinin hızlı tüketildiği, başarılı yeniliklerin sürekli yeni bilgileri üreterek eskiyi yok ettiği bir değişim ortamında eğitim örgütlerinde inovasyon, irdelenmesi gereken bir konudur (Ateş, 2020). Sürekli bilgi kaynaklarının yenilendiği ve yeni bilgilerin ortaya çıkış sürecinde önemli bir kurum olan eğitim örgütlerinin karmaşık bir inovasyon sürecinden çıkmasında en önemli rol bilgiyi keşfeden, kullanan ve uygulayan öğretmenlere düşmektedir (Sarıçan, 2018). Bu açıdan eğitim örgütlerinde inovasyona ilişkin öğretmen algıları, incelenmesi gereken bir konudur.

Günümüzde bilgi ve teknolojik gelişmelerin ulaştığı düzey, örgütlerin faaliyet gösterdikleri ortamları çok hızlı bir değişim ve rekabet sürecine itmiştir. Bu durum örgütleri ve insan kaynakları yönetim uygulamalarını örgüt çalışanlarının yetkinliklerine odaklanmasına sebep olmuştur. Örgütün performansını arttırmayı hedefleyen örgütsel beklentiler doğrultusunda, örgüt çalışanlarının bilgi, beceri ve davranışsal yetkinlikleri her geçen gün ortaya çıkan yeni bilgilerle giderek önem kazanmaktadır (Oruç, 2020; Turan, 2015)

Yetkinlik kavramı, ilkçağda Roma İmparatorluğunda iyi bir Romalı askerin sahip olması gereken niteliklerinin detaylarını tanımlamakta iken Robert White (1959) tarafından ilk kez insani özellikleri tanımlamak için kullanılmaya başlanmıştır (Soderquist, Papalexandris, Ioannou & Prastacos, 2010). Yetkinliğin 20. yüzyılda klasik yönetim

anlayışının işi merkeze alan yapısının dünyada meydana gelen gelişmelere uyum sağlayamamasının sonucunda ortaya çıktığı söylenebilir. Bu dönemde en uygun işe en uygun bireyi yerleştirme anlayışında ve bireyin bulunduğu pozisyonda işinin en mükemmelini gerçekleştirmesi gerekir (Ergin, 2014). Küreselleşme ile beraber meydana gelen hızlı değişim, zaman içinde örgütleri yalın ve yatay bir yapıya doğru zorlamıştır. Bu dönemde ise örgüt için insan sermayesinin önemi artmış, çalışanlar örgütte daha stratejik bir rol almaya başlamıştır. Artık örgüt içinde kendi yapısını tanıyabilen ve yönetebilen, sorumluluğunun bilincinde olan, öğrenmeye açık olan ve öz-değerlendireme yapabilme becerisine sahip çalışanlara ihtiyaç duyulmuş; detaylı iş tanımı yerine beceri sahibi yetkinlik merkezli yaklaşım ön plana çıkmıştır (Rodriguez, Patel, Bright, Gregory & Gowing 2002).

Türk Dil Kurumu (2021) yetkinlik kavramını; yetkin olma durumu, olgunluk, kemal ve mükemmeliyet şeklinde tanımlamıştır. Kavramın yaygınlık kazanması Boyatzis'in (1982) "Yetkin Yönetici" (The Competent Manager) kitabında yaptığı "kişinin temel özelliklerinden kaynaklanan bireyin mükemmel performansı elde etmesindeki bilgi, beceri ve tutumlarını kapsayan gözlemlenebilir davranışlar" tanımına dayanır. Bu tanımdan anlaşılan, artık odak noktanın iş performansından ziyade bireysel davranışlara kaymasıdır.

Öz-yetkinlik kavramı ise ilk kez 1977 yılında Bandura tarafından "Self efficacy" olarak ifade edilmiştir. Bandura'ya göre öz-yetkinlik, hayatın her alanında problemleri giderme, baskı ve stres altında başarmaya yönelik gerekli eylemleri yapabilmek amacıyla bireyin sahip olduğu potansiyeline olan inancı ve yargısıdır (Alpay, 2010). Bandura'ya (2002) göre öz-yetkinliğin şekillenmesinde etkili olan faktörler; yetkinlik bilgisinin en güçlü kaynağı olan ve başkalarından bağımsız yapılan eylemleri içeren "uzmanlık deneyimi"; başka biri tarafından modellenen beceri "dolaylı deneyim"; bireyin başaracağı ya da başaramayacağı teşvik ve nasihatleri içeren "sözel ikna"; bireyin stres ve kaygılarını içeren "duygusal deneyim"dir.

Bireylerin sahip olduğu öz-yetkinlik algıları bireysel performansta olduğu gibi örgütsel süreçleri de birçok yönden etkileyen faktördür. Güçlü bir öz-yetkinlik algısına sahip birey, zorluklar karşısında dirençli ve daha çok çaba gösteren; vizyonu geniş, problemlere karşı etkin ve kalıcı çözüm sunabilmektedir. Öz-yetkinlik algısı bireyin iş davranışlarını ve örgüt içindeki performansını etkiler, çünkü öz-yetkinlik algısı güçlü olan bireylerde zorluklarla baş edebilme, kaygının azalması ve öz-saygı gibi davranışlar gözlenir (Alev, 2018).

Eğitim örgütlerinde öz-yetkinlik ile ilgili yapılan çalışmaların yoğunlaştığı konulardan biri öğretmen yetkinliğidir. Çünkü bireyin eğitiminden ve geleceğinden sorumlu, eğitim örgütünün önemli bir paydaşı olan öğretmenler, karşılaştıkları problemlerin üstesinden daha kolay gelmektedir. Bunun nedeni ise öğretmenlerin sahip olduğu öz-yetkinlik algılarıdır (Atıcı, 2001). Öz-yetkinlik algısı yüksek olan öğretmenlerin eğitime daha fazla zaman ayırarak, zorluk çeken öğrenciye yardım ederek ve akademik başarılarını artırmak için çalışacaklarını ifade ederken; öz yetkinlik algısı düşük olan öğretmenler ise, kapasitesini aşacağını düşündüğü etkinliklerden uzak durarak bilimsel değeri olmayan faaliyetlere daha fazla ilgilenir ve yaptığı hatalardan kaynaklı öğrencileri eleştirebilmektedir (Akıncı, 2017; Dolgun, 2016).

Entelektüel sermaye kavramına yönelik ilginin artmasının sonucunda, temel girdisi ve çıktısı insan olan, tüm süreçlerinde insan unsurunun öne çıktığı eğitim örgütlerinde de entelektüel sermaye ölçümüne yönelik araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Altan, 2018). Entelektüel sermaye; örgüt çalışanlarının motivasyonlarını yaratıcılıklarını etkileyerek pozitif yönde bir iş ortamı oluştururken diğer tarafta çalışanların örgütten ayrılması durumunda bile örgütte kültür, marka değeri ve entelektüel mülkiyet bırakır (Saruhan & Yıldız, 2014). Bu durum entelektüel sermayenin eğitim örgütleri üzerindeki etkisinin de önemli olduğunu göstermektedir.

Entelektüel sermayenin tüm boyutlarına diğer örgütlerin sahip olduğu gibi eğitim örgütleri de sahiptir. Bu açıdan entelektüel sermayenin eğitim örgütlerinde de araştırılması ve sonuçlarının değerlendirilmesi zorunlu hale geldiği söylenebilir. Çünkü bu örgütlerin değeri ve başarılı performans sergilemesi, sahip olduğu entelektüel sermayeyi en üst seviyede kullanması ve kendini bu anlamda güçlendirmesine bağlıdır (Sarıçan, 2018). Entelektüel varlıklara sahip olan örgütlerde değer yaratma potansiyelleri yükselirken aynı zamanda, inovasyon çalışmalarında yüksek başarı göstermekte ve hedeflerine ulaşma yolunda örgütler daha rekabetçi olabilmektedirler (Yıldız, 2010). Belirlenen hedeflere ulaşmada örgüt çalışanlarıyla, yapısıyla ve paydaşlarıyla ilişkilerinden elde ettiği güç, örgütlerin en temel varlıklarını oluşturmaktadır (Bulgurcu, 2011). İnovasyon artık sadece bilgi varlıklarının kol gücüne dayalı emeğin, makinelerin, gayrimenkullerin vb. sermayenin somut bileşimlerinden değil, aynı zamanda entelektüel sermaye gibi sermayenin daha soyut bileşenlerinden de oluştuğunu söyleyebiliriz. Çünkü maddi varlıklardan oluşan geleneksel üretim faktörlerinin inovasyonu açıklama açısından yetersiz olduğu söylenebilir.

Sermayenin yeni kavramı olarak görülen entelektüel sermaye artık inovasyonu anlamak ve gerçekleştirmek için gerekli bir faktör olarak görülmektedir (Akar, 2017).

Örgütün amaçlarını kolaylaştıran entelektüel birikim, örgütün inovatif durumlara uyum sağlamasında ve çevredeki sürekli değişime karşı varlığını sürdürerek ayakta kalmasında önemli rol oynayacaktır. Entelektüel sermaye örgütteki inovasyonu güçlendirirken, inovasyon çalışmaları da örgütün entelektüel sermayesini geliştirecektir (Biçkes, 2011). Bu durum, entelektüel sermayedeki pozitif yönlü değişimin beraberinde inovasyonu pozitif yönde etkilediğini göstermektedir. Bu eğitim örgütleri için de geçerli bir durumdur. Çünkü günümüz eğitim örgütlerinin başarıya ulaşmasında çalışanların sahip olduğu entelektüel birikim ve yeniliklere ayak uydurma önemli rol oynar (Sarıçan, 2018). Aynı zamanda entelektüel birikime ve yeniliklere ayak uyduran örgüt çalışanlarının yetkinliklerinin de gelişeceğini söyleyebiliriz. Eğitim örgütlerinin en önemli kaynağı; bu örgütlerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin sahip olduğu bilgi düzeyi, uzmanlık alanı, kabiliyeti, sosyal ilişkileri geliştirme, doğru kararlar alabilme ve geleceğe yönelik tasarımlar yapma yetkinlikleridir (Harrold, 2000). Bu bağlamıyla, entelektüel sermaye ve inovasyon kavramları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu söylenebilir. Alanyazında Atalay (2012), Han ve Li (2015), Hutahayan (2020), Obeidat ve diğerleri (2021) Sarıçan (2018), Wu, Chang ve Chen (2008) tarafından yapılan çalışmalar bu ilişkinin varlığını desteklemektedir.

İnsanların değişim amaçlı kararlarını kesinleştirmedikleri sürece ve bunun için gereken çabayı göstermedikleri taktirde, davranış değişikliğine yönelmeleri de mümkün değildir. Bireyin ihtimal durumundaki gelişmeleri yönetmesi için gereken davranışların organizasyonunu yapma ve yönetme yeteneklerine olan inancı “öz-yetkinlik (Self efficacy)” olarak ifade edilir (Bandura, 1997). Öz-yetkinlik, örgüt çalışanlarının karşılaşılabileceği durumun ötesinden gelebilmesi için yapması gereken davranışları ne düzeyde yapabildiğine ilişkin inancıdır (Alpay, 2010) Birey buna inandığı takdirde, daha aktif rol üstlenmekte ve sonraki yaşamını da kontrol altına alabilmektedir (Töre, 2017). Kısacası yetkinlik, sonuç olarak değil, kişinin daha etkili bir sonuç elde edebilmesi için göstermesi gereken davranışlarla ilgili olduğu söylenebilir. Bunlar: kişiliğimiz, yeteneklerimiz, ilgilerimiz ve geçmişteki yaşantılarımızın şekillendirdiği gözlemlenebilen davranışlarımız ve eylemlerimizdir. Örgüt çalışanlarının sahip olduğu entelektüel birikim ya da daha önceki başarıları, onların ileride başaracaklarının tahmininde yeterli olmayabilir. Bireyin kendi

kapasitesine olan inancı, onun sahip olduğu bilgi ve becerilerle neleri yapabileceğine göre biçimlenmektedir (Maddux, 2002).

Örgüt çalışanlarının sahip olduğu öz-yetkinlik algısı; bilgi oluşturma, yeni ürün ve fikirleri ortaya çıkarma ya da var olan ürünleri, hizmetleri, iş süreçlerini geliştirmeye yönelik bir durum oluşmadığı sürece yani inovasyon gerçekleşmediğinde performans artışı da gerçekleşmez. Örgütlerde her çalışan bireyin, insan sermayesi olarak görülmesi yanlış olacaktır. Yaratıcı faaliyetlerde bulunmayan, inovasyon gerçekleştirmeyen ve diğer çalışanları inovasyon yapmaya güdülemeyen bireyler insan sermayesi olarak görülmemelidir. Bu gibi çalışanlar genelde sıradan bir işle uğraşmaları ve performans sağlayamadıkları için entelektüel sermayenin bir unsuru olarak değerlendirilmezler (Yeniçeri, 2006).

Eğitim örgütü olan okulları amaçlarına götürecek olan, çalışanlarının inovasyonlara ayak uydurmasındaki yetenekleri ve bu inovasyonları uygulayabilmesidir. Çalışanların sahip olduğu yüksek düzeydeki entelektüel sermaye algısı çalışanlarda inovasyon algısını artırdığı, çalışanların sahip olduğu inovasyon algıları da onların entelektüel sermaye düzeylerini geliştirecektir (Biçkes, 2011). Entelektüel sermaye ve inovasyona ilişkin pozitif algının çalışanlarda öz-yetkinliğe katkı sağlaması beklenmektedir.

Eğitim örgütü çalışanı olan öğretmenlerde, öz-yetkinlik algısı düşük olduğunda gerçekleştiremeyeceği etkinliklerden uzak durur, zorluk yaşayan öğrenciye gerekli desteği vermez, derslerde çok fazla çaba sarf etmez ve konuyu öğrencilerin seviyesine uygun anlatamayabilirler. Öz-yeterlilik düzeyi yüksek olan öğretmenler, derslerde zorluk düzeyi yüksek etkinlikleri yapma isteği oluşurken yapılacak etkinliklerde öğrencilere gerekli desteği sağlayarak öğrenci başarısına katkıda bulunur (Akıncı, 2017).

Yukarıdaki bilgilerden hareketle bu araştırmada, eğitim örgütlerinde öğretmenlerin entelektüel sermaye ile inovasyon ve öz-yetkinlik algıları arasındaki ilişki incelenecektir. Gerek entelektüel sermaye gerek inovasyon gerekse de öz yetkinliğe ilişkin deneysel araştırmaların yapıldığı ve bu kavramların farklı kavramlarla ilişkisinin incelendiği görülmüş ancak entelektüel sermaye, inovasyon ve öz-yetkinlik arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmanın alanyazında yer almaması, mevcut araştırmanın hazırlanmasında etkili olan nedenlerden birisini oluşturmaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmadaki genel amaç, eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye, inovasyon ve öz-yetkinlik arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara ilişkin sorulara cevap aranmıştır.

1. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin entelektüel sermaye algıları hangi düzeydedir?
2. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin entelektüel sermaye algı düzeyleri arasında:
 - a) Cinsiyet,
 - b) Yaş,
 - c) Eğitim durumu,
 - d) Mesleki kıdem,
 - e) Okuldaki öğretmen sayısı,
 - f) Okuldaki hizmet süresi,
 - g) Eğitim örgütlerindeki projelerde görev alma durumu,
 - h) MEB Ar-Ge projelerinde görev alma durumu değişkenleri bakımından anlamlı farklılıklar var mıdır?
3. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin inovasyon algıları hangi düzeydedir?
4. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin inovasyon algı düzeyleri arasında:
 - a) Cinsiyet,
 - b) Yaş,
 - c) Eğitim durumu,
 - d) Mesleki kıdem,
 - e) Okuldaki öğretmen sayısı,
 - f) Okuldaki hizmet süresi,
 - g) Eğitim örgütlerindeki projelerde görev alma durumu,
 - h) MEB Ar-Ge projelerinde görev alma durumu değişkenleri bakımından anlamlı farklılıklar var mıdır?
5. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öz-yetkinlik algıları hangi düzeydedir?
6. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öz-yetkinlik algı düzeyleri arasında:

- a) Cinsiyet,
 - b) Yaş,
 - c) Eğitim durumu,
 - d) Mesleki kıdem,
 - e) Okuldaki öğretmen sayısı,
 - f) Okuldaki hizmet süresi,
 - i) Eğitim örgütlerindeki projelerde görev alma durumu,
 - g) MEB Ar-Ge projelerinde görev alma durumu değişkenleri bakımından anlamlı farklılıklar var mıdır?
7. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, entelektüel sermaye algıları ile inovasyon algıları ve öz-yetkinlik algıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
8. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin entelektüel sermaye algıları ile inovasyon algıları, öz-yetkinliğe ilişkin algılarının anlamlı yordayıcısı mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bilgi ve iletişim teknolojisinde katedilen ilerlemelerle birlikte örgütler açısından sürdürülebilir bir büyümeyi ve gelişmeyi sağlayabilmek için bu süreçte entelektüel sermaye ve inovasyon gibi kavramlar önem arz etmeye başlamıştır. Değişen koşullar, örgütsel yapıdaki fonksiyonları etkilemiş ve örgütün maddi varlıklarına yönelik yatırımların yerini maddi olmayan entelektüel sermaye gibi varlıklara bırakmıştır. İnovasyonun kaçınılmaz olduğu günümüzde örgütlerin, değişen bu koşullarda ayakta kalmaları ve yaşamlarını sürdürebilmeleri için sahip oldukları kaynakların neler olduğu ve bu kaynakları nasıl kullanacaklarının bilinmesi gereklidir.

Alanyazın taramasında örgütler açısından -özellikle finansal örgütlerde- gerek entelektüel sermaye gerek inovasyon gerekse de öz-yetkinliğe ilişkin deneysel araştırmalar yapıldığı ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı ancak entelektüel sermaye, inovasyon ve öz-yetkinlik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanılmaması mevcut araştırmanın hazırlanması açısından önem arz etmektedir.

Günümüz örgütleri açısından değişimin sürekli ve kaçınılmaz olduğu bir dönemde örgütlerin inovasyon süreçlerinden olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilendiği söylenebilir. Bu değişimin kontrol altında tutulması ise kendini yetkin gören örgüt çalışanlarının sahip olduğu, ilerlemenin itici gücü olan inovasyon ve entelektüel sermaye ilişkin olumlu

algılardır. Eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının pozitif düzeyde olması, onların entelektüel sermaye algılarını geliştirilerek inovasyon odaklı hale getirilmesine bağlı olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin öğrendiği bilgiyi kullanması ve yeni durumlara uyarlaması onların inovasyon ve öz-yetkinlik algılarını olumlu düzeyde etkileyecektir. Bu açıdan öğretmenlerin entelektüel sermaye, inovasyon ve öz-yetkinlik algısının yüksek düzeyde olması ve güçlendirilmesi eğitim örgütleri açısından önem arz etmektedir. Bu araştırmanın sonuçları, eğitim örgütlerinde öğretmenlerin entelektüel sermaye ve inovasyona ilişkin olumlu algısının, onların öz-yetkinlik algılarında kritik bir öneme sahip olduğu ortaya koyarak bu alana dönük çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca bu araştırma, eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye ve inovasyona ilişkin bir farkındalık oluşturarak öğretmenlerin kendilerini geliştirmesine ve inovatif birey olmalarına katkı sağlaması; araştırmada modern yönetim kavramlarının (entelektüel sermaye, inovasyon ve öz-yetkinlik) örgütler açısından önemine değindiği için yönetim anlayışında farkındalık oluşturarak hem ulusal hem de uluslararası alanda eğitim örgütü çalışanı olan öğretmenlere ilişkin kritik kararların alınmasında zemin oluşturması beklenmektedir.

Eğitim yönetimi alanyazınına bakıldığında son yıllarda entelektüel sermaye ve inovasyonu konu alan çalışmaların sayısının az olduğu ve bu konuların ya ayrı ayrı ya da aralarındaki ikili ilişkinin araştırıldığı görülmüştür. Alanyazında öz-yetkinliğe yönelik yapılan incelemede ise çok az sayıda araştırmanın yapıldığı, bu araştırmalarda öz-yetkinlik ile öz-yeterlilik kavramlarının karıştırıldığı görülmektedir. Bu araştırma, eğitim örgütlerinde öğretmenlerin entelektüel sermaye algılarına yönelik eğitim örgütü paydaşlarında ve araştırmacılarda bir farkındalığın oluşmasını sağlamayı; ayrıca öğretmenlerin entelektüel sermaye ve inovasyon algılarının onların öz-yetkinlik algılarına olan etkisine ilişkin verileri elde etme amacını taşımaktadır. Bu doğrultuda mevcut araştırma öğretmenlerin entelektüel sermaye, inovasyon ve öz-yetkinlik algıları arasındaki ilişkiyi birlikte değerlendirmeyi amaçladığı için özgün bir araştırma olduğu ve alanyazına katkısının olacağı söylenebilir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma;

1. 2022-2023 eğitim-öğretim yılı II. döneminde İstanbul ili Avrupa Yakası ilçelerindeki resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile,

2. Bu araştırmada elde edilen veriler, öğretmenlere uygulanan entelektüel sermaye, eğitim örgütlerinde inovasyon ve öz-yetkinlik ölçeklerinde yer alan maddelerle sınırlıdır.

1.5. ARAşTIRMANIN VARSAYIMLARI

1. Araştırma tekniklerine göre belirlenen örneklem grubu, evreni temsil etme yeterliliğine sahip olduğu varsayılmıştır.

2. Araştırmada, entelektüel sermaye ölçeği öğretmenlerin insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermayeye ilişkin; eğitim örgütlerinde inovasyon ölçeği öğretmenlerin yenilikçi atmosfer, değişime direnç ve değişime duyarlılığa ilişkin; öz-yetkinlik ölçeği ise öğretmenlerin yönlendirme, davranış yönetimi, motivasyon, öğretim becerisi ve ölçme ve değerlendirmeye ilişkin gerçek algılarını ölçtüğu varsayılmıştır.

3. Öğretmenler ölçeklerdeki soruları yanıtlarken ölçek maddelerini önemsedikleri ve görüşlerini içtenlikle yansıttıkları varsayılmıştır.

1.6. TANIMLAR

Araştırmanın problemi, alt problemleri ve bulgularının anlaşılabilirliği açısından aşağıdaki kavramlar açık bir şekilde ifade edilmiştir.

Entelektüel Sermaye: Örgütlerin bünyesinde bulunan ve örgüte avantaj sağlayarak değer kazandıran bilgi, deneyim, teknoloji, müşteri ilişkileri ve becerilerden oluşan maddi olmayan sermaye kaynaklarının toplamıdır.

İnovasyon: Mevcut ürün ve süreçleri bilim ve teknoloji ışığında toplum için faydalı bilgilere dönüştürerek geliştirme, yeni yöntemler kullanma, uygulama ve bilinenin dışına çıkma sürecidir.

Öz-Yetkinlik: Bireyin hayatın her alanında bir görevi yerine getirirken bilgi ve becerilerinden yararlanarak gerekli eylemleri yapabileceğine ilişkin potansiyeline olan inancıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. ENTELEKTÜEL SERMAYE

Bilgi çağının yaşandığı günümüzdeki hızlı değişim, örgütler için var olan yönetim süreçlerini yetersiz ve yer yer bu süreci geçersiz hale getirerek örgütlerin işleyişinde yeni arayışları beraberinde getirmiştir. Bu arayışlardan biri de sermaye kavramına yönelik farklı bir bakış açısı getirilerek bu kavramın evrilmesidir. Klasik modern anlayışta parasal kaynaklar, mal ve hizmet üretiminde kullanılan üretim araçları olarak görülen sermaye, postmodern anlayışla beraber daha da geniş bir bakış açısıyla değerlendirilmiş insan ve insanın temel bileşenleri de sermayeye dahil edilmiştir. Başka bir ifadeyle maddi varlıklarla birlikte maddi olmayan beşerî varlıkların da sermaye olarak görülerek sınırlarının genişlediği, beşerî sermaye unsurlarının entelektüel sermaye, sosyal sermaye, kültürel sermaye ve psikolojik sermayeden oluştuğu söylenebilir (Tösten, 2015). Bu doğrultuda beşerî sermaye unsurlarından birinin de örgütlerin rekabetinde bir unsur olarak farklılık yaratabileceği düşünülen ve günümüz örgütlerinin gelişiminde kritik öneme sahip bir değer ölçütü olan entelektüel sermaye kavramı olduğu söylenebilir. Değişimin bu kadar hızlı olduğu bir süreçte örgütlerin görünmeyen bilgi varlıklarını etkin yönetebilen ve kullanabilen örgüt çalışanlarının performans artışında entelektüel sermaye belirleyici bir unsurdur. Bu nedenle örgütlerin görünmeyen varlıklarını oluşturan entelektüel sermaye kavramının önemi giderek artmaktadır. Entelektüel sermaye kavramının iyi anlaşılması için öncelikle tanımının yapılması, gelişimi, önemi ve unsurlarının anlatılması, nasıl yönetileceğinin iyi anlaşılması, ölçümünün nasıl yapılacağı ve eğitim örgütleri ile ilişkisi hakkında fikir sahibi olmak için alanyazın taranarak bu bölümde konuya ilişkin kavramların irdelenmesi gerektiği anlaşılmıştır.

2.1.1. *Entelektüel Sermaye Kavramı ve Gelişimi*

20. yüzyılda başlayan ve 21. yüzyılda devam eden bilgi ve iletişim toplumunda zenginlik yaratmanın başlıca aracı, bilgi ve iletişim tabanlı ekonomilere doğru bir gidişat olmuştur (Sanchez & Elena-Perez, 2006). Yeni bir dijital çağın eşliğinde olduğumuz günümüzde dijital teknolojilerin üretimin her aşamasına müdahil olduğu ve üretime doğrudan etki ettiği bir dönemdir (Güngör, 2018). Devrim niteliğinde bir değişim ortamında örgütlerin varlıklarını sürdürebilmek için bilgi ve iletişim teknolojilerini dijitalleştirerek dönemin koşullarına uyum göstermeleri gerekmektedir. Günümüz, bilgi toplumu ile birlikte

örgütlerde maddi varlıklardan daha değerli ve daha güçlü olan maddi olmayan varlıkların değer yaratması ve rekabette üstünlük sağlaması örgütler açısından hayati unsur olduğu dijital bir dönemdir. Bu dönemde maddi olmayan varlıklarıyla ön plana çıkarak dijital alanda varlık gösteren örgütler, büyük fabrikalara ya da şişkin banka hesaplarına sahip örgütlerden daha güçlüdür (Güngör, 2018; Stewart, 1997; Yıldız, 2010).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yarattığı çağdaş örgütler, devrim niteliğinde bir değişim ortamında varlıklarını sürdürürken ekonomideki köklü global değişimler örgütler bazında daha iyiye ulaşabilmenin avantajlarını elde etme ve bu duruma bağlı olarak da örgütlerin yönetim yapısını da değiştirmiştir (Acar & Dalğar, 2005). Tüm alanlarda yaşanan gelişmelerle dünyanın birçok farklı bölgesinde faaliyet gösteren örgütler, kendilerini müşteri istekleri doğrultusunda en iyi şekilde karşılama yarışı içerisinde bulmuşlardır. Bilgi çağının bu kadar karmaşık olduğu bir ortamda başarıya ulaşabilen örgütler, maddi olmayan varlıklarını keşfederek bu varlıkları kullanabilme noktasında hızla hareket edenlerin olduğunu söylenebilir. Geleneksel örgütlerde değer yaratan unsurlar maddi varlıklardan oluşurken modern örgütlerde ise değer üretiminde maddi varlıklarla beraber maddi olmayan varlıklara yoğunlaşmıştır (Farreira, 2014). Söz konusu bu paradigma değişiminde etkili olan önemli faktörlerden biri de entelektüel sermayedir. Örgütler açısından maddi varlıklar parasal sermaye kaynaklarını kapsarken maddi olmayan varlıkların çoğu entelektüel sermaye kapsamında değerlendirilir (Uzay & Savaş, 2003).

Örgütlerin üretimde daha ileriye gidebilmesi için örgüt çalışanlarının da örgüt içerisinde en az teknoloji kadar önemli olduğu, hatta “en önemli varlığımız insandır” anlayışı hâkim oldu. Bu süreçte artık örgütler açısından köklü değişimler kaçınılmaz hale geldi. Bilgi ve bilgiyi kullanabilme en önemli faktör haline geldiği için, maddi olmayan fakat örgütlere değer katan entelektüel sermayeye sahip olma ve bunu yönetebilme de örgütlerin önündeki en önemli göreve dönüşmüştür (Stewart, 1997).

Bilgi ve iletişim teknolojisinin sosyal ve ekonomik alanlarda meydana getirdiği gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan kavramlardan birisi de maddi varlıklardan oluşmayan entelektüel sermayedir. Entelektüel sermaye üzerinde pek çok tanım yapılmış ancak incelendiğinde tanımlar arasında ciddi bir anlam farklılığı olmadığı ve yapılan tanımların genellikle aynı kaynaklara atıf yaptığı görülmüştür (Bayhan, 2018). Entelektüel sermaye kavramı ilk başlarda teorik-tanımı, sınıflandırılması ve ölçülmesi- olarak ele alınmış, daha

sonra ise özellikle işletmelerde entelektüel sermaye bileşenlerinin işletme performansı üzerindeki etkileri araştırmalara konu olmuştur (Karacan, 2004).

Kavramsal olarak ele alındığında entelektüel sermaye kavramı, günümüze kadar akademisyen ya da bu alanda çalışan uygulamacıların üzerinde hemfikir oldukları bir kavram değildir. Bu kavramın tanımına geçmeden önce “entelektüel” ve “sermaye” kavramlarını birbirinden ayırarak açıklamak entelektüel sermaye konusunun incelenmesini kolaylaştıracaktır. Entelektüel kelimesinin kökeni Latince'den gelen “interlection” dur; bu kavram ilişkileri ifade eden ve arasında anlamını içeren “inter” ile okuma, elde edilen, ulaşılan, toplanan bilgiyi ifade eden “lection” kelimelerinden oluşmuştur (Arıkboğa, 2003; Yanar, 2012). Seyidoğlu'na (1992) göre, “entelektüel” kelimesi batı dillerine dayanarak üst düzey eğitim alan aydın bireyler için kullanılmaktadır. Webster (1996) sözlüğünde ise entelektüel kelimesi “rasyonel ve akıllıca düşünce” olarak tanımlanmaktadır. İngilizce karşılığı “capital” olan “sermaye” kelimesinin ise farklı bilim alanlarında farklı şekilde tanımlandığı görülmektedir. Sermaye kavramını muhasebe bilimi açısından ele alan Sürmen (2000), işletmenin sahip olduğu her türlü iktisadi kıymetlerin kaynağı olarak; iktisat biliminde açısından ele alan Çıkrıkçı ve Dıştan (2002), mal ve hizmet üretiminde kullanılarak üretilmiş üretim araçları; işletme bilimi açısından ele alan Yazıcı (2001) ise, işletmenin amacına ve üretim çabasına uygun olarak sahip olduğu maddi ve maddi olmayan varlıklar toplamı olarak tanımlamaktadır. Gündelik yaşamda ise Stewart'a (1997) göre geçmişteki tasarruflarla toplanmış para stokudur.

Bünyesinde barındırdığı bilgiyle örgüte ait maddi olmayan varlıkları tarif eden entelektüel sermaye, ortaya çıkardığı katma değerle ilave avantaj yaratarak örgüte sürdürülebilir rekabet üstünlüğünü kazandırmaktadır (Baş, Mısırdalı-Yangil & Aygün, 2014; Stewart, 1997). İşletme açısından entelektüel sermaye, işletmenin piyasa değeri ile muhasebe defterindeki görünen değer arasındaki farkı ifade eder. Örneğin American Airlines şirketindeki jet yolcu uçakları görünen varlıklardır. Oysa uçaklardan daha karlı olan rezervasyon hizmeti veya ana şirket olan Sabre'yi işleten enformasyon sistemi neredeyse bütünüyle maddi olmayan bir varlıktır ve bilançonun hiçbir yerinde görülmez (Haykır-Hobikoğlu, 2011; Stewart, 1997).

Entelektüel Sermaye kavramının tarihsel sürecinin 1980-1990 dönemine ait olduğu izlenimi edinilebilir fakat bir terim olarak *entelektüel sermaye* kavramını ilk olarak John Kenneth Galbraith'in 1969'da kullandığı ve entelektüel sermayenin sadece bireylerin

zekasına dayalı bir varlık olmadığı, entelektüel sermayenin statik ve maddi olmayan varlıklardan oluşmadığı, belirlenen hedeflere ulaşma engellerini ortadan kaldıran süreç olarak tanımlanmaktadır (Ercan, Öztürk & Demirgüneş, 2003). 1980 yılında Japonya’da İtami’nin sanal varlıkların firmalara etkisini araştırırken görünmeyen varlıklar üzerine yazdığı kitap, 1987 yılında İngilizce çevirisi yapılmış ilgi görmeye ve entelektüel sermaye ile ilgili çalışmalarda kullanılmaya başlanmıştır (Şahin, 2011). 1990’larda entelektüel sermaye kavramı araştırmalara konu olmuş ve 1991 yılında Fortune dergisinde Thomas A. Stewart tarafından yazılan “Beyin Göçü” makalesi ile beraber popüler bir hal almıştır (Stewart, 1997).

İtami (1987) yaptığı çalışmada entelektüel sermayeyi kendine özgü teknoloji, müşteri enformasyonu, itibari değeri, markası, şirket kültürü olan, şirket açısından para ile ölçülemeyecek düzeyde değerli ancak görünemeyen varlıklar olarak ifade etmiştir (aktaran Goh, 2005). Thomas Stewart (1991) bilgiyi temele alan “Beyin Göçü” adlı makalesinde entelektüel sermayeyi, işletmeye piyasada rekabet avantajı sağlayarak işletme çalışanları tarafından bilinen her şeyin toplamı şeklinde tanımlamaktadır. Stewart’ın (1997), daha sonra kaleme aldığı “Entellektüel Sermaye: Örgütlerin Yeni Zenginliği” adlı çalışmasında ise entelektüel sermaye, işletme çalışanları tarafından bilinen ayrıca işletmeye rakipleri karşısında üstünlük sağlayan paketlenmiş faydalı bilgi, zenginlik yaratmak üzere kullanıma sokulabilen entelektüel malzeme, enformasyon, entelektüel mülkiyet ve tecrübe bileşenlerine dair her şey toplamı olarak tanımlamıştır. Stewart (1997) bu çalışmasında, Klein ve Prusak’ın entelektüel sermaye kavramını daha yüksek değerli bir varlık üretmek üzere belli ilkeler doğrultusunda harekete geçirilerek sistemleştirilmiş ve elde edilmiş “entelektüel malzeme” olarak tanımladığı, burada entelektüel malzeme ile sermaye arasında bir ayrım yaptığını belirtmiştir. Buna örnek olarak bir kâğıda not edilmiş bir adresin, evrak dosyalarının altında kalmış bir raporun veya işe giderken yol arkadaşlarıyla yapılan beyin fırtınasının birer entelektüel malzeme olduğunu, ancak hiçbirinin sermaye olmadığını ifade etmiştir.

Alanyazında entelektüel sermaye ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında; Edvinsson ve Malone (1997) bir işletmenin rakiplerinden farklı kılan firmaya ait bilgi birikimi, uygulamalı deneyim, organizasyon teknolojisi, müşteri ve pazar avantajı sağlayan ilişkiler ile profesyonel beceriler (Seleim, Ashour & Bontis; 2004); Sullivan (2000), entelektüel sermayeyi teknik bilgi, beceri ve yeteneğe dayanan, işletmenin insan sermayesini koruma

altına aldığında ortaya çıkan, entelektüel değer unsurlarından oluşan ve kâra dönüştürülebilen bilgi; Sveiby (2001), bir örgütün görünmez değerlerini çalışanların yeteneği, içsel yapı ve dışsal yapı; Brooking (1996), işletmelerin faaliyetlerini sürdürebilmesi için maddi varlıkların ve entelektüel varlıkların toplamından meydana gelen bir bütün olarak tanımlamaktadır. OECD ise entelektüel sermayeyi, işletme bünyesinde bulunan ancak maddi olmayan sermaye kategorilerinden oluşan soyut varlıkların ortaya çıkardığı ekonomik değerler olarak tanımlamaktadır (Nerdrum & Erikson, 2001). Williams (2001), entelektüel sermaye kavramını geniş bir çerçevede ele alarak bir işletmenin müşterileriyle ilişkileri, çalışanlarının etkinliği ve yeteneği, bilgi teknolojisi ağı; örgütsel işlevlerden ve soyut doğa varlıklarından kaynaklanan yüksek değerler şeklinde ifade etmiştir. J. Roos ve G. Roos (1997), entelektüel sermayenin bilançoda görünmeyen modern muhasebenin sürece dahil etmediği tüm süreçleri ve soyut varlıkları içerdiğini ifade etmiştir. Drucker'e göre entelektüel sermaye, işletmeye rakipleri karşısında avantajı sağlayan ve değer kazandıran kaynaklardır (Yelkikalan & Aydın, 2006).

Yurt içi alanyazında entelektüel sermaye kavramının tanımına ilişkin yapılan taramada ise, Çıkrıkçı ve Daştan (2002) kaynağını yetenek, bilgi ve deneyimlerden alan işletmelerin başarısına doğrudan etki eden ve rakip işletmelerle kıyaslandığında stratejik yerini belirleyen işletmenin sahip olduğu maddi olmayan varlıklar bütünü şeklinde tanımlamıştır. Karacan (2004) entelektüel sermaye kavramını, işletmelerin elinde bulundurduğu kaynakları yeni pazarlarda değer yaratan hedefler doğrultusunda kullanarak yeni fikirlerin işletmede hizmet ve ürüne dönüştürebilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. İşevi ve Çelme'ye (2005) göre, işletmelerde çalışanlar tarafından bilinen ve işletmenin diğer rakipler karşısında üstünlüğünü sağlayan unsurların toplamı entelektüel sermayedir. Paksoy ve Öztürk (2006) yaptıkları çalışmada, insan kaynaklarının oluşturduğu bilgi birikimi, tecrübe ve yetenekleri entelektüel sermaye olarak tanımlamaktadır. Yıldız (2010) ise entelektüel sermaye kavramını, bir işletmenin mali tablosunda gösterilmeyen fakat işletmenin gerçek değerini ortaya koyan, işletmenin rekabet ortamında yaşamını sürdürebilmesi için çok önemli olan, akla ve bilgiye dayalı maddi olmayan varlıklar olarak tanımlamaktadır.

Genel olarak entelektüel sermaye, işletmelerin mali tablolarında gösterilmeyen, ancak işletmeye değer katan, işletmelerin rakip firmalara karşı rekabet üstünlüğünü sağlayan, işletmelerin gelecekte alacağı değeri oluşturan, bilgi, kültür ve deneyime dayalı ancak maddi varlıklardan oluşmayan değerler bütünü (Şahin & Alabay, 2011); firmalara rekabet avantajı

sağlayan, kullandıkça değeri artan, firmanın temellerini sağlamlaştıran ve işletme bilançosunda maddi olarak görünmeyen varlıkların tümü (Haykır-Hobikoğlu, 2011); örgütlerin maddi olmayan varlıklarını harekete geçirerek, işletmeleri uzun vadede hayatta kalmasını sağlayan, işletme mali tablolarında görülmeyen varlıklar (Sağsan, Yücel & Sözen, 2010); işletmeye değer kazandırmak amacıyla kullanıma dâhil edilebilen entelektüel varlıklar, deneyim ve bilgidir (Zor & Cengiz, 2013).

Entelektüel sermaye kavramına ilişkin yapılan tanımlamaların çeşitlilik gösterdiği ve yapılan tanımların çoğunda belirli kavramlar sıklıkla vurgulandığı, bu kavramların: bilgi, beceri, maddi olmayan, fark yaratan ve görünmeyen varlıklar ile rekabet üstünlüğü sağlayan varlıkların toplamı şeklinde olduğu söylenebilir (Engström, Westnes & Furdal-Westnes, 2003).

Yukarıdaki tanımlara bakıldığında entelektüel sermaye kavramıyla ilgili ortak bir tanımın yapılamadığı söylenebilir. 1999'da yapılan 3. Uluslararası Entelektüel Sermaye Yönetimi Konferansı'nda katılımcıların üzerinde hemfikir olacağı evrensel bir tanım için erken olduğu kanaatine varılsa da entelektüel sermayenin entelektüel mülkiyet, entelektüel varlık ve insan kaynağına bağlı bilgi varlıklarıyla eş anlamlı kullanıldığı; bu kavramların birbirleriyle iç içe geçmiş ve ilişki içerisinde olan tüm kavramları kapsadığı söylenebilir. Bu doğrultuda entelektüel sermaye, örgütlerin bünyesinde bulunan ve örgüte avantaj sağlayarak değer kazandıran bilgi, deneyim, teknoloji, müşteri ilişkileri ve becerilerden oluşan maddi olmayan sermaye kaynaklarının toplamı şeklinde tanımlanabilir.

2.1.2. Entelektüel Sermayenin Önemi

Günümüz örgütlerinde bilgiye ulaşarak bu bilginin insan kaynaklarınca öğrenilmesi ve yönetilmesi örgütlerin önemli uğraşlarının başında gelmektedir. Dexhurst ve Navarro (2004) örgütlerdeki varlıkların büyük bir kısmının edinilen bilgiler ve deneyimler sonucu örgüt için değer oluşturan yeteneklerin meydana getirdiği maddi olmayan varlıklardan oluştuğunu ifade etmektedir. Geline aşamada örgütler açısından değer olarak maddi olmayan varlıklar, maddi varlıkların önüne geçmeye başlamış; bu durum örgütler açısından entelektüel sermaye olgusunu önemli bir kavram haline gelmiştir. Örgütün rakiplerine karşı performans göstermesinde yeni bir unsur olarak kabul edilen entelektüel sermaye, sosyo-ekonomik ve stratejik açıdan hizmet sektörü de dahil olmak önemli bir yere sahiptir (Bayhan, 2018). Günümüzün büyük işletmelerinin başarılı yöneticilerine düşen önemli görevlerden biri de maddi ve finansal varlıklardan çok daha değerli olan görünmeyen varlıkların modern

ekonominin temel ve en önemli varlıkları olduğunun farkına varmaları; ayrıca bu sermayeyi en etkin biçimde kullanarak yönetebilmeleridir (Marr, 2007; Stewart, 1997).

Entelektüel sermayenin ortaya çıkışı ile beraber yönetim sistemlerinde köklü değişimler meydana gelmiştir. Artık her şeyin merkezinde yer alan insan faktörü önemli bir unsur olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Karacan, 2004). İşletmelerin performans kaynağı olarak değerlendirilen entelektüel sermaye varlıkları, işletmenin rekabet üstünlüğünü elde etmede de önemli olduğu görülmektedir (Bayhan, 2018; Haykır-Hobikoğlu, 2011). Günümüzde bir işletmenin ne yaptığını kestirmek istiyorsanız, parayı izleyerek nelere yatırım yaptığını bakmak gerekir. Bu iz sizi doğrudan enfomasyona götürecektir. Günümüz işletmelerinin iki temel masraf türü vardır. Bunlardan birinin sermaye harcamaları iken diğerlerinin ise Ar-Ge ve eğitim gibi entelektüel sermaye kalemlerine yaptığı uzun vadeli yatırımlar olduğunu görmekteyiz. Entelektüel sermayenin önemine dikkat çeken Stewart: “nüfusun yüzde ikisi bütün yediğimiz gıdaları yetiştirebildiğine göre, gerek duyduğumuz bütün buzdolaplarını ve başka şeyleri bir başka yüzde ikinin imal etmesi mümkün”dür ifadesini kullanmıştır (Stewart, 1997). Bunu imal etmek için bilginin kaynağına ulaşarak öğrenmek, depolamak ve yönetmek örgüt çalışanlarının hatta toplumların en önemli görevlerinin olduğu bu durumun ise entelektüel sermaye varlıklarının örgüt ve toplum açısından ne kadar değerli olduğunu göstermektedir (Yıldız, 2010).

Entelektüel sermayenin örgütlerin rekabet avantajıyla beraber değerini artırmada onlara yardım ettiği söylenebilir. Örgütlerin entelektüel sermayeleri örgütün en değerli varlıkları ve rekabet üstünlüğünde en güçlü silahlarıdır. Bu da özellikle bilgi teknolojilerini yoğun kullanan örgütler için maddi varlıklardan ziyade maddi olmayan varlıkların daha önemli olduğunu göstermektedir (Wang & Chang, 2005). Örgütler açısından entelektüel sermayenin önemine değinen Bontis, entelektüel sermayenin insan vücudundaki kaslar gibi olduğunu, nasıl ki insan vücudu açısından çok önemli olan kaslar kullanılmadığında zamanla zayıflar ve işlev göremez hale gelir; aynı şekilde örgüt açısından çok önemli olan entelektüel sermaye de kullanılmadığı takdirde zamanla örgütlerin kendi işlevini yitireceğini, çürüyeceğini ve yok olacağını söylemektedir (aktaran Yıldız, 2010). Örgütsel açıdan önemli olan entelektüel sermaye, örgütün en önemli rekabet kaynağını oluştururken, örgütün gelecekteki başarısı da bugün entelektüel sermayenin nasıl yönetildiğine bağlıdır (Yörük & Erdem, 2008).

İşletme biliminde ortaya çıkan yeni gelişmeler karşısında, işletmelerde üretim aşamasında yaratılan ve kullanılan tüm unsurların asıl bileşenini entelektüel sermaye oluşturmuştur. Bunun doğal bir yansıması olarak, entelektüel sermayeden etkin bir biçimde yararlanmak, işletmelerin rakipleri karşısında yürüttükleri temel ekonomik işlevleri arasına girmiştir. Bu açıdan entelektüel sermaye, konusu ve kapsamı itibariyle işletmelerin maddi varlıklarla sınırlı kalmayıp maddi olmayan varlıklarla daha fazla değer yaratabileceklerini ortaya koymaktadır. Şu hâlde, örgütün rekabet üstünlüğü sağlamasında önemli rol oynayan, paydaşları açısından değer yaratan, diğer örgütlerin sahip olamadığı, taklit edilmesi güç olan ve başka seçeneği olmayan entelektüel sermayeyi edinmek ve yönetmek önem arz etmektedir (Pirtini, 2004).

Modern örgütlere yaptığı katkısıyla önemli rol oynayan bu örgütlerin çekirdek yapısını oluşturan entelektüel sermaye, özellikle bilgiyi bulup geliştiren, saklayan ve yöneten örgütlere önemli değerler kazandırmıştır. Günümüzde entelektüel sermaye yoksunu ya da entelektüel sermayesi düşük düzeyde olan örgütlerin performans göstergelerinin yüksek düzeyde olması pek mümkün değildir. Çünkü güçlü örgütler arsa, bina, parasal gibi maddi varlıkları elinde bulunduran örgütler değil, çok daha değerli olan görünmeyen varlıklardan oluşan entelektüel sermaye düzeylerini arttıran, kullanan ve yönetebilen örgütlerden oluşmaktadır. Bu durum, mal üretiminde olduğu gibi hizmet üretiminde de entelektüel sermayenin önemini gittikçe artırmaktadır (Stewart, 1997; Şahin, 2011). Guthrie'ye (2001) göre, entelektüel sermayenin giderek önem kazanmasında etkili olan faktörler şunlardır:

- ✓ Bilginin toplumda önemli hale gelmesi ve bilgi teknolojisindeki değişim,
- ✓ Bilgideki artışla beraber iktisadi değişimin temelini oluşturması,
- ✓ Bilgi ağlarının yapısındaki ilişki modellerinde meydana gelen değişim,
- ✓ Yaratıcılık ve yeniliğin rekabetin başlıca belirleyici faktörü olması.

Tüm örgütlerin entelektüel sermayesi vardır ve örgütler entelektüel sermayelerini arttırmak için çaba gösterirken bu durum eğitim örgütleri için de geçerlidir. Bu nedenle örgütlerin maddi ve maddi olmayan varlıklarına değer biçmek ve bunları yönetmek örgütlerin sürekliliği açısından önemlidir (Basile, 2009). Yapısı itibariyle birey merkezli olan eğitim örgütlerini gerçek anlamda bir öğrenme örgütü haline getiren; bu örgütlerin kendine özgü sahip olduğu maddi olmayan, yaratıcı, benzersiz ve kolay kolay taklit edilemeyen entelektüel sermayesinden daha fazla söz edilebilir.

2.1.3. Entelektüel Sermaye Unsurları

Alanyazında entelektüel sermaye unsurlarıyla ilgili birçok sınıflandırma yapılmasına rağmen henüz evrensel bir sınıflandırma yapılmamıştır (Yereli & Gerşil, 2005; Yıldız, 2010). Ancak entelektüel sermaye kavramına önemli katkılar sağlayan Stewart, Edvinson, Malone, Sveiby ve Bontis gibi araştırmacılar entelektüel sermaye sınıflandırmasını: insan sermayesi (öğrenme ve gelişme), yapısal sermaye (içsel) ve ilişkisel (müşteri) sermaye olarak üç grupta toplamaktadırlar (Acar & Dalğar, 2005; Alagöz & Özpeynirci, 2007; Görmüş, 2009; Guthrie, 2001; Lentjushenkova & Lapina, 2014; Stewart, 1997). Araştırmacıların bakış açıları ve yönelimlerinin farklı olması, entelektüel sermaye unsurlarına yönelik olarak yapılan sınıflandırmanın da çeşitlilik göstermesine temel oluşturmaktadır (Demirkol, 2007).

Entelektüel sermayeden söz edebilmek için bu sermayenin unsurlarının birbiriyle ilişki içinde olması gerekmektedir; bu bileşenler tek başlarına bir anlam ifade etmemektedir (Akpınar, 2002). Bazı araştırmalarda entelektüel sermayeye yönelik farklı sınıflandırmaların da yapıldığı; bu kapsamdaki araştırmalarda insan sermayesi ve yapısal sermaye olarak ikiye ayrıldığı görülürken bazı araştırmalarda ise üçlü sınıflandırma yaparak müşteri sermayesi kavramı yerine daha genel bir kavram olan ilişkisel sermaye kavramının kullanıldığı görülmektedir (Göksel & Baytekin, 2008). Brooking Stewart, Edvinsson ve Malone, McElroy, Sveiby, Kaplan ve Norton, J. Roos ve G. Roos gibi teorisyenlerinin entelektüel sermaye unsurlarının belirlenmesine yönelik yaptığı araştırmalarda genellikle bu sermaye unsurlarının birbirinin tamamlayıcısı olduğu ve benzer sonuçlara ulaştığı tespit edilmiştir (Demirkol, 2007; Yıldız, 2010).

Eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye unsurlarına yönelik farklı bakış açısı ve detaylı açıklamaların Kelly (2004) tarafından yapıldığı görülmektedir. Kelly (2004), eğitim örgütlerinin entelektüel sermaye unsurlarını iki başlıkta ele almıştır. Okulların entelektüel sermaye unsurlarını “düşünen sermaye” ve “düşünmeyen sermaye” olarak adlandırmıştır. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşları entelektüel sermayelerinin bütünü kapsayacak şekilde “düşünen sermaye”; eğitim örgütünün oluşum sürecinde, yapısında, kültüründe ve ilişki içinde olduğu unsurların sahip olduğu birikimleri sonucu oluşan sermayeyi ise “düşünmeyen sermaye” olarak adlandırmıştır. Teorisyenlerin görüşleri doğrultusunda entelektüel sermayenin unsurlarına ilişkin genel bilgiler aşağıda açıklanmıştır:

2.1.3.1. İnsan Sermayesi

Günümüz örgütlerinde bilginin yönetilmesinin önemli konuların başında geldiği söylenebilir. Teknolojideki gelişmeler, pazar durumları, ülkelerdeki finansal koşulların oluşturduğu durumlarla beraber oluşan müşteri istekleri gibi birçok faktör gün geçtikçe değişmektedir. Yaşanan bu değişimlere karşı, örgütlerin uyum içinde olması bilginin iyi yönetilmesine bağlıdır. Değişimleri önceden fark edebilme ve değişimlere karşı gerekli önlemleri alma, değişimlere uyum sağlamayı kolaylaştıracaktır. Örgüt çalışanlarının sahip olduğu tecrübe, bilgi ve yetkinlik düzeyleri söz konusu unsurları yöneten bilginin temelini oluşturmaktadır (Yılmaz, 2006). Teknolojik ilerlemeler çoğu zaman insanoğlunun yapabildiğinden daha iyi iş görmesine rağmen eğitilmiş, örgütü ile özdeşleşen ve öğrenebilen, öğrendiklerini sistemli hale getirip paylaşabilen insan gücü olmadan bilginin üretilmesi, üretilen bilginin icada dönüşmesi, uygulanması ve ürün haline gelmesi mümkün değildir (Stewart, 1997; Arıkboğa, 2003). Bu nedenle örgütlerin insan kaynaklarını güçlendirerek çalışanlarının karar sürecine katılımını sağlaması, yaratıcı iş ortamını geliştirerek insan kaynağını örgüt için daha yararlı hale getirmesi gerekmektedir (Demirkol, 2007).

Tüm entelektüel sermaye sınıflandırmalarında ortak boyut olan insan sermayesinin birbirine benzer isimlerle kullanıldığı ve tanımlandığı saptanmıştır. Örgüt açısından insan sermayesi, örgütte çalışan insanlar ile çalışanların sahip olduğu bilgi, beceri, kabiliyet, deneyim ve tüm diğer davranışların toplamı olan bireysel bilgi stoku olarak tanımlanmaktadır (Abeysekera & Guthrie, 2005; Bontis, 1998; Çıkrıkçı & Daştan, 2002; Edvinsson & Malone, 1997; J. Roos, G. Roos, Edvinsson & Dragonetti, 1998; Stewart, 1997; Zlate & Enache, 2015).

Stewart, entelektüel sermayenin en önemli ve en temel unsurunun insan sermayesi olduğunu ifade ederken Leif Edvinsson metaforunda ise entelektüel sermaye kavramını, ağaca benzetmiş ve insanların ise bu ağacın büyümesinde etkili olan özler olduğunu belirtmiştir. Stewart, insan sermayesinin önemini ifade ederken paranın konuştuğunu ancak düşünemeyeceğini; makinelerin ise çoğunlukla insanın yapabileceğinden çok daha fazlasını yapabileceğini ancak icatlarda bulunamayacağını belirtmiştir (Stewart, 1997). İnsan sermayesi, örgüt içerisinde bulunan çalışanların tecrübe, yetenek, bilgi ve kabiliyet gibi beşerî unsurlarının tümünü ifade etmektedir (Edvinsson, Malone, 1997). Bontis (1998) ise, örgüt üyelerinin kalıtsal özellikleri, eğitimi, deneyimi ve yaşamı ile örgüt hakkındaki tutumlarının bileşimi; bireysel düzeydeki örtülü bilgilerin toplamı olarak

değerlendirmektedir. Örgüt çalışanları tarafından sahip olunan bireysel bilgi stoku, insan sermayesidir (Bontis, Keow & Rishardson, 2000). Bu sermaye, örgüt çalışanlarında bulunan nitelikli bilgiler ile yeteneklerinin toplamıdır (Seleim, Ashour & Bontis, 2004). Yeniliklerin kaynağı olan insan sermayesi kavramını modern anlamda tanımlayan Arıkboğa (2003), çalışanların sahip olduğu fikir yapıları ve müşterilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik perspektifler sunabilme yeteneğini insan sermayesi olarak tanımlamaktadır.

İnsan sermayesi, örgütün stratejik yenilikler yapması ve üstlendiği misyonu gerçekleştirmesi için örgüt çalışanında bulunması gereken yetenek, bilgi, tutum ve tecrübelerinden oluşmaktadır (Huang, Roy, Ahmed, Heng & Lim, 2002). Girişimci ve proaktif tepki veren örgüt çalışanlarının bilgi, beceri ve uzmanlığını içeren insan sermayesi, buluşların ve önemli yeniliklerin kaynağını oluşturduğundan entelektüel sermayenin en önemli ve gerekli parçasıdır (Huang & Hsueh, 2007). Örgütlerin içinde bulunduğu rekabet ortamı, insan sermayesini verimli şekilde kullanılarak çalışanlarının fikirlerinden en üst seviyede yararlanmayı zorunlu kılmaktadır (Beraha, 2009). Örgüt içerisinde bilgiyi üreten insanlar olduğuna göre örgütlerin başarısı da bu bilgileri kullanan insanların entelektüel sermayesine bağlıdır (Özer, 2011).

Örgütlerin esas yeteneğini ve rekabet avantajını elde etmesi için sahip olması gereken bir değer olan insan sermayesinin, örgüt stratejisinin uygulanmasında gerekli olan eğitim, mesleki yeterlilik, teknik bilgi ve yetenek gibi değerli kaynaklardan oluştuğu söylenebilir (Kaya & Kesen, 2014). Örgüt üyelerinin bir parçasını oluşturan insan sermayesi, bireyin örgütle ilişkisini kestiği anda beraberinde götürdüğü sermayedir. Bir örgütte çalışan insanların oluşturduğu insan sermayesi, yeniliğin ve yaratıcılığın kaynağını oluşturur. Örgütteki bireylerin bizzat kendisi olan insan sermayesi, örgütlerin sahip olduğu bir sermaye olamaz, sadece kiralayabilecekleri bir sermayedir. Örgüt çalışanlarının kombine edilmiş yeteneklerinden oluşan insan sermayesi, insanın doğasında bulunduğu için örgüt bunu sahiplenemez çünkü çalışanın örgütten ayrılmasıyla beraber bu sermaye türü de ayrılmış olur (Yıldız, 2010).

İnsan sermayesi direkt olarak örgüt çalışanlarının bilgi ve yeteneklerinin toplamı olduğundan doğrudan örgüte ait bir sermaye türü değildir (Acuner & Şahin, 2002). Gelecekte sahip olduğu örgütsel zekayı kullanarak ayakta kalabilen örgütler, başarının soyut bir kaynağa bağlı olduğunun bilincinde olan örgütler olacaktır. Bu örgütler zekanın depolanmış bilgidir ziyade, bu bilgilerden yararlanarak hangi yeteneklerin de gerekli

olduğunu anlayan ve bu bilgileri akıl yoluyla işleterek örgüte rekabet avantajı sağlayan örgütlerdir (Yıldız, 2010). Örgütlerin insan sermayesini oluşturan yapısı, nitelikli insan kaynaklarıdır. Bu da insan sermayesinin örgüt çalışanlarının bilgi, beceri ve yeteneklerini kapsadığını, esas itibarıyla insanın kendisi olduğu için örgütün sahip olduğu bir varlık değil fakat bir anlamda kiralayabilecekleri bir unsur olduğunu gösterir. Dolayısıyla insan sermayesi, örgüt çalışanlarının ayrılması durumunda örgütten kopma yaşamaktadır (Pirtini, 2004).

Örgüt çalışanlarının sahip olduğu bireysel bilgi stokunu temsil eden insan sermayesi, çalışanın örgüte girişi ile beraberinde getirmiş olduğu rutin ve biçimsel sezgilere dayalı bilgilerden ziyade soyut ve bireye özgü bilgiyi kapsarken; örgütler de bireye özgü olan bu bilgilerden yararlanarak değer yaratmaya çalışır (Bontis, Keow & Richardson, 2000). Alanyazında yapılan çalışmalarda insan sermayesinin bazı unsurlardan oluştuğu görülmektedir. Roos ve diğerlerine (1998) göre bu unsurlar; yetenek, tutum ve entelektüel çeviklik; Bontis'e (1998) göre, katılım, eğitim, deneyim, iş yaşamındaki tutumlar; Boedker, Guthrie ve Cuganesan (2005), bu unsurları eğitim, yenilik, bilgi, çeşitlilik, gelişim ve öğrenme, çalışanın kişisel bilgileri, örgütün işleyişi olarak sıralamaktadır. Guthrie (2001) ise insan sermayesinin öğelerini; eğitim teknik bilgi, bilgiyi üretmeye yönelik çalışmalar, beceri geliştirmeye yönelik çalışmalar, mesleki yeterlilikler ve değişimi gerçekleştirmeye hevesli girişimcilik şeklinde sıralamıştır.

2.1.3.2. Yapısal Sermaye

İnsan sermayesi ile birlikte entelektüel sermayenin ikinci ve önemli bir diğer unsuru yapısal sermayedir. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde örgüte ait olan yapısal sermaye, yeniden üretilebilen ve paylaşılabilen, gece eve gitmeyen veya çalışanlar ayrıldıklarında örgütte kalan bilgidir. Örgütün yapısında, sisteminde ve süreçlerinde depolanmış olan, örgüt çalışanı değiştiği takdirde halen varlığını devam ettiren, koruyan bilgi ve deneyimlerin toplamı yapısal sermayeyi oluşturur. Örgüte yasal mülkiyet hakkı kazandıran yapısal sermaye güvence altına alınabilir ve ticari sır olarak kanunlarla koruma altına alınabilir (Stewart, 1997). Ross ve diğerleri (1998) yapısal sermayeyi, çalışanların gece eve gittiğinde örgütte kalan örgütün sahip olduğu beşerî olmayan bilgi, yetenek ve enformasyon olarak tanımlamaktadır.

Kaynağını insan sermayesinden alan yapısal sermaye insan dışı bilgi depolarını içeren ve örgütün bünyesinde kalıcı olan tüm araç, gereç ve süreçler toplamıdır (Paksoy &

Öztürk, 2006). Alanyazında yapısal sermayeye ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde Marr'a (2007) göre, örgütün kültürü, rutin faaliyetleri ve entelektüel varlıklarının toplamından oluşan bir yapı; Bontis'e (1998) göre, örgüt çalışanlarının optimum düzeyde entelektüel performanslarını ortaya çıkarması için desteklenen, buna bağlı olarak da örgütün genel performansını etkileyen mekanizmalar; Seleim, Ashour ve Bontis (2004) ise, örgüt içerisinde insan sermayesinin sahip olduğu enerjiyi ve değer ortaya koyma potansiyelinin örgüt mülkiyetine alma konusundaki firma yeteneğini yansıtmaktır.

Entelektüel sermayenin en önemli unsuru Edvinsson ve Malone'ye (1997) göre, tamamen örgütün tasarrufunda olan yapısal sermayedir. Bu durumu, örgüt çalışanın her an işten ayrılabilceğini ve böylece örgütlerin insan sermayesini sahiplenemeyeceği ancak tamamen örgüte ait yapısal sermayenin ise kalıcı olduğu teziyle savunmaktadırlar. Bir örgütte buluşçuluğun kaynağı insan sermayesi olsa da örgütün sahip olduğu yapısal sermaye daha önemlidir (Bontis ve diğerleri, 2000). Örgüt, gerekli ve doğru bir insan sermayesini bünyesinde barındırsa bile, gerçekçi bir yapısal sermayesi yoksa başarıyı kalıcı hale getirmekte zorluk yaşayacaktır. Bireysel bilginin kurumsallaşmış bilgiye dönüşmesi, destekleyici bir unsur olan doğru bir yapısal sermayeye bağlıdır (Jacobsen & Hofman-Bang, 2005). Örgütlerin sinerji oluşturabilmesi için insan sermayesi ile yapısal sermayenin birbirine ihtiyacı vardır. Thomas A. Stewart'ın yapısal sermaye için kullandığı ağaç metaforuna göre, ağacın yenilenmesi ve büyümesini sağlayan ağaç kabuğunun altındaki bitki özü insan sermayesi iken; büyüyen halka katı olan gövde, ağaç yapısının bir parçası haline gelir. Örgüt yöneticileri, insan sermayesinden farklı olarak yapısal sermayeyi geceleri eve gitmeyen bilgiye dönüştürmek ve böylece örgüt yapısında bu bilginin kalıcılığını sağlamak istiyorlarsa kendilerine düşen görevlerden birisi de bu sermayeyi örgüt içinde tutmaya çalışmak olmalıdır. Çalışanların sahip olduğu verimliliğin performansa dönüşmesi ancak örgütün yapısı sayesinde gerçekleşebilir (Stewart, 1997).

Alanyazında yapısal sermaye unsurlarına ilişkin farklı görüşler yer almaktadır. Yapısal sermaye, hem geleneksel olan donanım, yazılım, süreçler, patentler ve markaları içerirken hem de örgütün imajı, organizasyonun bilgi sistemleri ve tescillenmiş veri tabanları gibi öğeleri (Bhartesh & Bondyopadhyay, 2005); maddi değerden daha yüksek düzeyde örgüte değer kazandıran öğelerden herhangi birini, örgütteki veri tabanını, yapıyı, süreci, stratejiyi ve beşerî olmayan bilgileri (Ross ve diğerleri, 1998); sistem, yapı, strateji ve kültür

gibi unsurları (Huang & Hsueh, 2004); örgütün parasal değerinden daha fazla değeri olan insan dışındaki bilgi depolarını içermektedir (Bontis ve diğerleri, 2000).

Örgütler açısından kritik bir öneme sahip olan yapısal sermayeye ilişkin temel unsurlar örgüt içerisinde etkili kullanılmadıkları takdirde örgüte herhangi bir değer ortaya koyma aracına dönüşmemektedir (Bozbura & Toraman, 2004). Örgütlerdeki gruplar arasındaki güvensizlik, ulaşılan bilgiyi kullanamama, çatışma sebebiyle çalışanların önemli bilgileri saklaması, çalışanların sorumluluk bilincinde olmamaları ve eleştiriyi değişimin bir fırsatı olarak değerlendirmemeleri örgütlerdeki yapısal sermaye oluşumunu engelleyen temel unsurlardır (İşevi & Çelme, 2005). Yapısal sermayesini oluşturamayan bir örgütte entelektüel sermaye sadece insan sermayesinden ibarettir (Bontis, 1998).

2.1.3.3. İlişkisel Sermaye

İlişkisel sermaye, işletme alanyazınında müşteri sermayesi olarak kabul edildiği ancak günümüzdeki örgütlerin çevreyle olan etkileşimi incelendiğinde, müşteri ilişkileriyle beraber tedarikçilerle olan ilişki ve toplumla olan ilişki gibi bazı etki unsurlarının olması nedeniyle entelektüel sermayenin bu unsuruna ilişkisel sermaye adının verilmesi daha uygun olacaktır. İlişkisel sermaye; örgüt ile çevre arasındaki ilişkileri düzenleyen bütün varlıkların toplamıdır. İlişkisel sermaye örgütün çevresindeki paydaşlarıyla olan ilişkilerini kapsamaktadır (Bozbura & Toraman, 2004).

Entelektüel sermaye unsurlarının üçüncüsü olan ilişkisel (müşteri) sermaye, örgütlerin sahip oldukları müşterileriyle olan ilişkilerine dayanan değerler bütünüdür (Göksel & Baytekin, 2008). Entelektüel sermaye ile ilgili ilk araştırmaları yapan Stewart (1997), ilişkisel (müşteri) sermayeyi, örgütlerin müşterileriyle olan ilişkilerinin değeri olarak tanımlayarak, müşterisi olan her örgütün ilişkisel sermayesi olduğunu ifade etmiştir. İlişkisel sermaye, bir örgütün tüm paydaşları ile olan ilişkilerinin toplam değeri; entelektüel varlıklar içerisinde verileri takip etmenin görece daha kolay olduğu sermaye unsurudur (Stewart 1997). İlişkisel sermaye, entelektüel sermayenin diğer iki unsuru (insan sermayesi, yapısal sermaye) gibi örgüt içindeki paydaşları değil örgütün dışardaki paydaşlarını (bireyler ve kurumlar) kapsamaktadır (Erkal, 2005). İlişkisel sermaye, örgütlerin faaliyette bulunduğu alanda işlevlerini yerine getirirken geliştirdiği, sahip olduğu piyasa kanallarına ve müşteri ilişkilerine yerleşen bilgidir (Bontis ve diğerleri, 2000). İlişkisel sermaye, örgüt paydaşlarının gelecekte de yine aynı örgütle ilişkide bulunma ve birlikte çalışmaya devam etme olasılığıdır (Öge, 2002). İlişkisel sermaye örgütün değer zincirlerinden tedarikçiler,

müşteriler ve örgüt dışındakilerle ilişkilerde gömülü olan bilgidir (Torrez, 2006). Sveiby (1997) ise, “dışsal sermaye” olarak ele aldığı ilişkisel sermayeyi, dış yapılardan kaynaklanan örgütün maddi olmayan varlıklarının bir göstergesi şeklinde tanımlamaktadır (Bayarçelik, 2012; Yıldız, 2010).

İlişkisel sermaye, örgütün imajı ve marka değerini aynı zamanda dış paydaşı olan ortaklar, tedarikçiler ve müşteriler ile ilişkilerini kapsar. İlişkisel sermaye, entelektüel sermaye unsurları arasında son yıllarda giderek önem kazanan ve dikkat çeken bir sermaye unsurudur. Dış paydaşlara verilen önem ise göstermelik de olsa pek az örgütün beceri alanına girmiştir (Yıldız, 2010). Maddi olmayan varlıklar içinde en kötü yönetilen ilişkisel sermayenin değerli olması açıkça görülebilir ancak bu değer ne derecede olduğu çoğu zaman kavranamamıştır (Stewart, 1997). Günümüzde ilişkisel sermaye giderek daha fazla fark edilmekte ve bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler sayesinde birçok örgüt genel ağ üzerinden müşteri ihtiyaçlarını, beklentilerini, şikayetlerini ve önerilerini alarak; tıpkı insan kaynaklarına ve yapılarına yaptığı gibi dış çevresindeki kişi ve kuruluşlarla da yatırım yapmak zorunda kalmıştır.

İlişkisel sermaye unsurlarının farkına varmış olan örgütler ilişkide bulunduğu dış paydaşlarının beklentilerini başarıyla karşılamaya odaklanmış ve ilişkisel sermayelerini artırmayı amaçlayarak faaliyetlerini devam etmişlerdir. Alanyazındaki araştırmalarda ilişkisel sermayeyi oluşturan unsurlar: markalar, müşteri memnuniyeti, müşterilerin sadakati, işletme imajı, franchising anlaşmalar, müşteri portföyünün prestiji, ortaklar arasındaki ilişkiler, istenen nitelikteki sözleşmeler şeklinde sıralamaktadır (Dumay & Garanina, 2013; Guthrie, 2001; Hsueh, 2007; Rudez & Mihalic, 2007; Seetharaman, Lov & Saravanan, 2004).

Girdisi ve çıktısı toplum olan, toplumu etkilediği gibi toplumdan etkilenebilen, kısacası toplumsal açık sistemin özelliklerini barındıran eğitim örgütleri için ilişkisel sermaye unsuru oldukça önem arz etmektedir (Karakuş & Çobanoğlu, 2013). Eğitim örgütlerinin dış paydaşları, örgütün vazgeçilmez unsurlarındandır. Eğitim örgütleri dış paydaşlarıyla kurdukları olumlu ilişkilerin derecesine göre amaçlarına ulaşmak için destek bulacaklardır (Sarıçan, 2018).

Paydaşların sağladığı değer yaratmada kullanılan ve örgütün bir dış unsuru olan ilişkisel sermaye unsurları eğitim örgütlerinde veliler, farklı nedenlerle okula katkısı olan kişi ve kurumlar hem ulusal hem de uluslararası düzeydeki eğitim markaları, denetim

kurulları, mezun ettiği kişiler, eğitim örgütleri ile dolaylı ilişkisi olan ve eğitim örgütleri adına değer oluşturan tüm kişi kurum ve kuruluşları kapsamaktadır (Kelly, 2004). Eğitim örgütleri; stratejik hedeflerini gerçekleştirmek, ihtiyaç duyduğu kaynaklara daha kolay ulaşmak ve yapacağı faaliyetlerin hangi yöne doğru hareket ettiğini tespit etmek için dış paydaşlardan gelen dönütlere ihtiyaç duyarak bu maddi olmayan varlıkların sağladığı dönütlere doğrultusunda kendini yeniden konumlandırıp hedeflerine ulaşmaya çalışır (Sarıçan, 2018).

2.1.4. Entelektüel Sermayenin Yönetimi

Bir örgütün entelektüel sermaye değerinin tespit edilmesi, özümsemesi ve geliştirilmesi örgütlerin rakiplerine göre avantajlı hale getirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Entelektüel sermayeye paralelinde bir örgütsel yapı oluşturabilmek ve yönetebilmek örgüt açısından zorluk derecesi yüksek olduğu gibi her örgüt için niteliklerin de farklı olduğu söylenebilir (Karacan, 2004). Örgütlerin var olan kıt kaynaklarının rasyonel kullanımı ve yüksek performansın sağlanması, etkin bir biçimde yönetilen entelektüel sermaye unsurlarına bağlıdır (Sarıçan, 2018). Ancak bu yönetim anlayışını sergileyen yöneticilerin çevredeki tehdit ve fırsatları da değerlendirmeleri gerekir (Nickerson & Silverman, 1997). Entelektüel sermaye tek başına örgütlerin zenginlik kaynağı olarak değerlendirilmemeli bu varlıkların örgütsel büyümeye olan desteği ile beraber örgütün stratejileri, misyonu ve vizyonunun da belirlenmesi ve korunması entelektüel sermayenin yönetilmesinden anlaşılması gereken şeydir (Bontis, 1998).

Stewart (1997) çalışmasında, entelektüel sermaye unsurları doğrultusunda entelektüel sermayenin yönetimine ilişkin önemli ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır:

- ✓ İnsan sermayesinin ve ilişkisel sermayenin sahibi örgüt değildir,
- ✓ İnsan sermayesini örgütün kullanabileceği düzeye getirmek için ekip çalışmalarının desteklemek gerekir.
- ✓ İnsan sermayesini yönetmek ve geliştirmek için sadece zeki ve yetenekli olmak yeterli değildir bunun yanında başkası tarafından yapılamayan ve müşteriler açısından değeri ortaya çıkarabilen önemli beceri sahibi bireylere ihtiyaç vardır.
- ✓ Müşteriler yapısal sermayenin soyut varlığından dolayı bu sermaye unsuruna çok fazla değer vermez.

- ✓ Yapısal sermaye, örgütlerin direk sahibi olduğu ve dolayısıyla yöneticilerin kolayca kontrolüne alabileceği maddi olmayan varlıklardan oluşmaktadır. Bu nedenle müşterilerin örgütünüzün elemanlarıyla olabildiğince kolay iş birliği yapmasını sağlayacak şekilde yönetin.
- ✓ Gerekli olan şeylerin el altında hazır bir şekilde bulundurulmalı ve gerektiğinde ulaşılabilir düzeyde olmalıdır.
- ✓ Bilgi, müşteri dikkate alınarak düzenlenmesi gerekir.
- ✓ Her örgüt enformasyonlardan hangisinin daha önemli olduğunu görerek, içinde bulunduğu sektördeki değer zincirini yeniden analiz etmesi gerekir.
- ✓ Örgüt yöneticisi tüm dikkatini malzemedan ziyade enformasyona vermelidir.
- ✓ Entelektüel sermayenin unsurları birbirinin tamamlayıcısıdır. Bu unsurlar birbirlerini pozitif veya negatif yönde etkileyebildiğinden sadece birine yatırım yapmak doğru değildir.

Entelektüel sermayenin yönetimi sürecinde, örgütün amaçlarına ulaşması ve karar vermeyi iyileştirmesinde fayda sağlayacak avantajları Latas ve Walasek (2016) şu şekilde belirlemiştir:

- ✓ Entelektüel sermaye yönetim sürecinden elde edilen faydalara ilişkin farkındalığın artması sonucunda, örgüt içinde iş birliği ve bilgi paylaşım kültürünü aktif hale getirilerek teşvik edilmesi,
- ✓ Örgütün inovasyon seviyesini yükseltmek,
- ✓ Örgüt içindeki örgütsel sosyal ağın farkına varmak ve değişimin liderlerini belirlemek,
- ✓ Entelektüel sermayeyi kullanarak örgüt içinde ilişkilerin nasıl kurulacağını daha iyi anlamak,
- ✓ Entelektüel sermaye değerinin sürekli izlenmesi ve değerlerinin artırmasına yönelik yöntem, kazanım veya koruma araçları kullanmak,
- ✓ Entelektüel sermayenin örgütteki kullanımına ilişkin örnekleri ortaya koyarak en iyi uygulamaların tespit edilmesi ve örgütte yaygınlaştırılarak bu uygulamaların kullanılmasını sağlamak,
- ✓ Örgütte öğrenme süreçlerini ve bilgi birikimini hızlandırılmak,
- ✓ Entelektüel sermaye ile ilgili en önemli konuların öncelik sıralamasını oluşturmak,

- ✓ Örgüt içindeki öğrenme süreçlerini ve bilgi birikimini hızlandırmak,
- ✓ Entelektüel sermayeyi tanımlamak ve sınıflandırılmak,
- ✓ Örgüt çalışanları tarafından “maddi olmayan varlıklar” kavramını anlamalarını sağlamak.

Yukarıda ifade edilen avantajlara dikkat eden ve bu konuda gerekli çalışmaları yapan örgütler entelektüel sermayelerini arttırarak örgütü amaçlarına daha kolay ulaştırabilecektir (Baydar, 2021).

2.1.5. Entelektüel Sermayenin Ölçülmesi

Örgütün stoklarından ziyade gelecekteki kazanç potansiyeli ile ilgilenen entelektüel sermaye, daha yüksek değerli varlıklar yaratmak için paketlenmiş yararlı bilgilerdir. Entelektüel sermaye, çalışmaların etkisini belirlemeye veya tespit etmeye yarayan örgütsel düzeyde hızlandırılmış öğrenmenin ürünüdür. Bu açıdan örgütlerin rekabet ortamında güçlü olmasına neden olan faktörlerin incelendiği bu dönemde entelektüel sermaye varlıklarının ölçülmesi önemlidir (Edvinsson, 2002). Entelektüel sermayenin basit yönüyle ölçülmesi için piyasa değeri ile defter değeri arasındaki farka bakmak yeterlidir. Yıllık raporlarda bulunabilecek olan defter değeri, örgütlerin bilançosunda yer alan borçlar çıkarıldıktan sonra geriye kalan değerdir. 85,5 milyar dolar değere sahip olan Microsoft’un defter değeri 6,9 milyar dolar ise o zaman entelektüel sermayesi 78,6 milyar dolardır. Örgütlerin sahip olduğu değer ortakların sahip olduğu değerden daha yüksek ise bu farkı entelektüel sermaye oluşturmaktadır (Stewart, 1997). Bu durumda muhasebe biriminin örgütlerin piyasa değerinin çok az bir kısmını oluşturan maddi varlıkları ölçebildiğini gösterirken piyasa değerinin çok önemli bir kısmını oluşturan maddi olmayan varlıkları yani entelektüel sermayeyi de ölçmemiz gerektiğini ortaya koymaktadır.

Örgüt stratejisini oluşturmak ve değerlendirmek, insan davranışlarına etkide bulunmak, raporlama ve karşılaştırma yaparak performansı ortaya çıkarmak entelektüel sermayeyi ölçmenin nedenlerini oluşturmaktadır (Marr, 2004). Entelektüel sermayeyi ölçme nedenleri aşağıda sıralanmıştır (Ercan, Öztürk & Demirgüneş, 2003):

- ✓ Yöneticiler açısından, örgütün değerli öğelerinin anlamlarını anlaşılır yapmak,
- ✓ Örgüt performansı değerlendirirken uygulanabilecek bir ölçeğin olması,

- ✓ Parasal kaynaklar bulma sürecinde örgütün ödeyebilme gücünün tespit edilmesinde kullanılabilecek güvenilir bir ölçek elde etmek.

Günümüzde kamu hizmetlerinin temelini hesap verebilirlik oluşturmaktadır. Hesap verme yeteneği bulunmayan örgütlerin meşruiyeti de olmaz, meşruiyet olmadan destek yapılmaz, destek olmadan da kaynak oluşmaz ve kaynak olmadan da hizmetin gerçekleşmesi mümkün değildir. Bu nedenle kurumlar açısından hesap verebilirlik çok değerli bir araç haline gelmektedir. Profesyonelce yapılan bir hesap verebilirlik, sistemin kendi kendine öğrenmesine yardımcı olurken aynı zamanda harcanan paranın karşılığını aldıklarını halka gösterebilir (Baydar, 2021). Entelektüel sermayenin ölçülmesi ve raporlanması, örgütlere birçok yarar sağlayacaktır. Bu yararlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Altan, 2014):

- ✓ Yapılacak Ar-Ge yatırımlarının öncüllerinin belirlenmesinde yardımcı olması,
- ✓ Projelerdeki yeniden oluşmaya başladığı süreçte risk alanlarının belirlenmesi,
- ✓ İnsan kaynaklarını geliştirmeye yönelik programların oluşturulması
- ✓ Örgütsel hafızayı ve yapısal sermayeyi geliştirmesi,
- ✓ Ortak standartlara göre ölçüm yapılarak örgütlerin değerinin tespitine yardımcı olması.

Entelektüel sermaye maddi varlıklardan oluşmadığı için ve her örgütte farklı şekilde görüldüğü için maddi varlıklara göre ölçülmesi çok daha karmaşık ve zordur. Bu karmaşık ve zorluklara rağmen örgütlerin entelektüel sermaye temel değerlerini ölçülmeye yönelik farklı yaklaşımlar ortaya konulmuştur. Bu yaklaşımlar, entelektüel sermayeyi unsurlarına göre ölçülmesi ve entelektüel sermayenin örgüt düzeyinde ölçülmesi olarak iki grupta toplanmaktadır (Çıkrıkçı & Dıştan, 2002). Stewart'ın (1997), entelektüel sermaye unsurlarının ölçülmesi yaklaşımı bu unsurların alt unsurlarıyla beraber ölçülmesini esas alır. Örgüt düzeyinde entelektüel sermayenin ölçülmesi yaklaşımı ise piyasa değeri ile defter değeri arasındaki fark ve oran, Tobin'in Q oranı, hesaplanmış maddi olmayan varlıkların değerleri şeklinde çeşitli yaklaşımlar araştırmacılar tarafından sıralanmaktadır (Çıkrıkçı & Dıştan, 2002).

2.1.6. Eğitim Örgütleri ve Entelektüel Sermaye

Yönetim alanındaki kavramlarından biri olan entelektüel sermaye kavramının, yönetim sistemini içinde barındıran eğitim örgütleri açısından da ele alınması gereklidir. Diğer tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri de toplumun ihtiyaç duyduğu görevleri

yerine getirmek için kurulmuş bir toplumsal sistemdir. Yapısı itibariyle eğitim örgütünde çalışanların birbirleriyle, öğrencileriyle ve çevre örgütlerle ilişkisi vardır. Diğer tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri de entelektüel sermayenin tüm unsurlarını içerisinde barındırmaktadır. Bu durum sadece finansal örgütlerin değil eğitim örgütlerinin de entelektüel sermaye açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitim örgütü çalışanlarının sahip olduğu yeterlilikler, bunların birbirleriyle aynı zamanda çevreyle ilişkileri ve örgütün yapısı, örgütün başarısında önemli bir role sahiptir (Sarıçan, 2018). Bina ve binanın bahçesi dışında maddi bir değeri olmayan eğitim örgütünü diğer örgütlerden ayrı ve değerli hale getiren edindiği entelektüel sermayedir. Eğitim örgütlerinin maddi olmayan varlıklarını örgüt kültürü, kurumun ismi, sınavlarda elde ettiği derece, çalışanları, mezunlarının durumu gibi unsurlar oluşturmaktadır (Başar, Şahin & Akan, 2014). Eğitim örgütlerindeki entelektüel sermaye unsurları diğer örgütlerde olduğu gibi insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye şeklinde sıralanabilir.

Eğitim örgütü olan okullardaki öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin entelektüel sermayeye katkısı yeterlilik, tutum ve entelektüel çeviklik olmak üzere üç ana unsurdan oluşurken, bunların toplamını da eğitim örgütlerindeki insan sermayesini oluşturmaktadır. Yeterlilik unsuru; problem çözme yetenekleri, teknik ve akademik bilgi, ilişkisel beceriler, yönetsel beceriler, öğretim alanındaki teorik bilgiler ve uygulamaya dönük becerileri kapsar. Tutum unsuru; stratejik iyi iş davranışları niyet ve iş etiği unsurlarından oluşur. Entelektüel çeviklik unsuru ise; eğitim örgütündeki bireylerin örgütün başarısı adına, yenilikçi fikirler üretebilme yeteneğidir (Kelly, 2004). İnsan sermayesi, eğitim örgütlerindeki entelektüel sermayenin merkez unsurunu oluşturmaktadır. Eğitim örgütlerindeki öğretmenlerin yeteneklerinin yanında diğer personellerin yetenekleri, tecrübeleri, motivasyonu ve örgütsel bağlılıkları insan sermayesini oluşturmaktadır. Eğitim örgütü çalışanlarının yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaması bu örgütlerin amaçlarına ulaşmasında bir engel oluşturacaktır (Sarıçan, 2018).

Çağımız bilgi örgütleri, öncelikle örgütün ekstra değerini arttıran ve örgütten kopması durumunda yeri zor doldurulan bilgi yüklü çalışanlar belirlemeli, insan sermayesini nasıl geliştireceğini planlamalı ve geliştirilen bu sermayeden nasıl yararlanacağını ortaya koymalıdır (Yıldız, 2010). Eğitim örgütleri söz konusu olduğunda, bilgi geliştirme ve etkili kullanma ile ölçüm ve belirlenen ölçümle çıktı arasındaki bağlantı iyi kurulmalıdır. Eğitim

örgütlerinde, değerli olan ile örgütü iyileştirmenin aciliyet durumunun nerede gerekli olduğuna dikkat edilmesi gerekir (Kelly, 2004).

Finansal örgütlerinden farklı olarak merkezinde bireylerin yer aldığı, daha çok bilginin işlendiği ve bireyin davranışlarının şekillendiği eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye giderek daha önemli hale gelmektedir. Öğrencinin bireysel farklılıkları, çevresel faktörler, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri gibi çok sayıda faktör dikkate alınsa bile bunlar, eğitim örgütü olan okullar arasındaki başarı farklılıklarının açıklanmasında yeterli değildir. İnsan sermayesini oluşturan eğitim örgütü yönetici, öğretmen ve hatta eğitici olmayan personel ve yardımcı hizmetlilerin sahip olduğu bilgi, becerileri ve yeterlikleri, o okulun rekabet avantajı oluşturmada etkilidir (Şahin, 2011). Eğitim örgütlerinde insan sermayesi kavramıyla bu örgütlerdeki yönetici ve öğretmenler kastedilmektedir. Yönetici ve öğretmenler, sahip oldukları sermayelerini örgütten ayrılırken beraberinde götürmüş olurlar. Eğitim örgütleri, ellerindeki bu sermayenin önemini fark ederek bunu kullanabilmelidir. Böylece eğitim örgütlerinin başarılı olmasında insan sermayesinin önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir (Güler, 2007).

Örgütlerin insan dışı kaynaklarını oluşturan yapısal sermaye, örgütsel yapıyı ve örgütün alışlagelmiş düzenini kapsamaktadır. Eğitim örgütlerindeki yapısal sermaye ise maddi olmayan varlıklarından oluşan değerler, örgüt kültürü, süreçler, dijital veri sistemleri, politikalar ve prosedürlerdir (Cheng, 2015). Eğitim örgütlerindeki yapısal sermaye unsurları, çalışanların evlerine götüremedikleri varlıklardan oluşur (Güler, 2007). Eğitim örgütlerinde yapısal (düşünmeyen) sermaye, örgüt içi sermaye ve örgüt dışı sermaye olarak iki gruba ayrılır. Eğitim örgütlerindeki kurum kültürü, yönetim süreçleri, karar organları, mevcut sistemdeki uygulamaların okuldaki işleyişi, uygulanan projeler, okul kuralları, okulun entelektüel birikimine katkı sağlayan çalışmalar, işleyişler, projeler ve yenilikler örgüt içi sermaye; pek çok kişi tarafından kabul gören ilişkisel sermayenin unsurları ise örgüt dışı sermayedir (Kelly, 2004).

Eğitim örgütlerindeki yapısal sermaye, örtük haldeki bilgiler paylaşılarak açık bilgilere dönüştürülmesi; ayrıca bu bilgiler kayıt altına alınarak bilgilerin erişim kolaylığı sağlayan paylaşımlı veri tabanlarında depolanması gerekir (Demir, 2019). Okullardaki veri tabanlarında çalışanların eserleri, uzmanlık alanları, tecrübeleri, kişisel bilgileri, okulda yapılan sınav evrakları, etkinlik evrakları, karşılaşılan sorunlar, sorunları çözme yöntemleri ve bu yöntemlerden elde edilen sonuçlar depolanır. Veri tabanlarında depolanan bilgiler

tecrübeye ihtiyaç duyanların ve çalışanların faydalanması için okul içindeki ve dışındaki herkese açık olmalıdır (Karakuş, 2008). Eğitim örgütlerinde diğer örgütlerde olduğu gibi bilgi akışı önemli bir girdidir. Ancak bilgidan istenilen sonucu elde etmek için örgüt içerisinde serbestçe akışın sağlanması gerekir (Stewart, 1997). Eğitim örgütlerindeki yapısal sermayeyi güçlendirmek için yöneticilerin iletişim engellerini ortadan kaldırarak ve bilgi akışını teşvik ederek bir güven ortamını oluşturması gerekir (Şişman, 2012).

Girdisini toplumdan alan, çıktısını topluma vererek açık sistem özelliği taşıyan, toplumu hem etkileyen hem de toplumdan etkilenen eğitim örgütleri açısından ilişkisel sermaye de oldukça önemlidir. Eğitim örgütleri öğrencilerle, velilerle, okula katkı sağlayan kişi ve örgütlerle, çevresindeki toplumla, mezunlarıyla, diğer eğitim kurumları ve denetim mekanizmalarıyla doğrudan ve dolaylı olarak ilişki içerisinde. Tüm bu çevredeki varlıklarla olan ilişkiler eğitim örgütünün ilişkisel sermayesi olarak adlandırılabilir (Karakuş & Çobanoğlu, 2013; Kelly, 2004). Eğitim örgütlerinde, öğrencilerin yeteneği ve başarı durumunun yanında dışardaki başarılı öğrencileri de merkezine doğru çekebilecek iletişim becerilerine sahip olması ilişkisel sermaye kapsamında değerlendirilebilir. Öğrencilerin gösterdiği akademik başarılar ve yarışmalardaki başarılı performanslar okulların daha güçlü bir ilişkisel sermayeye sahip olduklarını gösterir (Güler, 2007).

Örgüt itibarı ilişkisel sermayenin diğer önemli bir kaynağıdır. Ürün seçiminde insanlar nasıl onun markasının itibarına bakıyorlarsa, bir veli de çocukları için bir okul tercihi yaparken o okulun itibarına bakmaktadır. Eğitim örgütlerinin geçmişteki başarıları, mezunlarının saygın konumda olmaları ya da öğrencilere sunduğu çeşitli imkânlar örgütün itibarının gerçek bir değer kaynağını oluşturmaktadır. Eğitim örgütleri stratejik amaçlarına ulaşmada ihtiyaç duydukları kaynakları daha kolay elde etmek ve gerçekleştirmeye çalıştığı faaliyetlerinin yönünü tespit etmek için dış paydaşlarından gelen dönütlere ihtiyaç duyarlar. Bu dönütlere göre kendini yeniden konumlandırarak hedeflerine odaklanır. Eğitim örgütleri hizmet üreten örgütler olduğu için ilişkisel sermayesini etkili bir şekilde kullandıklarında kendi değerlerini artırıcı bir etki oluşturur (Karakuş, 2008). Eğitim örgütlerindeki entelektüel sermaye unsurlarının ayrı ayrı varlığından ziyade birleşerek meydana getirdikleri sinerji, eğitim örgütünün varlığı ve başarısı için değer taşımaktadır. Eğitim örgütlerinde var olan bu üç entelektüel sermaye unsuru arasındaki ilişkinin artırılması bu örgütlerin amaçlarına ulaşmasında başat rol oynayacaktır (Sarıçan, 2018).

Ticari işletmelerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de, bilgiye dayalı örgütler birbirleriyle yakından ilişkili olduğundan, günümüzde pazardaki başarının iş birliği ve ortaklıklar yoluyla çok kolay bir şekilde elde edilebileceğine dair artan bir anlayış var (Kelly, 2004). Eğitim örgütlerinde gerekli olan bilginin doğru kişiyle, doğru yerde ve doğru zamanda bulunmasını sağlayacak sistematik bir düzen oluşturmak, eğitim yöneticilerinin en önemli görevi olmuştur. Eğitim örgütlerindeki bu soruna çözüm sağlayacak faktör, entelektüel sermayenin farkına vararak bunu yönetebilmektir (Şahin, 2011).

Eğitim örgütlerinin en önemli bileşenini oluşturan okulların değeri sahip olduğu entelektüel sermaye ile ölçülür. Okulların sahip olduğu değerin ölçülmesi son zamanlarda araştırmacılar ve politikacılar tarafından oldukça önemli görülmektedir. Okulun öğrenci performansına etkisi somutlaştırıldığı takdirde hesap verilebilirlik ile hızlı bir şekilde sorunların üstesinden gelinerek maddi olmayan varlıkların üretilmesine odaklanır. Eğitim örgütlerindeki entelektüel sermaye ölçümüne geçmeden önce örgütte neyin değerli olduğu ve acil olarak geliştirilmek istenen alanı belirleyerek karar vermek gerekir (Kelly, 2004). Eğitim örgütleri hizmet üreten örgütler oldukları için entelektüel sermayenin tüm unsurlarını etkin, verimli ve yerinde kullandıklarında değer yaratıcı bir etki oluşturabilir.

2.2. İNOVASYON

Yirminci yüzyıldan itibaren inovasyon kavramı kullanılmaya başlansa da insanların tarih boyunca istekleri ve arzularını karşılamada karşılaştığı zorluklar başka insanlarla veya gruplarla bir iş birliği yapmak durumunda kalmasına neden olmuştur. Bu amaçla insanlar bir araya gelip örgütleri oluşturmuşlardır. Tarih boyunca kurulan devletler, zamanla teknolojik, çevresel ve sosyal değişime ayak uyduramadıklarından güçlerini yitirerek tarih sahnesinden silinmiştir. Günümüz şartlarında örgütlere rekabette üstünlük elde etmelerini sağlayan etkin araçlardan biri olarak görülen inovasyon önem kazanmıştır (Ateş, 2020; Tabancalı, 2000). Sürekli kendini yenileyerek evrilen inovasyon kavramı, araştırmacılar tarafından çok sayıda disiplinle ele alınmış ve ortak bir tanımın yapılamaması kavramın anlaşılmasını zorlaştırdığı söylenebilir. Alanyazındaki tanımlara bakıldığında inovasyon kavramının icat, yaratıcılık, Ar-Ge, değişim, bilgi ve teknoloji gibi kavramlarla karıştırıldığı söylenebilir. Bu sebeple öncelikle alanyazında inovasyon ve inovasyona ilişkin kavramlara bakmak gerekmektedir.

2.2.1 İnovasyon Kavramı

İnovasyon, örgütlerin etkinliklerini ve rekabet avantajlarını sağlaması açısından önemlidir. Geçmişte birçok araştırmanın konusu olan ve ağırlıklı olarak teknoloji ile birlikte adından söz ettiren inovasyon kavramı, yirminci yüzyılla beraber ünlü bir ekonomist olan Joseph Schumpeter, “Ekonomik Gelişmenin Teorisi” ve “Kapitalizm, Sosyalizm ve Demokrasi” adlı kitaplarında inovasyona farklı bir boyut kazandırarak teknoloji bağlamının dışında, gelişmenin tetikleyici gücü olarak ifade etmiş ve inovasyonun sosyal alanı da içermesi gerektiğini belirtmiştir (Ateş, 2020; Bardakçı, 2019). Bazı araştırmacılar E. Durkheim, B. Franklin, M. Weber’in çalışmalarında da inovasyon fikrinin yer aldığını ifade etmektedir (Hubert, 2010; Mumford, 2002).

Angel (2006) inovasyonu, en basit şekliyle rekabet ortamındaki örgütlerin rakiplerinden daha farklı ve daha iyisini yapmak anlamına geldiğini hem örgüt hem de örgütten hizmet satın alanlar için fikirleri kârlı kılmak ve buna bağlı olarak da daha çok katma değer yaratması şeklinde ifade etmiştir. Drucker (1999) ise inovasyon ile yenilik kavramının birbiriyle karıştırılmaması gerektiğini, yapılacak en büyük hatanın iki kavramın aynı çerçevede değerlendirilmesi olduğunu ifade etmiştir. Ancak Türkçede eş anlamlı olarak kullanılmakta ve Türk Dil Kurumu (2021), inovasyonu “yenileşim” olarak tanımlamaktadır. Türkçe alanyazında buluş, icat, yenilik, yenilikçilik, yenileşim ve yenileme gibi kavramlarla ifade edilse de bu kavramların inovasyonu tam olarak kapsamadığı görülmektedir (Ateş, 2020; Esen & Çetin, 2012; Yavuz, Alben & Kaya, 2009). Bu nedenle inovasyon kavramı ile ilgili Türkçe alanyazında bir konsensüs sağlanamadığından tıpkı motivasyon kavramı gibi orijinal hâli ile yer almasının daha doğru olduğu söylenebilir.

İnovasyon, Latince “innovatus”, “innovare” “innovate” kelimelerinden türemiş ve İngilizcedeki karşılığı “innovation” bir fikri geliştirilen bir ürüne dönüştürmektir (Altun, 2008; TÜSİAD, 2003). Türkçede yenilik, yenileşim, yenilenme, inovasyon gibi sözcüklerle ifade edilip yeni ve farklı bir şey ortaya çıkartmak anlamında kullanılmaktadır (Bardakçı, 2019). Bu çerçevede inovasyon, yönetimle ilgili olup sosyo-kültürel süreçlerde yeni ve farklı yöntemlerin kullanılmasıdır. İnovasyon ekonomik büyümede ve gelişmede büyük rol oynayarak girişimcilikte önemli bir fonksiyona sahiptir. Bir girişimci konfor ve kalitesini yükseltmek istiyorsa inovasyonun gerçekleşmesi için önce yeni teknoloji, sermaye ve kaynaklar ile ürün ve hizmetin kalitesini artırması gerekir (Drucker, 2002).

İnovasyon genel itibariyle örgütte özel bir gereksinim ya da bir çaba sonucu örgütü değiştirerek yeni ve önemli derecede faydalı bir araca dönüşmesi olarak ifade edilebilir (Damanpour & Evan, 1984). Drucker (1999) inovasyonu, girişimcilerin farklı bir firma veya hizmet maksadıyla yenilik yapma fırsatlarını yakalamaları için bir vasıta olduğunu belirtmiştir. İnovasyon özünde yeni ve yaratıcı fikirlerin başarılı bir şekilde örgütte ürün, süreç ya da hizmet olarak kullanılmasına ve değerlendirilmesine dayanarak örgüte uyarlanması ve hayata geçirilmesidir (Alegre, Lapiedra & Chiva, 2006; Amabile, 1988).

Szeto'ya (2000) göre inovasyon, farklı bakış açılarıyla tanımlanabilir; bunlar ağ, pazar, yönetim ve teknoloji perspektifleridir. Ağ inovasyonu, örgütlerin yaptığı iş birliğinden ortaya çıkmaktadır. Pazarlama inovasyonu, pazardaki ihtiyaç ve beklenti değişimlerini takip ederek belli bir süre sonra değişimleri süreç içerisinde uygulayıp pazarlanabilir yeni ürünler üretmektir. Yönetim inovasyonu, yeni fikirlerin ortaya çıkması için örgütün var olan girdilerini etkili bir şekilde yönetebilmektir. Teknoloji inovasyonu ise yeni bir ürün elde edebilmek için teknolojiyi tüm yönleriyle kullanabilme eğilimleridir (Szeto, 2000).

Alanyazında inovasyon kavramı: mevcut olan ürün ve süreci geliştirerek yeni yöntemler kullanılmaya başlanması ve eskilerinden vazgeçilmesi (Matthews, 2003), örgüt tarafından geliştirilen yeni fikirler (Damanpour, 1991), avantajları yeni fikirlere dönüştürerek kullanımını yaygın hale getirip uygulayabilme süreci (Flynn, Dooley, O'Sullivan & Cormican, 2003), yeni bir ürün, teknolojik süreç veya örgüt yapısı oluşturarak bunları geliştirmek (Ramadani & Gerguri, 2011), teoriyi mevcut kurallarla ilişkilendirerek, yeniden şekillendirip örgüte uyarlanarak örgütte başarılı değişiklikler oluşturmak (Rashid, Hussain & Nadeem, 2011), değişerek risk almak ve bilinenin dışına çıkmak (Demirel & Seçkin, 2008), bilim ve teknolojinin toplum açısından yararlı bilgilere dönüşmesi (TÜSİAD, 2003) olarak tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda inovasyon, mevcut ürün ve süreçleri bilim ve teknoloji ışığında toplum için faydalı bilgilere dönüştürerek geliştirme, yeni yöntemler kullanma, uygulama ve bilinenin dışına çıkma süreci olarak tanımlanabilir.

İnovasyon kavramı, farklı disiplinlerle ve farklı bakış açılarıyla tanımlandığı için alanyazında kavramla ilgili ortak bir tanımın oluşmasını engellemiştir. Ancak küreselleşme ile beraber ekonomik, sosyal ve kültürel alandaki ilerlemeler bu alanlara ilişkin kavramları da belli standartlara bağlamıştır. İnovasyon ile ilgili belli başlı standart tanımlamalar olsa da uluslararası alanda kabul gören tanım en son 2005 yılında OECD-Avrupa Komisyonu tarafından güncellenen Oslo Kılavuzu'ndaki tanımdır (Ateş, 2020; Oslo Kılavuzu, 2005).

Oslo Kılavuzu, inovasyonu farklı kategorilere ayırarak -ürün, süreç organizasyonel ve pazarlama- örgütler için süreç olarak bir fikri dış ilişkilerinde önemli derecede iyileştirilen bir ürüne (mal ve hizmet), yeni bir üretim sürecine ve pazarlama yöntemine dönüştürülmesi olarak tanımlamaktadır. Bu tanım dikkate alındığında inovasyon için gerekli koşulların ürün, süreç, organizasyonel yönetimin ve pazarlama yönteminin örgüt açısından önemli derecede iyileştirilmesinden oluştuğu; ayrıca inovasyonun, ürün, süreç, örgütsel inovasyon ve pazarlama inovasyonu olarak dört temel kategoride ele alınmıştır (Oslo Kılavuzu, 2005). Bu tanımda dikkat çeken iki nokta: inovasyonun yeni bir fikirle başlaması ve bu fikrin pazarlanabilir bir ürüne veya hizmete dönüşmesi gerektiğidir.

2.2.2. *İnovasyon ile İlgili Kavramlar*

İnovasyona ilişkin ilk alanyazın çalışmalarında ekonomik ve teknik anlamıyla kullanılan kavram, günümüzde hem örgütler hem de ulusal ve uluslararası ekonomilerde kendini geliştirmek isteyen herkesin olmazsa olmaz bir ilgi odağı haline gelmiştir. Dinamik bir kavram olan inovasyon, araştırmacılar tarafından farklı disiplinlerle ele alınmış ve inovasyon kavramının icat, yaratıcılık, Ar-Ge, girişimcilik ve değişim gibi kavramlarla karıştırıldığı ancak bu kavramların aynı anlama gelmediği söylenebilir (Altan & Özpehlivan, 2019; Ateş, 2020). Günlük konuşma dilinde genellikle inovasyon, yenilik, icat, yaratıcılık ve değişim gibi kavramlar birbirinin yerine kullanılsa da araştırmacılar açısından bu kavramların önemli ve birbirinden farklı özel anlamlar içerdiğini söyleyebiliriz. Bu başlık altında inovasyon ile bu kavramlar arasındaki farklar ve ortak noktalar açıklanacaktır.

İcat ve inovasyon kavramları birbirlerinin yerine kullanılsa da birbirinden farklı kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. İcat eldeki bilgilerden yararlanılarak daha önce keşfedilmemiş yeni bir girişime veya sürece, aletlere veya sistemlere ulaşma faaliyetidir. İnovasyon ise var olan icatların pratikte insanların kullanmasıyla işlevsel bir hale gelmesi, katma değer yaratması, uygulanmasıyla yeniliklere kapı açması ve yaygın bir şekilde kullanılmasını sağlayarak sürekliliği olan bir faaliyettir (Ateş, 2020; Sönmez, 2016). Roberts (1987) inovasyonu tanımlarken: inovasyon= icat + kullanım süreci şeklinde formüle etmiştir. Bir icadın uygulamaya geçmesi uzun zaman alabilir hatta bazı icatlar kullanım imkânı da bulmayabilir. İcat olan birçok yenilik farklı sebeplerden uygulamaya konulamamış ve inovasyon olarak kabul edilmememiştir (Ateş, 2020; Holt, 1987).

Bu çerçevede inovasyonu “icat”ın kullanımı ve uygulaması olarak ifade edebiliriz. Çünkü icat bir süreçten ziyade somut bir çıktıyı ifade ederken inovasyon ise bunun

uygulanabilir kısmı olarak görülmektedir. İnovasyon herkesin baktığına bakmak ve başkasının göremediği şeyleri görebilme becerisidir. Yani inovasyon tek bir şeyi imal etmekten ziyade her alandaki fikirlerin bir değerle sonuçlandırarak sosyal alanda, yönetimde, örgütlenmede, süreçte, pazarlama vb. alanlarda kullanabilmektir. Örneğin, sabit disk (hard disk) teknolojisi bir icat iken, bu teknolojinin bilgisayar sistemleri vasıtasıyla okullarda akıllı tahtaların bir parçası haline getirmek ve bunun üzerine yazılım uygulamalarının ticaretini yapan bir iş modeli geliştirmek ise inovasyondur; icadın inovasyonun oluşması için yeterli bir koşul değil sadece habercisi olduğunu söyleyebiliriz.

Bazı nitelikleri açısından yaratıcılık ve inovasyon birbirine yakın kavramlar olarak görünse de aslında ikisinin de farklı anlamlar içerdiğini söyleyebiliriz. Amabile'a (1988) göre yaratıcılık kullanılabilecek yeni fikirlerin meydana getirilmesi; inovasyon ise ortaya atılan fikirlerin örgütte başarıya dönüşmesidir. Bireysel düzeyde ortaya çıkan yeni fikirlerin yaratıcılık olduğu kabul edilse de uygulama aşamasına dönüşmediğinden inovasyon sayılmaz. Yaratıcılık inovasyonun altyapısını oluşturur ve bireysel düzeydedir; inovasyon ise örgütsel düzeyde meydana gelir (Akyürek, 2020). Bu durum yaratıcılık ve inovasyon faaliyetlerinin birbirini tamamladığını ve örgütsel rekabet açısından ise inovasyon süreci yaratıcılığı barındırdığını göstermektedir.

İnovasyon ile karıştırılan diğer bir kavram ise araştırma ve geliştirme (Ar-Ge) kavramıdır. Ar-Ge, örgütlerde yeni ürünlerin ve üretim süreçlerinin oluşturulmasına ilişkin sistemli ve yaratıcı çalışmalara denir. Ar-Ge, yeni bilgileri elde etmek, mevcut bilgilerden yararlanarak yeni bir ürün, araç, süreç, sistem ve hizmet oluşturmak ya da mevcut bilgileri geliştirmek amacıyla yapılan faaliyetleri kapsamaktadır (Zerenler, Türker & Şahin, 2007). Ar-Ge inovasyon sürecinin bir basamağını oluşturur; yani inovasyonun ön koşuludur. İnovasyon, ön üretimden sonraki safhaları, başka bir ifadeyle Ar-Ge içerisinde yer almayan faaliyetleri kapsar (Oslo Kılavuzu, 2005). Her Ar-Ge çalışması bir inovasyonla sonuçlanmadığı gibi her inovasyonun da Ar-Ge ile sonuçlanması beklenemez. Ar-Ge bilgi, yeni malzeme, ürün veya hizmet üreterek bilgiyi sistematikleştirip inovasyon sürecine kaynak oluşturabilir ancak elde edilen her türlü veri yeni bir ürün veya hizmet üretemeyebilir böylece inovasyonla sonuçlanmayabilir (Sönmez, 2016).

Elçi (2006), konu ile ilgili yaptığı araştırmada Ar-Ge'nin inovasyonu destekleyen çalışmalardan biri olduğunu ancak Ar-Ge yapan kişilerin veya örgütlerin değer yaratmaları için girişimcilik özelliklerinin olması gerektiğini; Ar-Ge sayesinde para bilgiye dönüşürken,

inovasyon sayesinde ise bilginin paraya dönüştüğünü ifade etmiştir. Dolayısıyla Ar-Ge faaliyetleri ekonomik veya toplumsal bir faydaya dönüşmedikçe ve bir katma değer yaratmadıkça inovasyona dönüşemez böylece ne ülkeler ne de firmalar açısından bir anlam kazanabilir. Bu çerçevede Ar-Ge ile inovasyonu bir tutmamak gerektiğini söyleyebiliriz.

Girişimcilik ve inovasyon çoğu zaman birbirinin destekleyicisi olarak kullanılan ve birbirini tamamlayan iki kavramdır. Girişimcilik yaşama değer katarak kaynakların en ekonomik şekilde kullanılması ve harekete geçirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Marangoz, 2012). Başka bir tanıma göre girişimcilik; yeni ya da mevcut bir örgüt içinde, yenilik yaparak değer katmak ve bu değere yönelik fırsatların ortaya çıkarılması, geliştirilmesi ve bu fırsatları değerlendirebilme sürecidir (İlter, 2008). İşe yönelik fırsatların tanınması ve değerlendirilmesi girişimcilikte önemlidir. Değişimin hızlı olduğu bir ortamda girişimcilikte rekabet gücünü sağlamak yeterli değildir; rekabet üstü olmak gerekir. Bu nedenle örgütler açısından girişimciliğin yanında inovasyon günümüz dünyasında bir süreç olarak zorunluluk haline gelmiştir. İnovasyon, girişimcilikte yeni refah sağlayıcı kaynaklar oluşturduğu ya da var olan kaynakları ek bir güce dönüştürdüğü araçtır (Şahbaz, 2017). Drucker'e (1999) göre inovasyon, girişimciliğin özel bir işlevidir; girişimcilik işletmenin faaliyette bulunduğu belli bir alanla ilgili iken inovasyon bu faaliyetlerin merkezindedir. Bu durum inovasyonun girişimciliğin temelinde yer aldığını ve başarılı bir girişimciliğin ise inovatif faaliyetlere bağlı olduğunu göstermektedir.

2.2.3. İnovasyon Kaynakları

Dünyada meydana gelen örgütsel rekabet ortamı, teknolojik ilerlemeler, sosyolojik değişim, küresel ve ekonomik bakış başarı isteyen örgütleri inovasyona sevk etmektedir. Drucker (1999), inovasyonun doğal ve insan zekasının sonucu olduğunu ifade ederek, dört tane içsel ve üç tane dışsal toplam yedi inovasyon kaynağının olduğunu belirtmiştir. Bunlardan içsel inovasyon kaynakları örgüt içinde oluşurken, dışsal inovasyon kaynakları ise örgüt dışında oluşmaktadır. Bu kaynaklar aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

1. İçsel İnovasyon Kaynakları
 - Beklenmeyen gelişmeler
 - Uyumsuzluk durumları
 - Süreç gereklilikleri
 - Endüstri yapılarındaki değişimler

2. Dışsal İnovasyon Kaynakları

- Demografik yapıdaki değişiklikler
- Algılama değişiklikleri
- Yeni bilginin varlığı

İnovasyon kaynakları örgütün en doğal yeteneği olan bazı faktörlerin kesiştiği ve birbirine destek olduğu iş ortamı ile çevresel faktörlerin yansıması sonucu ortaya çıkmıştır (Bardakçı, 2019). İnovasyon kaynağının uç noktalarını beklenmeyen gelişmeler ve yeni bilgi temsil etmektedir. Çünkü beklenmeyen gelişme kaynaklı inovasyonlar düşük risk, belirsizlik içermesi ve sonuç alma süresinin kısa olmasından dolayı en kolay ve en basit inovasyon kaynağıdır. Yeni bilgi ise güvenilirliğinin düşük olması ve tahmin edilebilirlik düzeyinin zorluğu nedeniyle en güç inovasyondur (Döm, 2008). İçsel ve dışsal inovasyon kaynakları aşağıda sıralanmıştır.

2.2.3.1. İçsel Kaynaklar

a- Beklenmeyen gelişmeler: Örgütlere sistematik planlanmamış belli fırsatlar sunan, daha sonraki süreçte başarının kaynağı haline gelebilen beklenmeyen başarı ve başarısızlık durumlarıdır (Odabaşı, 2004). Beklenmeyen gelişmeler, beklenmeyen başarı, beklenmeyen başarısızlıklar veya beklenmeyen bir dış kaynak olarak ortaya çıkabilir (Madan, 2000). Örgütler beklenmeyen gelişmeleri dikkatli bir şekilde izleyerek yeni fırsatlar yaratabilir ve bu açıdan beklenmeyen gelişmeler en basit yenilik kaynağıdır (İraz, 2005). Beklenmeyen gelişmelere örnek verecek olursak Covid-19 pandemi sürecinden önce uzaktan eğitime yönelik bilgisayar yazılımları sadece yaygın eğitim kurumları ve açık öğretim programlarında kullanılacak yazılım programları olduğuna inanılırken, Covid-19 süreciyle birlikte eğitim kurumlarının tüm kademelerinde kullanılmaya başlanmasıyla bu yazılım programlarında beklenmedik bir şekilde ilgi gösterilmiş ve uzaktan eğitim yazılımlarında inovasyonlar gerçekleşmiştir.

b- Uyumsuzluk durumları: İnovasyon faaliyetlerine kaynak oluşturan başka bir faktör, olması gereken ile olan arasındaki fark oluşturan uyumsuzluktur. Uyumsuzluk, olan ya da olması gerektiği düşünülen gerçeklikle mevcut durum arasındaki bir fark veya uyumsuzluktur (Drucker, 1999). Bu farkın sebebini hesaba da dahil etmeyebiliriz. Bu durum, bir uyumsuzluk oluşturarak inovasyon için yeni bir fırsata dönüşebilir. Uyumsuzluk durumu, süreçteki önemli hatalar sonrası keşfedilerek ortaya çıkmaktadır. Süreçte meydana gelen

uyumsuzluklar sonucu yapılacak olan küçük dokunuşlar örgütte beklenmeyen başarıların sağlanmasına vesile olabilir (Bardakçı, 2019; Drucker, 2002; Durna, 2002; Sönmez, 2016). Uyumsuzlukların, örgütteki rutin çalışmaların gözden geçirilmesine sebep olması beklenirken aynı zamanda örgütte yapılan çalışmaların bir öz eleştirisini yapmaya zorlayacağını da söyleyebiliriz.

Bir değişim belirtisi olan uyumsuzluk, örgüt çalışanları veya örgütün ilişkide bulunduğu yakın çevresindekiler tarafından doğrudan görülse de çoğu zaman farkına varılmadan ortadan kalkar. Gözden kaçan veya dikkat edilmeyen uyumsuzluklar, günlük hayatta yapılan rutin çalışmaların tekrar gözden geçirilmesini gerektirir. Bir değişimin habercisi olabilen uyumsuzluğun temelini oluşturduğu değişimler, pazarda, endüstride ve süreçte yapılan değişimlerdir. Süreç içerisinde gözden kaçan veya önemsenmeyen uygulamalar, uyumsuzluğun ortaya çıkmasına sebep olurken aynı zamanda bu durumdan yararlanmak inovasyon için bir başlangıç noktasına dönüşebilir (Drucker, 1994).

Örneğin üstün yetenekli bireylerin özel eğitimleri önem kazanmaya başladığı dönemde bu çocuklar için mevcut eğitim programlarının yetersizliği ve donanımlı eğitim ortamlarının sağlanamadığı fark edilmiştir. Uzun bir dönem proje temelli eğitimde olması gereken ile olan arasındaki bu fark ihmal edilmiş olsa da 1993 yılında ülkemizin üstün yetenekliler için kalıcı çalışmalar başlatması ve 1995 yılında ilk Bilim Sanat Merkezi kurulması uyumsuzluk sonrası oluşan bir inovasyondur.

c- Süreç gereklilikleri: Örgütleri inovasyon faaliyetlerine yönlendiren bir diğer faktör, süreçlerin ortaya çıkardığı ihtiyaçlardan oluşur. Örgütlerin bilgi ve teknoloji çağında düşünce, tutum ve davranışlardaki değişimi takip edebilmesi gereklidir. Toplumsal yapıdaki değişimle ortaya çıkan düşünce ve tutum farklılığı, örgütleri de bu süreçte değişimi özümsemesine ve örgütsel yenileşmeye zorlamaktadır (Ülgen & Mirze, 2004). Örgütler iç ve dış çevrelerini analiz ederek süreçte ortaya çıkan ihtiyaçlarını fırsata çevirebilirler. Kullanılmakta olan süreç, yeni olan ihtiyaçlara cevap vermiyorsa, bu durumla beraber süreçte inovasyon oluşma olasılığı yüksektir. Süreç gereklilikleri ile mevcut süreç iyileştirilebileceği gibi, süreçteki zayıf noktaların güçlendirilmesi ve yeni bilgiler ışığında eski sürecin yeniden tasarlanması sağlanabilir. Süreçte var olan eksiklikler giderilmeli, sürecin gerekliliğine temel oluşturan inovasyonlardan çalışanlar sürekli haberdar edilmelidir (Drucker, 2002).

Ülkemizde teknolojinin sunduğu imkanlar ve hizmet sunumu sürecinin ortaya çıkardığı ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim sisteminde e-okul sisteminin kullanılmaya başlanması süreç gereği oluşan inovasyonlara örnek verilebilir. Bu inovasyonlar hem eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin iş yükünü hafifletmiş hem de e-veli bilgilendirme sisteminin de entegre edilmesiyle veli memnuniyetini olumlu yönde etkilemiştir.

d- Endüstri yapılarındaki değişimler: Hızla gelişen endüstri yapılarındaki değişimleri sektör içindekiler tehdit olarak algıırken sektör dışındakilere eşsiz yeni fırsatlar sunar (Drucker, 1994). Endüstri yapılarındaki bu değişiklikleri yakından izleyen sektör içindekiler tehdit olarak algıırken inovasyonun ortaya çıkardığı fırsatları teşvik eden güçler ise örgüte yönelik baskı uygulamaktadır. Değişimin hızlı olduğu dönemlerde pazarda etkin rol alan paydaşlar ve teknolojideki ilerlemeler inovasyon için önemli fırsatlar yaratabilir. Bunu değişimi takip edip fırsat olarak değerlendirenler inovatif başarılar yakalayabilirler (Drucker, 2002; Durna, 2002).

Endüstri yapılarındaki değişimler yapı gereği iki farklı şekilde oluşabilir. Bunlar kademeli veya radikal bir şekilde birdenbire değişebilir. Bu değişim pazarın içinde olduğu gibi dışında da doğabilir; tedarikçilerin ve rakiplerin değişimi, müşteri ihtiyaçlarındaki değişimler, başka olaylar sonucu ortaya çıkabilir. Gerek kademeli gerekse radikal değişim, örgütte inovasyon yapma fırsatı sunar ve örgütleri inovatif davranışlara zorlayabilir (Sönmez, 2016).

Günümüzde pazarlar çok az sayıda üreticinin hâkimiyeti altındaysa bu durumun nedeni birçok örgütün katı yapısı nedeniyle değişimlere verdikleri reaksiyonda geç kalmalarından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle inovasyon yaratanların pazarda uzun ve rakipsiz kalma gibi bir şansları vardır. Örneğin Türkiye’de 1985’ten sonra çıkan kanun ve yönetmeliklerle birlikte günümüze kadar on binlerce özel okul kurulmasına rağmen birçoğu kısa süre sonra sektör yapılarındaki değişimlere ayak uyduramayarak kapanmış ya da kapanmakta; sektör yapılarındaki değişimleri bir fırsat olarak gören ve bunu inovasyona dönüştüren okullar ise en çok tercih edilen okullar konumuna gelmişlerdir (Drucker, 1994; Durna, 2002).

2.2.3.2. Dışsal İnovasyon Kaynakları

a- Demografik yapıdaki değişiklikler: Demografi, ülkelerin nüfus yapılarını inceleyen bir bilimdir (Durna, 2002). Drucker’in (2010) inovasyon kaynakları ile ilgili

yaptığı çalışmada, demografik yapıdaki değişiklikleri inovasyonun en güvenilir kaynağı olarak gördüğünü; bu kaynakların önemli inovasyon fırsatlarına yol açtığını ancak bu değişikliklerin fırsatlar doğurabileceği gibi tehditler de barındırabileceğini ifade etmiştir.

Eğitimle ilgili yapılan planlamalarda demografik yapıdaki değişikliklerin göz önünde bulundurulması gerekir. Çünkü demografideki değişim beraberinde eğitim sisteminden beklentileri de değiştirir. Örneğin daha fazla eğitim alan annenin yaşam beklentisi değiştiği gibi çocuğunu okul öncesi eğitim kurumlarına göndermek isteyecektir. Özellikle bu durum eğitim örgütlerinde bir inovasyon fırsatına dönüşerek çok sayıda okulöncesi eğitim kurumunun açılmasını demografik yapıdaki değişimlerden kaynaklandığı söylenebilir.

b- Algılamadaki değişiklikler: Çevresel uyarıcıların gözlemlenmesi, yorumlanması ve anlamlı bir şekle dönüştürülmesi süreci algı olarak ifade edilir (Odabaşı, 2004). Daha açık bir ifade ile algı öznel (sübjektif) bir ifadedir ve dolayısıyla algılamadaki değişiklikler, olguları değiştirmez (Bardakçı, 2019; Biçkes, 2011). Drucker (2002) bu durumu su örneği ile açıklamaya çalışarak, “bardağın yarısı dolu” ya da “bardağın yarısı boş” cümleleri aynı olguyu açıklamak için söylene de taşıdıkları anlamın birbirinden oldukça farklı olduğunu söylemiştir. Bu açıdan Drucker, örgüt işgörenlerin de bardağın dolu tarafını görme yönündeki bir algı değişikliği önemli inovasyon fırsatlarının yakalanmasına yol açabileceğini ifade etmiştir.

İnovasyon fırsatlarının ortaya çıkmasında toplumun genel kabulleri, inançları ve tutumlarındaki değişim önemli bir role sahiptir. Günümüzde kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması -ki özellikle akıllı telefonlar sayesinde- müzik, spor, dizi ve filmlerin insanların algılarının değişiminde önemli etkilerinin olduğu herkes tarafından bilinmektedir. Bunlar bireylerin algılarını, inançlarını ve tutumlarını kısacası yaşam tarzını ciddi anlamda değiştirirken örgütlerin amaçlarına ulaşması için bu eğilimlerden yararlanması bir zorunluluk haline gelmiştir (Biçkes, 2011; Durna, 2002; Sönmez 2016). Bireyin davranışlarının arkasında yatan temel nedenler tutum ve niyetlerdir; daha açık bir ifade ile kişinin gerçeği algılayış biçimidir (Kağıtçıbaşı, 2006). Bu durumun bireyin davranışlarının dünyayı algılama biçimine bağlı olduğu söylenebilir. Bireyin algılamadaki değişimleri tespit ederek müşterilerle buluşturmak örgütler için yeni inovasyon fırsatları yaratmaktadır (Wulfen, 2013).

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişte bilim ve teknolojiye değişimler eğitim örgütlerini de etkilemiştir. Eğitim sistemindeki pozitivist yaklaşımlar yerini

postmodern yaklaşımlara bırakmıştır (Akpınar & Aydın, 2007). Bu değişimin eğitimde algı değişimi oluşturarak inovasyona sebep olduğu söylenebilir. Örneğin itaati öğretmeye yönelik geleneksel eğitim yerine esnek ve çerçeve bir öğretim programı, çoğulcu, özgün ve farklılıkları ön planda tutan yapılandırmacı eğitim anlayışına geçişin eğitim örgütlerinde algılama değişimi kaynaklı bir inovasyon olduğu söylenebilir.

c- Yeni bilgi: Günümüzde dünya giderek artan bir ivme ile değişmekte ve bugün geçerli olan bir fikir belli bir süre sonra önemini kaybetmektedir. Bilimsel, teknolojik ve sosyal alandaki bilgi değişimi pazarda ürün, süreç ve hizmetlere dönüşerek inovasyonel fırsatların doğmasına sebep oluşturabilir (Morden, 2007). Örgütlerin bilgilerini arttırmak ve geliştirmek için sürekli bilgi kaynaklarını yenilemeleri gerekir (Kelly & Litmann, 2007). Bu açıdan Keyes (2006), yeni bilgiyi, inovasyonun geleneksel kaynağı olarak kabul etmektedir.

Örgütlerde inovasyon oluşumu tesadüfi durumlara bağlı olmayıp, temel dayanağı bilginin alt yapı unsuru olarak kullanılmasını gerektirir. Bilgiye dayalı inovasyon, bilginin elde edilmesi ve teknolojiye uyarlanması arasında geçen süre nedeniyle diğer inovasyon kaynaklarına göre yaşama geçirilmesi uzun bir zaman sürecini gerektirir (Biçkes, 2011; Durna, 2002; Sönmez, 2016). Drucker (2002), bu sürecin teknolojik uygulamanın ardından yeni teknolojinin ürüne, sürece ve hizmete dönüşmesi için ayrı ve geniş bir zaman diliminin gerektiğini; tasarım-üretim sürecinin yaklaşık 50 yıl sürdüğünü ifade etmiştir.

Üretimde ana sermayenin bilgi olduğu günümüzde, toplumların çağdaşlık düzeyinin ağırlıklı olarak bilim ve teknolojiye üretim ile ölçüldüğünü söyleyebiliriz. Bilginin teknolojik gelişmelere katkısı eğitim teknolojisinde inovasyona kaynak oluştururken; özellikle yeni bilgiler sayesinde eğitim alanında kullanılan teknolojinin varlığı ile günümüzdeki sanal eğitim uygulamaları, yeni bilginin eğitimdeki inovasyon kaynağına örnek gösterilebilir.

2.2.4. *İnovasyon Türleri*

İnovasyon ile ilgili alanyazın incelendiğinde inovasyon türlerinin temelde birbirine benzemekle beraber farklı kriterlere bağlı olarak birçok biçimde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bazı araştırmacılar ürün ve süreç inovasyonunun yanında pazarlama, organizasyonel ve iş inovasyonu (Dealtry & Rademakers, 2005) olarak; bazıları ise ürün, süreç organizasyonel ve pazarlama inovasyonu (Gadrey, Gallouj & Weinstein, 1995) olarak sınıflandırmaktadır. İnovasyonu sınıflandıran bazı araştırmacılar, süreç ve ürün inovasyonu

ile beraber artımsal (kademeli) ve radikal inovasyon şeklinde sınıflandırmalar da yapmaktadır (Ettlie, Bridges & O’Keffe, 1984). Oslo Kılavuzu’nda ise ürün inovasyonu, süreç inovasyonu, pazarlama inovasyonu ve organizasyonel inovasyon olarak dört başlıkta ele almıştır (Oslo Kılavuzu, 2005). Bu bölümde inovasyon türleri ve inovasyonun eğitim ile ilişkisi ele alınacaktır.

2.2.4.1. Ürün İnovasyonu

Ürün inovasyonu, yaratıcı fikirlerin örgüt açısından yararlı ve kullanılabilecek yeni ürüne dönüşmesidir (Bessant & Tidd, 2007). Bu ürün ilk kez mal edilmiş olabileceği gibi, mevcut mal ve hizmetlerden yararlanarak değişiklik ve farklılık yapılarak gerçekleştirilebilir (Bardakçı, 2019). Ürün inovasyonunda önemli olan yenilik ve orijinal yani benzersiz olmasıdır (Yıldırım, 2017).

Ürün inovasyonu, mevcut özellikleri bakımından örgütlerin ürettiği ya da özellikleri farklılaştırılmış yeni bir mal veya hizmetin müşteri beğenisine sunulması; müşteriye satılmasına denir (Oslo Kılavuzu, 2005). Oslo Kılavuzu’ndaki tanımdan yola çıkarak bu yenilikler yeni bir bilgi veya teknolojiye dayanıldığı gibi mevcut bilgi ve teknolojilerin yeni bir kullanıma dönüşmesine dayandığı anlaşılmakta; bu kılavuzda “ürün” kelimesinin örgütler açısından mal veya hizmetleri kapsadığı ifade edilmiştir. Dolayısıyla sadece işletmeler açısından değil hizmet üreten eğitim örgütleri olan okullardaki hizmetler de birer ürün inovasyonu olarak görülebilir. Okullarda mevcut bulunan akıllı tahtalardan yararlanarak canlı dersleri yapabilmek, canlı ders programlarıyla öğrencilerin sosyalleşmesine yönelik çalışmalar, var olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden öğretmenlerin yeni ev ödevlendirmelerini yapabilecek sistemler geliştirmek, uzaktan ödev değerlendirme sistemi gibi çalışmalar eğitim örgütlerinde birer ürün inovasyonudur.

2.2.4.2. Süreç İnovasyonu

Süreç inovasyonu, ürünün üretim aşamasından piyasaya sürüm aşamasına ve dağıtım aşamasındaki iyileştirme ve geliştirme faaliyetlerini içerir. Hizmet sektöründe ise üretilen hizmetin daha eksiksiz bir şekilde sunulmasına yönelik çalışmalar süreç inovasyonu kapsamında ifade edilebilir. Süreç inovasyonunu üretimden dağıtıma kadar olan maliyeti azaltmak, ürün kalitesini arttırmak, yeni bir ürün veya hizmet oluşturmak şeklinde tanımlamak mümkündür (Kasımoğlu & Akkaya, 2012). Süreç inovasyonunda temel amacın üretim ve dağıtım sürecindeki maliyeti azaltmak, kaliteyi arttırmak ve böylece örgütsel

etkililiği sağlamak olduğu gör÷lmektedir (Rademakers, 2005). Kısaca süreç inovasyonunu, hazırda var olan bir ürünü donatarak ürüne yeni nitelikler kazandırarak bir rekabet avantajı sağlama süreci olarak ifade edilebilir.

Süreç inovasyonunu, hizmet yaratma ve hizmetin teminine ilişkin yeni ya da önemli ölçüde geliştirilen yöntemleri kapsadığı söylenebilir. MEB okullarında yazışmaların artık kâğıt dokümanlara aktarıp dosyalamak yerine DYS (Doküman Yönetim Sistemi) sayesinde internet ortamında kullanması önemli bir süreç inovasyonu örneğidir.

2.2.4.3. Pazarlama İnovasyonu

Pazarlama inovasyonu, bir ürünün yeniden tasarlanması veya paketlenmesi, ürün ambalajlanması, ürün tanıtımı ya da fiyatlandırmasında önemli farklılıklar içeren yeni bir pazarlama yönteminin uygulanması veya var olanların iyileştirilerek daha da geliştirilmesine denir (TÜSİAD, 2003). Örgütlerde rekabet gücünün arttırılması, pazarlamada yeni yöntemlerin geliştirilmesi ve kullanılması olarak tanımlanan pazarlama inovasyonu, belirlenen pazara en iyi girişı yaparak hizmet edebileceği ve hedef pazara ilişkin geliştirme faaliyetlerinde bulunmaktadır (Johne, 1999).

Oslo Kılavuzu (2005) ise pazarlama inovasyonunu ürünün tasarlanmasında, ambalajlanmasında, ürün konumlandırmasında, ürün promosyonunda (tanıtım) ya da fiyatlandırmadaki önemli geliştirme adımlarını içeren inovasyon olarak tanımlamaktadır. Bu tür inovasyonların işletmelerin müşterilerini, kârını ve dış çevre tarafından tanınırlığını arttırmaya dönük çalışmaları kapsadığı ifade edilmiştir.

Müşterinin taleplerine en uygun cevabı vererek satışları arttırmak, yeni pazar bulmak ve ürünü farklı şekillerde konumlandırmak pazarlama inovasyonunun amaçları arasındadır (Keskin, 2012). Pazarlama inovasyonu, işletmelerin satışını arttırmaya yönelik, müşteri ihtiyaçlarını en iyi karşılayacak yeni pazar bulmayı veya ürünü pazarda yeni bir şekilde konumlandırmayı hedefler. Burada pazarlama inovasyonunu diğer pazarlama araçlarından ayıran özellik, firma tarafından ilk kullanılan bir yöntemin uygulanmaya başlanmasıdır (Oslo Kılavuzu, 2005).

Eğitim bağlamında özellikle özel okulların rekabet ortamında bulundukları konumlarını sağlamlaştırmak ve hatta en iyi konuma gelebilmek için altyapılarını güçlendirerek inovasyonu ve farklılıklarını vaat eden stratejiler kullanmaktadır. Bu stratejiler: Daha çok öğrenciye ulaşma çalışmaları, müfredat programlarına sanatsal, kültürel

ve sportif faaliyetleri kapsayan dersler oluşturmaları, sosyal medya uzmanlarıyla sosyal medya ve dijital platformlarda reklam ve tanıtım yapma, okulun fiziki yapılarında değişikliğe giderek okulu daha çekici yapma gibi rekabet durumları burada pazarlama inovasyonuna örnek verilebilir. Türkiye’de bazı büyükşehirlerde tek kampüs yerine birden çok semtte küçük kampüs yapılması öğrenciye ulaşma açısından yine bir pazarlama inovasyonu örneğidir.

2.2.4.4. Organizasyonel İnovasyon

Organizasyonel inovasyon, işletmelerin ticari uygulamalarında, işyeri organizasyonunda veya dış ilişkilerinde yeni bir organizasyonel yöntemin benimsenmesidir (Oslo Kılavuzu, 2005). Bu inovasyonda yeni bir hizmet veya ürün sunulmaz, fakat yeni ürün veya hizmetler üretim sürecini etkileyebilir (Carayannis, Samara & Bakouros, 2015). Damanpour (1991) ise organizasyonel inovasyonu, işletme açısından ele alarak örgütsel yapı içinde yeni plan veya program, yeni yapısal veya yönetsel sistem, yeni üretim süreci teknolojisi ve yeni hizmet üretmek gibi örgütsel faaliyetlerinin tüm süreçlerini içeren yeni bir fikir veya davranış olarak tanımlamaktadır.

Organizasyonel inovasyonu, örgütlerin organizasyonel faaliyetlerinde zamanla görülen ve yeniliğiyle önceden görülmemiş yenilikler olarak ele aldığımızda eğitim örgütü olan okulların iç ve dış ilişkileri ile yönetim faaliyetlerinde oluşan önemli ölçüde iyileştirmeler okulun organizasyonel inovasyonu olarak ifade edilebilir. Organizasyonel inovasyonlara en iyi örnekleri, eğitim ve öğretimi ayrı bir yapıda yönetim ve muhasebeyi ayrı bir yapı içinde işleten özel okullarda görülebilir. Kamu okullarında müdürler, öğretmenler arasında merkezi yapının belirlediği kriterlere göre atama yoluyla gelirken özel okullarda okul müdürünün üstünde vakıf, dernek veya şirket gibi yapılar bulunmaktadır.

2.2.4.5. Artımsal inovasyon

Artımsal inovasyon, mevcut ürün, hizmet ya da süreçte minimal değişimler gerçekleştirilerek daha etkin bir şekilde kullanılması (Henderson & Clark, 1990); ürün veya hizmetlerin daha etkin bir şekilde kullanma yolları (Nicholls, 2010); mevcut ürün veya teknolojilerin kullanılmasıyla, var olan şeyin değiştirilmesi, geliştirilmesi veya yeniden yapılandırılarak yenilik yapma çabasıdır (Gayret, 2020). Örneğin radikal inovasyon olan dizüstü bilgisayarlara kademeli bir şekilde kamera, bluetooth, WEB uyumu gibi özelliklerin eklenmesi; okullardaki kademeli program değişiklikleri birer artımsal inovasyondur.

2.2.4.6. Radikal inovasyon

Radikal inovasyon, mevcut olan ürün ve süreçlerin iyileştirilmesi yerine, tamamen yeni ürün veya süreçlerin tasarlanarak ve yenilenerek ortaya çıkarılmasıdır (Elçi, 2006). Radikal inovasyon, örgütte var olan yapı ve uygulamalardan vazgeçmeyi zorunlu kıldığından bu inovasyon türünün uygulamaya konulmasının daha zor olduğu söylenebilir (Orlikowski, 1993). Radikal inovasyonda belirsizlik durumu olduğundan yönetilmesinde de deneme yanılma problemleri ortaya çıkararak kargaşaya neden olur ve örgüt personelinin adaptasyonunu güçleştiren zorlukları beraberinde getirir (Dewar & Dutton, 1986). Radikal inovasyonda risk ve maliyet yüksek, başarı şansı az, süreç oldukça belirsiz ve uzundur. Yüksek risk içerdiğinden örgütler açısından karar aşamasında çok dikkat gerektirir (Keleşoğlu, 2017). Bu nedenle radikal inovasyonun yıkıcı olduğu ve yıkım sonrası yeni ürün ve teknolojilerin oluşması beklenir. Çünkü yeni bir ürün/hizmet eski ürün/hizmetin tamamen tedavülden kalkmasına neden olur.

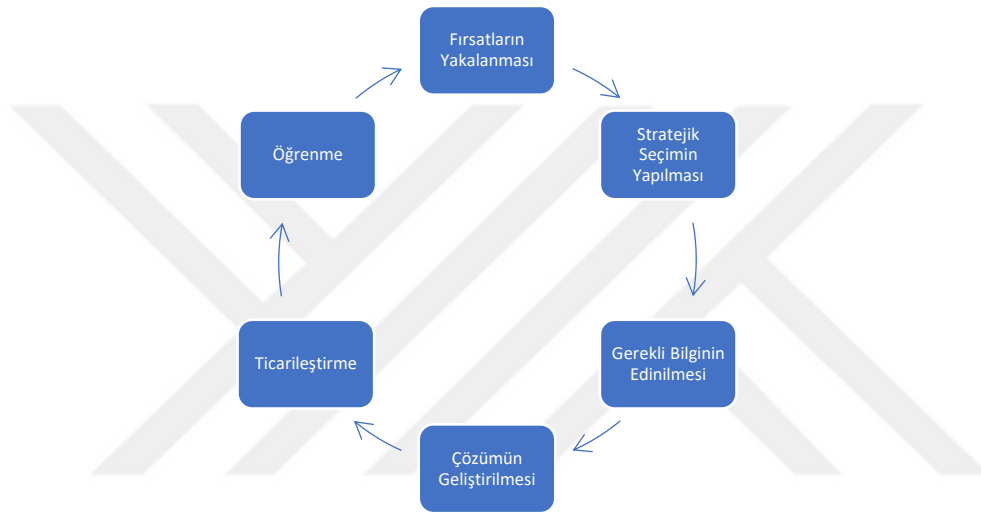
2.2.5. İnovasyon Süreci

İnovasyon süreci, bir öğrenme ile beraber sistemli ve niteliği arttırmaya yönelik bir gelişme sürecini kapsamaktadır. İnovasyon süreci örgüt içinde çalışanlara uygulama yaparak öğrenme fırsatı; tekrar etme ve deneme-yanılma yapmak gibi fırsatlar sunulmasıdır. Bu süreç, örgüt ve çalışanın birlikte öğrenmeyi gerçekleştirdiği dinamik bir süreçtir (Konyalılar, 2020). İlgili alanyazında örgüt düzeyinde inovasyon süreci hakkında bir dizi bilgi sağlayabilmektedir. Bunlar, inovasyona yönelik dürtüler ile inovasyonun önündeki engelleri, örgütlerin faaliyet gösterme biçimlerindeki değişimleri, örgütlerin girişimde bulunduğu inovasyon faaliyetlerini ve uyguladıkları inovasyon türlerini teşhis edebilmektedir. Flynn (1985), inovasyon sürecini fikir oluşturma, ön eleme ve uygulama aşaması şeklinde sıralamaktadır. Pierce ve Delbecq (1977) bu süreci bir fikrin ortaya çıkması, fikrin karar alıcıları tarafından benimsenerek gerekli yerlere/kaynağa aktarılması ve fikrin bir davranış biçimine dönüştürülerek uygulanması şeklinde aşamalara ayırmıştır. Mcdaniel (2000) inovasyon sürecini araştırma, geliştirme, uygulama ve pazarlama şeklinde sıralarken; Johnston ve Bate (2013), stratejik bir inovasyon sürecinin şu hususları içerdiğini ifade etmiştir:

- ✓ Yaratıcılık
- ✓ Kavrayış odaklılığı
- ✓ Pazar odaklılık

- ✓ Buluşsal/yenilemeli
- ✓ Tasarım
- ✓ Yeni bir değer yaratma
- ✓ Yeni bir iş modeli yaratmak

Türkiye’de kamu sektörü için Arpacı (2011) tarafından geliştirilen teknolojik inovasyon modelinde inovasyon süreci, fikir üretme, projelendirme, proje uygulama ve inovasyon olarak dört aşamada değerlendirmektedir. Elçi (2006) ise inovasyon sürecini bir döngü şeklinde ifade etmiştir. Şekil 1’de Elçi’nin (2006) inovasyon döngüsü sunulmuştur.



Şekil 1. İnovasyon Döngüsü (Elçi, 2006: 152)

İnovasyon sürecinin başlatılabilmesi için inovasyon sürecinin olmazsa olmazı olan en önemli girdi inovatif fikirler aşamasıdır. Bu fikirler yönetim, üretim ve pazarlama birimi danışmanlar, rakipler, müşteriler gibi herkes tarafından başlatılan fikirler olup önemli olan bu fikirler içerisinde en doğru olanı seçmektir. Bu fikirlerden yaşamsal öneme sahip aşama ise çeşitli süzgeçlerden geçirilerek tek seçenek kalıncaya kadar eleme yapılarak örgütün imkân ve kabiliyetine göre projelendirilmesidir. Tasarı aşamasına getirilen fikirlerin fiziki bir prototipinin çıkarılması ürünün olumlu ya da olumsuz yönlerini test etme açısından önemlidir. Ürünün prototipinin yapılması ürünün üretiminin yapılması ve ürünün uygulanacağı anlamına gelmez çünkü birçok inovatif düşünce, koşullar uygun olmadığı için uygulanmayabilir. Ürünün uygulanabilmesi ya da üretimi için son aşama olan stratejisi ve planı hazırlanarak piyasaya sürülebilmesi aşamasında inovasyon sürecinin başarılı olup olmadığı görülür (Bardakçı, 2019; Elçi, 2006; Gayret, 2020). Kısacası bir fikir üretmekle başlayan inovasyon sürecinin eğitim, Ar-Ge yapıları, teknoloji transferi, yönetimi,

pazarlama, yatırım ile üretimin yapılması ve ürünün pazara sunulması ile ticarileşmesine kadar geçen uzun bir süreç olduğu söylenebilir.

İnovasyon süreci, örgüt içi faktörler olan yönetimin örgütle ilgili karar ve uygulamaları ile örgüt dışı faktörlerden; müşteri, tedarikçi ve iş birliği yaptığı diğer kuruluşlardan etkilendiği söylenebilir. Yani inovasyon süreci doğrusal tek taraflı bir süreçten ziyade örgütün iç mekanizmaları (varlıklar ve yetenekler) kadar dış mekanizmalar (pazar ve ulaşılan teknolojik düzey) tarafından yönlendirilen interaktif bir süreçtir (Bardakçı, 2019).

2.2.6. Eğitim Örgütleri ve İnovasyon

İnsanlık tarihinin ortaya çıkışı ile beraber eğitim faaliyetleri farklı da olsa dinamik bir şekilde devam etmiştir. Bu faaliyetler inovatif gelişmelere bağlı olarak eğitim materyalleri ve yönetimi gibi konularda değişim yaşayarak kendini, dönemin koşullarına göre yenilemiştir. Kil tabletlerden sırasıyla taşlara, ağaç kabuklarına, papirüslere, parşömenlere ve son olarak ağaç hamurundan yapılan kâğıdın bulunmasıyla da kâğıt, değişime uğrayarak matbaalarda basılan binlerce eğitim materyaline geçiş inovasyon sayesinde gerçekleşmiştir. Teknolojinin ve kaçınılmaz değişimin hayatımızın merkezine girdiği günümüzde inovasyon hayatın bir parçası değil artık hayatın kendisi konumuna geldiği söylenebilir. Bu değişim ve gelişim eğitime de yansımış; artık bilgisayar, akıllı tahta, akıllı telefon ve genel ağ olmadan hiçbir işlemi yapamadığımız bu dönemde öğretmen ve öğrenciler defter ve kitaplardan ziyade bunların olmasını yeterli görür hale gelmiştir. Son yıllardaki rekabet ortamının diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da ürün, hizmet ve üretim yöntemlerini sürekli bir değişime zorladığı söylenebilir. Bu durum da beraberinde inovasyonu getirmektedir.

İnsanlığın içinde bulunduğu bilgi çağında toplumda en önemli örgütlerin bilgi üreten örgütler olduğunu söyleyebiliriz. Bunlar da eğitim örgütleri ya da genel olarak okullardır çünkü bilgiyi işleyen, üreten, sunan ve topluma yayan bu örgütlerdir. Okullar var olduğu dönemin koşullarına ayak uydurarak değişime ön ayak olur. Okullar bu değişimi sağlarken donanımlı ve bilgili insan gücünü yetiştirerek değişimin tetikleyici, önemli bir gücü olduğundan inovatif davranışları öncelikli olarak gerçekleştirmesi gereken örgütlerdir. Gelişmiş ülkelerin eğitime önem vermeleri ve eğitimde sürekli devam eden inovatif yaklaşımlar geliştirmeleri bu yüzden olduğu söylenebilir.

Alvin Toffler tarafından kaleme alınan “Rethinking the Future” adlı kitapta “21. yüzyıldaki cahiller okuyup yazamayanlardan ziyade, öğrenemeyen, öğrendiğini unutamayan ve yeniden öğrenemeyenler olacaktır” ifadesi kullanılmıştır. Bu durum insanın eğitilmiş olması, öğrenme isteğinin olması ve buna uygun eğitim örgütlerinin oluşturulması gerektiğini göstermektedir (Baydar & Sakız, 2016). Günümüz dünyasında eğitim örgütleri eğitim sürecinin tüm kademelerinde eleştirel düşünme, problem çözme, girişimcilik, etkili iletişim, bilgiye erişme yolları ve bunların analizi, merak ve hayal gücü gibi becerilerin hangi araçlarla ve nasıl kazandırılabilceğinin yollarını aramaktadır (Ateş, 2020). Bilgi çağında kendini geliştirmiş bir bireyin bunlardan yoksun olması halinde başarılı olması mümkün değildir. Bu kazanımları elde etmek için klasik yöntemlerin dışına çıkarak daha yaratıcı çözüm yolları, yeni teknolojileri kullanma, yeni eğitim öğretim yöntemleri ve uygulamalarını denemek kaçınılmaz hale geldiği söylenebilir. Bu beceriler ise ancak eğitim örgütlerinin inovatif davranışlar sergilemesi ile mümkündür.

TDK (2021), eğitim örgütlerini “öğrencilerin eğitim ve öğretimlerinin yapıldığı yer” olarak tanımlamaktadır. Günümüzde eğitim örgütü denince akla ilk gelen örgüt ise okuldur. Şişman (2002) okulu, girdi-işlem-çıkış şeklindeki süreçlerden oluşan açık bir sistem olarak ifade etmiştir. Eğitim sisteminde planlanan hedefler doğrultusunda yetiştirilen bireyler ise okullarda bu eğitimi alır (Açıkalın, 1998). Topludaki ekonomik ve sosyal çevrenin eğitsel ihtiyaçlarını karşılayan okulun -ki eğitim sisteminin de en temel ögesi- etkililiği ve başarısı, toplumun geleceğini de doğrudan etkiler (Menduhoğlu, 2007).

Eğitim örgütlerinden beklenen toplumsal görev ve sorumlulukların yerine getirilebilmesi ve inovatif ruha sahip bireylerin yetiştirilmesi için öğretmenlerin inovasyon eğitimi almaları ve inovasyon algılarının önemli olduğu söylenebilir. Özellikle iletişim ve bilgi teknolojisindeki hızlı ilerlemeler eğitim ortamlarına farklı fırsatlar sunarken, bu fırsatları kullanacak öğretmenlerin inovatif davranışlar sergilemesi eğitim örgütleri açısından önemlidir (Filiz, 2018). Eğitim sistemindeki gerçek değişimler ancak doğru inovasyon ile karşılanabilir. Ekonomik rekabette üstün olmak isteyen politika yapıcılarının eğitime önem vererek, kaynakların bir kısmını inovatif eğitim sistemine ayırmaktadırlar (Lubienski, 2009). Gelişmiş ülkelerin sürekli inovatif yaklaşımlar sergilemeleri, eğitim sisteminde inovasyona olan ihtiyaçtan kaynaklandığını bu da ülkelerin sosyal ve ekonomik gelişimin anahtarı olarak inovasyonu görmelerindendir (Çetin & Metlilo, 2020).

Eğitimde örgütlerinde inovasyonun, eğitim sürecini iyileştirme ve geliştirmeye yönelik yapılan tün çalışmaları kapsadığı söylenebilir. Eğitimde inovasyon yapılması kadar, inovasyonun ne kadar benimsendiği ve araştırıldığı önemlidir (Usluel & Mazman, 2010). İnovasyonda en temel rol örgüt çalışanlarına düşerken aynı zamanda örgüt de çalışanlarını donatmak için kaynak ayırır (Sarıçan, 2018). Sosyal sistemin bir ögesi olan okulların en stratejik parçası ise öğretmenlerdir (Bursalıoğlu, 2002). Karmaşık bir süreç olan eğitimde inovasyonun üstesinden gelme görevi bilgiyi keşfetme ve kullanma görevini üstlenen, temel uygulayıcılar olan öğretmenlere düşmektedir (Sarıçan, 2018).

Öğretmenlerin kişisel yetenekleri okullardaki inovasyona büyük katkı sağlayacaktır. İnovasyon yeteneğinden yoksun öğretmen varlığı okullarda başarılı inovasyon çalışmalarını da engelleyecektir. Toplumun geleceğinin şekillenmesinde çok önemli görevleri olan öğretmenlerin inovasyon becerisi ve algısının yüksek olması, tüm gelişmelerin topluma daha hızlı aktarılmasına da katkı sağlayacağını söylemek yanlış olamayacaktır. Dolayısıyla okullarda değişen dünyaya ayak uydurarak toplumsal değişimi sağlayacak ve donanımlı insan gücünü yetiştirerek değişimi tetikleyecek öğretmenlerin inovasyon algısının yüksek olması önemlidir. Çünkü toplum, eğitim örgütlerinde yetişen donanımlı bireylerle inovasyonu gerçekleştirerek dünyaya ayak uydurabilir. Gelişmiş ülkelerin eğitime önem vermesi ve eğitimde kalitelerini sürekli arttırarak yaşam boyu devam eden inovatif yaklaşımlar geliştirmeye çaba göstermeleri bu yüzdendir. Başta eğitim örgütleri olmak üzere toplumun tüm yapılarının başarıya ulaşmasında inovatif bir yapıya sahip ve inovasyon algısı yüksek öğretmenlerin rolü önemlidir.

2.3. ÖZ-YETKİNLİK

Yetkinlik kavramının yolculuğu 1960'ların başlarında ortaya çıksa da bu yolculuktan belli bir süre sonra insan kaynakları yönetiminin merkezine yerleşmiş ve kavramın uygulamaya geçişi yeni sayılır (Budak, 2013). Örgütlerin dış çevresinde yer alan ve kontrol edilemeyen birçok değişkenin hâkim olduğu; belirsizliğin bu kadar büyük olduğu günümüz iş dünyasında insan kaynakları yönetimi uygulamalarının en önemli gündem maddelerinden birini oluşturan öz-yetkinlik kavramı eğitim örgütleri açısından irdelenmesi gereken bir kavramdır. Öz-yetkinlik kavramının iyi anlaşılması için tanımının yapılması, kaynaklarının neler olduğu, öz-yetkinliğin işlevleri, öz-yetkinliğin nasıl ölçülmesi gerektiği ve eğitim örgütleri ile ilişkisi hakkında fikir sahibi olmak için alanyazını taranarak bu bölümde konuya ilişkin kavramlara bakmak gerektiği anlaşılmıştır.

2.3.1. Öz-Yetkinlik Kavramı

Günümüzde bilgi ve teknolojik gelişmelerin ulaştığı düzey beraberinde örgütleri çok hızlı bir değişim ve rekabet sürecine itmiştir. Bu durum örgütlerin ve insan kaynakları yönetimi uygulamalarının, örgüt çalışanlarının yetkinlikleri üzerinde odaklanmasına sebep olmuştur. Çalışma hayatımızda bizi başarıya götürecek olan insan kaynakları ile ilgili müdahale edilebilecek alanları tanımlamak; özellikle işe alımlarda, performans yönetiminde, kurum içi terfi sisteminde kullanılan araçlardan biri olan yetkinlik kavramının temeline dayanır.

Yetkinlik kavramı, ilkçağda Roma İmparatorluğu'nda iyi bir Romalı askerin sahip olması gereken niteliklerin detaylarını tanımlamakta iken günümüzde insani özellikleri tanılamak için ilk kez Robert White (1959) tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Daha sonra Boyatzis (1982), McClelland (1973) ve McLagan'ın (1980) detaylandırarak insan kaynakları yönetim sistemlerinin tüm yönlerini planlamak, organize etmek ve geliştirmek için odak nokta olarak ele aldıkları bir kavramdır (Soderquist ve diğerleri, 2010).

Türk Dil Kurumu (2021) yetkinlik kavramını; yetkin olma durumu, olgunluk, kemal ve mükemmeliyet şeklinde tanımlamıştır. McClelland 1973 yılında “*Zekâ Yerine Yeterliliği Test Et*” adlı makalesinde yetkinlik temelli yaklaşımları ortaya koymuştur. Bu makalede, akademik yetenek ve bilgi testlerinin tek başına yüksek düzeyde iş performansı ya da yaşamdaki başarıyı öngöremediğini ifade ederek, performansın temel farklılaştırıcısı olarak insan kaynakları alanında ilk kez önerilen nitel bir uygulama fikri literatürde yerini almıştır. Bu çalışmada McClelland (1973), başlangıçta zihinsel açıdan yeterli olmayan insanların zekâ testlerinde diğer insanlardan daha başarısız olduğunu yüksek performansın belirleyicileri olan bireysel özellikler ya da yetkinlikler için de test yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

Kavramın yaygınlık kazanması Boyatzis (1982)'in *The Competent Manager* kitabıyla aynı adı taşıyan “Yetkin Yönetici” terimiyle alanyazında yerini almış ve kavramla ilgili yaptığı “kişinin temel özelliklerinden kaynaklanan bireyin mükemmel performansı elde etmesindeki bilgi, beceri ve tutumlarını kapsayan gözlemlenebilir davranışlar” tanımına dayanır. Bu tanımdan anlaşılan artık odak noktanın iş performansından ziyade bireysel davranışlara kaymasıdır (Budak, 2013).

İlgili alanyazında yetkinlik ile ilgili tanımlara bakmak konunun anlaşılabilirliği açısından önem taşımaktadır. Boyatzis (1982) yetkinliği, bireyin sosyal rolü, bilgi düzeyi,

motifi, kişilik ve yeteneklerin bir bileşimi, diğer bir ifadeyle bireyin başarılı performansı ile ilişkilendirilebilecek karakterleridir. Boyatzis, yetkinliğin kapasite veya yapabilirlik olarak tanımlanabileceğini; bu iki kavramın birbiriyle ilişki içerisinde olduğunu belirtmiştir. Boyatzis'in tanımına ek olarak yetkinlik, gelecekte arzulanan davranışlar için gerekli olan bilgi, beceri, yetenek, yapabilirlikler ve diğer tutumlar (Blancero, Boroski & Dyer, 1990); bireylerin sergilediği bilgi, yetenek ve yapabilirlikler (Ulrich, Brockbank, Yeung & Lake, 1995); görev içerisinde yer alan aynı zamanda üstün performansı yönlendiren ve bu performansın arka planındaki bilgi, yetenek, davranış, inanç, değer, motivasyonun karakteristik özellikleri ve ölçülebilir kalıplarıyla birlikte bu görevde etkin olmada çalışanlar tarafından ihtiyaç duyulan yetenekler (Linkage Inc., 1996); görevdeki yüksek performans için gerekli olan bilgi, yetenek, yapabilirlik ve davranışlar (Mirabile, 1985); bir işte, rolde, örgütlenme ya da kültürde performansın seviyesini belirleyen bireysel özellikler (Toğrul, 2002); yüksek performansın elde edilmesinde çalışanları diğer çalışanlardan ayırt eden bilgi, beceri ve tutumları kapsayan gözlemlenebilir davranışlar bütünüdür (Budak, 2013). Spencer ve Spencer (1993) göre yetkinlik, bir görev veya koşulda bireyin davranış ve etkin performansı ile nedensel olarak ilişkilendirilen, bireyin kişiliğinde oldukça derin ve sürekliliği olan karakteristik özellikleridir. Diğerlerinden farklı bir tanım yapan Klein (1996) yetkinliği, davranışsal göstergeler ve gözlemlenebilir davranışların toplamı olarak ifade etmiştir. Boyatzis, son yıllarda yaptığı çalışmalarda daha geniş anlamda tekrar ele alarak, bireyin karakteristik özellikleri oluşturan yetkinlik kavramını, güdü, özellik, kendisine ait bir duruş, beceri, sosyal bir rol ya da kullandığı bir bilginin de olabileceğini ifade etmiştir. Başka bir ifadeyle yetkinlik, bireyin sahip olduğu kapasite ya da kabiliyetler bütünüdür. Yetkinliğin inşasında hem davranışların duyurulması hem de davranışları ölçmeye olanak sağlayacak niyetin yer alması gereklidir (Boyatzis, 2008). Mevcut ya da yeni öğrenilen bilgi, beceri, güdüler, sosyal rol, bireyin öz-kimliği ve değeri yetkinliğin özelliklerini oluştururken; yetkinliklerin görünür özellikleri olan bilgi ve beceriler eğitim yoluyla geliştirilebilecek niteliktedir.

Yukarıda alanyazında yer alan yetkinlik tanımlarına bakıldığında üç ortak ögenin yer aldığı görülmektedir. Bunlardan birincisi, tanımların çoğunda yer alan yetkinliğin başarılı görev performansının altında yer alan bilgi, yetenek, yapabilirlikler ve diğer karakteristik özellikler olduğu, ikincisi gözlemlenebilir ve ölçülebilirliği, üçüncüsü ise üstün ve ortalama performans arasındaki ayrımın yapılması gerektiğidir.

Toplumda bireyler hedef olarak belirledikleri çalışmaları, gerçekten yapabileceklerine kendilerini inandırdıkları zaman bu hedefi gerçekleştirmektedirler. Bireyler aynı zamanda hedeflerine ulaşmak için isteklerinin olduğunu ancak bu istekleri yerine getiremediklerini söylemektedirler. Sosyal-bilişsel kurama göre insanların bunu yapmamasının sebebi, yapamayacaklarına yönelik olan algılarıdır. Bandura'ya göre, bireyler gerçekten değişime yönelik gerçekçi aynı zamanda kesin bir karar vermedikleri ve gereken çabayı göstermedikleri sürece, davranışlarını değiştirmeye yönelik bir çabaya da pek yanaşmazlar (Burger, 2006). Bandura ilk kez 1977 yılında, davranış üzerinde etkili olduğunu düşündüğü ve insanların bir işi başarabilmelerine olan inancını ifade etmek için bu durumu, öz-yetkinlik "Self efficacy" kavramıyla ifade etmiştir (Bandura, 1997).

Öz-yetkinlik kavramı, Türkiye'deki alanyazında yaygın olarak kullanılsa da bu kavram yerine yetkinlik beklentisi, yeterli benlik, öz-yeterlik veya öz-yeterlilik ve öz-etkinlik inancı gibi kavramlar da kullanılmıştır; ancak yurt dışı alanyazında Bandura'nın ifade ettiği "Self efficacy" kavramıyla kabul görmektedir (Akıncı, 2017; Kara, 2019).

Alanyazında öz-yetkinlik ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde farklı tanımların yapıldığı görülmüştür. Bandura'ya (1997) göre öz-yetkinlik, bireyin olası durumlarda hayatın her alanında problemleri giderme, baskı ve stres altında başarmaya yönelik gerekli eylemleri başarabileceklerine dair potansiyeline olan inancı ve yargısıdır. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) öz yetkinliğin, bireyin bir konudaki yetenekleri ve gücünden çok, belirli bir görevi yerine getirmek için gerekli olan inanç ve beklenti olduğunu ifade etmektedir. Alanyazındaki diğer tanımlara bakıldığında öz-yetkinlik, bireyin bir işi yapması için sahip olduğu ve gerekli olan beceriler bütünü (Temiz, 2009); bireyin farkında olduğu ve kendisine ait bilgi, beceri, yetenek ve kapasitesi (Bozbaş, 2015); bireyin gelecekte karşılayabileceği zorlukların üstesinden gelmede ne kadar başarılı olacağına dair inancı (Yardımcı & Başbakkal, 2010); bir eylemin planlanması, gerekli becerilerin farkında olarak bireyi örgütlemek, zorlukların üstesinden gelerek elde edilecek kazanımların gözden geçirilmesi sonucu oluşan güdüleme düzeyi gibi unsurlar (Yıldırım & İlhan, 2010); bireyi harekete geçiren, sahip olduğu yetenek ve bilgiyi örgütleyerek bir görevi başarabileceğine olan inancıdır (Kotaman, 2008).

Öz-yetkinlik, bireyin sahip olduğu becerilerinden ziyade bu becerilerle neler yapabileceğine dair inançlarıdır. Bireyin sahip olduğu bu yetkinlik inançları, bireyin nasıl düşündüğünü, nasıl hissettiğini, kendilerini nasıl motive ettiğini ve kişinin harekete geçme

durumunu etkiler (Bandura, 1997). Bu durum, öz-yetkinliğin genel bir nitelik değil daha çok belirli durumlarla ilgili olduğunu göstermektedir. Çünkü insanlar bazen yetkinlik düzeyinin düşük olabileceğini düşünürken bazı durumlarda ise kendilerini yetkin hissederler. Bandura (1997)’ya göre öz-yetkinliğin şekillenmesinde etkili olan faktörler; yetkinlik bilgisinin en güçlü kaynağı olan ve başkalarından bağımsız yapılan eylemleri içeren “uzmanlık deneyimi”; başka biri tarafından modellenen beceri “dolaylı deneyim”; bireyin başaracağı ya da başaramayacağı teşvik ve nasihatleri içeren “sözel ikna”; bireyin stres ve kaygılarını içeren “duygusal deneyim”dir.

Öz-yetkinlik algısını, bireyin içinde bulunduğu psikolojik durum etkileyebilmekte; olumlu psikolojik durum öz-yetkinlik algısını güçlendirirken, olumsuz psikolojik durum ise zayıflatabilmektedir. Bireyin sahip olduğu stres, korku, karamsarlık, yorgunluk ve tükenmişlik gibi olumsuz duygular, bireyin öz-yetkinlik algısı ile ilgili bilginin kaynağını oluşturmaktadır (Alev, 2018). Bireylerin sahip olduğu yüksek veya düşük öz-yetkinlik algısı, bireysel performansta olduğu gibi örgütsel süreçleri de birçok yönden ve farklı şekilde etkileyen faktördür. Yüksek performans bireylerde öz-yetkinlik algısını güçlendirirken; performanstaki başarısızlık durumunda ise bu algıyı zayıflatır. Özellikle tekrar eden başarısızlıklar yetersiz çaba veya elverişsiz durumlar sebebiyle oluşan öz-yetkinlik algısının zayıflaması bireylerde olumsuz etkiye neden olur. Yüksek bir öz-yetkinlik algısına sahip birey, zorluklar karşısında dirençli ve daha çok çaba gösteren; vizyonu geniş, problemlere karşı etkin ve başarılı kalıcı çözümler sunabilmektedir (Bandura, 1997). Öz-yetkinlik algısı bireyin iş davranışlarını ve örgüt içinde performansını etkiler çünkü öz-yetkinlik algısı güçlü olan bireylerde zorluklarla baş edebilme, kaygının azalması ve öz-saygı gibi davranışlar gözlenir (Alev, 2018). Öz-yetkinlik algısı yüksek olan bireyler, zorluk düzeyi yüksek çalışmalar karşısında kendilerini daha rahat hissederken düşük öz-yetkinlik algısına sahip bireyler ise yapacağı çalışmanın zor olduğunu düşünerek çalışmadan kaçınır (Yenilmez & Kakmacı, 2008). Alanyazın taramasından sonra kısaca şu söylenebilir: yüksek öz-yetkinlik algısı sahip bireylerin, başladıkları bir işte süreç içerisinde karşılarına çıkabilecek zorluklarla başa çıkmada yılmadan hedefe odaklanarak çalışabilecekleri söylenebilir.

2.3.2. Öz-Yetkinlik Kaynakları

Bireyin harcayacağı çaba ve karşılaştığı zorluklar karşısında ne kadar çaba sarf edeceğini etkileyen öz-yetkinlik, doğuştan gelen yeteneklerden ziyade zaman içerisinde gelişen bir durumdur. Birçok faktörden etkilenebilen ve önemli davranışları etkileyen öz-

yetkinlik algısı pek çok faktörle iç içedir. Bu faktörler bilişsel ve zihinsel süreçler, çevresel faktörler, deneyimler ve davranış örüntüsü şeklinde sıralanabilir (Snowman & Biehler, 2006; Aktaş, 2021). Sosyal Bilişsel Kuram teorisyenleri öz-yetkinlik inançlarının kaynaklarını dört maddede özetlemiştir. Bunlar; doğrudan deneyim (ustalık deneyimi), dolaylı gözlem, sözel ikna ile fizyolojik ve duygusal (psikolojik) durumlardır (Akbulut, 2015; Akın, 2014; Akıncı, 2017; Aktaş, 2021; Alev 2018; Bandura, 1997; Kara, 2019; Kotaman, 2008; Temiz, 2009).

Doğrudan Deneyimler: Geçmişteki başarılı deneyimlere dayandığı için öz-yetkinliğin en etkin ve en güçlü kaynağı olduğu söylenebilir. Bireyin edindiği başarılar öz-yetkinlik algısının artmasına neden olurken, karşılaştığı başarısızlıklar ise bu inancı azaltmaktadır. Güçlü öz-yetkinlik inancına sahip bireylerde başarısızlıklar, kişinin öz-yetkinlik inançlarını çok fazla etkileyebilir ancak başarıların sıklığı ve zamanının güçlü öz-yetkinliğin belirleyicisi olduğu da unutulmamalıdır. Geçmişte yaşanan olumlu deneyimler bireyde başarıya yönelik öz-yetkinlik inançlarını etkileyebilmekte bu ise daha sonraki denemeler için olumlu etki yapabilmektedir (Bandura, 1997). Güçlü bir öz-yetkinlik inancının oluşmasını sağlayan doğrudan deneyimler, bireyin başarı gösterdiği işlerden veya yaptığı hatalardan oluşan deneyimlerdir (Yurdakul & Bostancı, 2016). Bireyin giriştiği işte gösterdiği başarı durumu bir sonraki iş denemelerindeki başarıma inancını güçlendirir ya da azaltır. Burada yapılan iş ve bunun sonucunda ulaşılan başarı durumu son derece önemlidir. Çünkü ulaşılan sonuç başarılı olduğunda bireyde ödül etkisi yaratarak gelecekte de benzer durumlarda motivasyonu olumlu etkileyebilmektedir (Kara, 2019). Birey kendisine verilen bir görevi gerçekleştirdikten sonra, geçirdiği süreci kendi içinde yorumlar ve değerlendirmeye tabi tutarak böylece öz-yetkinlik algısı oluşur ya da güncellenir. Birey, bir çaba sonucu başarıya ulaştığında benzer görevleri yerine getirme konusunda istekli davranarak kendisine olan güveni artar; başarısızlık durumunda ise benzer durumda başarıya ulaşamayacağı düşüncesi gelişir (Usher & Pajares, 2008). Bu nedenle öz-yetkinlik algısının gelişmesi ile ilgili bir planlama yapılırken, kişinin ne çok rahat başarabileceği kadar kolay ne de kapasitenin çok üzerinde başarmanın imkânsız olacağı kadar zor düzeyde düzenlenmelidir. Genel olarak başarıya yorumlanan sonuçların öz-yetkinlik inancını arttırırken, başarısız olarak yorumlanan sonuçların ise öz-yetkinlik inancını olumsuz etkilediği söylenebilir.

Dolaylı Gözlem: Bireylerde öz-yetkinlik inancının şekillenmesinde doğrudan deneyimlerin yanında başkalarını gözlemleyerek elde ettikleri dolaylı deneyimler

(yaşantılar) de etkilidir. Dolaylı gözlem, bireyin diğer kişilerin başarılı ya da başarısız deneyimlerini gözlemleyerek kendisinin de başarılı ya da başarısız olacağına dair düşünce geliştirmesidir (Kara, 2019). Birey sadece kendi yaptığı sonuçları değerlendirmekle kalmayıp çevresindeki diğer bireyleri de gözlemleyerek yani onların deneyimlerinden yola çıkarak da öz-yetkinlik algısını şekillendirmektedir. Bu durum “sosyal model alma” ya da “rol model alma” olarak da ifade edilebilir (Bandura, 1997). Öz-yetkinlik algısının model alınan kişinin özelliklerinden etkilendiği söylenebilir. Örneğin, birey model aldığı kişinin kendisine benzediğini düşünüyorsa, modelin gösterdiği başarı ya da başarısızlık durumu kendisi için daha ikna edici bir durum oluşturmakta, modelden farklı olduğunu düşünmesi durumunda ise modelin başarı ya da başarısızlık durumu kendisini çok fazla etkilememektedir (Yurdakul & Bostancı, 2016). Birey model olarak aldığı kişinin kendisine benzediğini düşünüyorsa ve model ile ne kadar özdeşleşirse, modelin başarısı veya başarısızlığının öz-yetkinlik üzerindeki etkisi o kadar güçlü olacaktır. Bireyin model aldığı kişinin kendisine çok fazla benzemediğini düşünüyorsa öz-yetkinlik algısı modelin başarı ya da başarısızlığından çok fazla etkilenmez. Kısaca modelin algılanan benzerliği ne kadar yüksek ise öz-yetkinlik algısını etkilemesi de o derece yüksektir. Özellikle yetenek düzeyindeki algılanan benzerlik, yaş, cinsiyet ve ırk gibi faktörlerin oluşturduğu benzerlikten daha önemlidir (Bandura, 1997). Dolaylı gözlem, doğrudan deneyimlere göre bireyin öz-yetkinlik algısının artmasında daha az etkili olmakla birlikte rol model alma veya gözlemlene bazen de daha etkili olabilir. Örneğin birey belli konularda yeterli bir bilgi birikimine sahip değilse ya da görevi yerine getirme becerileri hakkında bilgisi yoksa diğer bireyleri gözlemlemek daha önemli ve etkili bir hal alabilir (Alev, 2018).

Sözel İkna: Bireylerin öz-yetkinlik algılarının şekillenmesinde etkili olan üçüncü kaynak ise, bireyin bir işi başarıp başaramayacağına dair diğer bireylerden aldığı öğütlerden oluşan “sözel ikna”lardır (Kara, 2019; Usher & Pajares, 2008)

Sözel iknanın etkisi doğrudan deneyim ve dolaylı gözlem kadar etkili olmasa da bir görevi başarabileceğine ikna olmuş bireyler, başarıya ulaşma konusunda şüpheye düştüklerinde ya da problemlerle karşılaştıklarında çözüm için daha fazla gayret göstererek ısrarcı olabilirler (Demirci, 2021). Diğer bireylerden alınan belli bir görevi başarma ya da başaramama öğütlerinin bireyin öz-yetkinlik inancını önemli ölçüde etkilediği söylenebilir (Akıncı, 2017). Bireyler zor görevlerle karşılaştığında ya da yeteneklerinden şüphe duymaya başladığında çevreden gelen bildirimler daha da önemli hale gelir. Özellikle önem atfedilen

ve sözlü iknada bulunan kişi güvenilir, yeterli uzmanlık bilgisine sahip ve karizmatik ise ikna konusunda daha da etkili olabilmektedir (Bandura, 1997). Öz-yetkinlik algısının oluşması ya da artmasında ikna eden bireyin konuya hâkim olması ve güvenilirlik düzeyi, ikna sürecini önemli ölçüde etkileyebilir. Öz yetkinlik algısı yüksek bireyler diğer bireylerin öz-yetkinlik algılarını etkileyebilmektedir (Alev, 2018). Sözel iknaların öz-yetkinlik algısı üzerinde cesaretlendirici ve performansı destekleyici olumlu yönde etki oluştururken; bireyin performansına yönelik olumsuz değerlendirmeler ise öz-yetkinlik algısını olumsuz etkilemektedir. Olumsuz değerlendirmeler öz-yetkinlik algısını zayıflatırken, olumlu değerlendirmeler ise güçlendirmektedir (Demirci, 2021).

Fizyolojik ve Duygusal (Psikolojik) Durumlar: Bireylerin içinde bulunduğu bedensel ve ruhsal göstergeler (terleme, gerginlik, stres, kaygı, yorgunluk, tükenmişlik, bulantı vb.), bireyin öz-yetkinlik algısını etkileyen bir diğer kaynaktır. Bireyler öz-yetkinlik algılarını değerlendirirken fiziksel ve duygusal özelliklerine güvenir ancak birey ilk kez karşılaştığı bir faaliyette bulunurken olumsuz duygusal durumlar yaşaması bireyin öz-yetkinlik algısını olumsuz yönde etkiler (Bandura, 1997). Öz-yetkinlik algısı yüksek olan birey, herhangi bir görevi yerine getirmek için denemelerde bulunur, çevre kontrolünü yaptığı için olayların üstesinden gelebilir; öz-yetkinliği düşük düzeyde olan bireye göre daha az çaba sarf eder, sebatkar olur ve daha ısrarcı davranır. Öz-yetkinlik algısının azalmasında, başarısızlık beklentisinin yüksek olması sonucu ortaya çıkan kaygı da önemli bir duygusal etkendir (Aşkar & Umay, 2001). Öz-yetkinlik algılarının kaynağını oluşturan fizyolojik göstergeler (terleme, titreme, kalp atışının hızlanması, mide rahatsızlıkları ve uykusuzluk vb.) fiziksel güç ve dayanıklılık gerektiren faaliyetler de bu algıların oluşmasında önemli rol oynadığı söylenebilir (Özkuş, 2021).

Öz-yetkinliğin gelişmesinde anahtar rol oynayan bu dört kaynak öz-yetkinliğin ana kaynakları olarak adlandırılabilir. Birey yaşamı boyunca elde ettiği bilgileri yorumlar ve bu yorumlar sonucu yaşamdaki yargılarını oluşturur. Bu yargıların oluşumu esnasında öz-yetkinlik kaynakları farklı şekillerde etkili olabilir. Bir konu ile ilgili öz-yetkinlik algısı, tek bir kaynağa bağlı olmayıp, farklı kaynaklar sonucu elde edilen kazanımların birikmesiyle oluşur. Bu kazanımlar ne kadar fazla ise öz-yetkinlik algısı da o düzeyde yüksek olur. Bazen kaynakların etkisi birbirinden farklı olabilirken bazen de bir kaynağın etkisi diğer kaynaklara göre daha baskın olabilir (Demirci, 2021).

2.3.3. Öz-Yetkinliğin İşlevleri

Örgütsel düzeyde bireyin öz-yetkinlik algısı, öz-yetkinliğin kaynaklarında olduğu gibi bireysel ve örgütsel performans üzerinde bireyi farklı yönlerden etkileyen önemli bir faktördür (Alev, 2018; Çetin, 2011). Bu etkiler dört kategoride incelenmektedir. Bunlar bilişsel süreçler, duyuşsal süreçler, güdüsel süreçler ve seçim süreçleridir (Snowman & Biehler, 2006; Şahinkaya, 2008).

Bilişsel Süreçler: Bireyin karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilme konusundaki algısı, onun motivasyonunda olduğu kadar bireyin potansiyel korkularını, bu korkuları nasıl algıladığı ve bilişsel olarak nasıl bir yol izlemesi gerektiği konusundaki düşüncesini biçimlendirmektedir (Bıkmaz, 2004). Yüksek öz-yetkinlik algısına sahip kişiler başarı için daha zor hedefler belirlerken aynı zamanda bu durum kişilere daha çok sorumluluk yüklemektedir (Bandura, 1997). Yüksek öz-yetkinlik algısı, bu kişilerin zihinlerinde performansı destekleyen olumlu başarı senaryoları oluştururken aynı zamanda bu kişiler zorlukların üstesinden de gelmeyi umarlar. Bu bireyler görevlerini başarmak için çaba sarf ederken, bunun sonucunda başarıya ulaşacaklarına yönelik kendilerine olan güven düzeylerini de her zaman yüksek tutarlar (Akıncı, 2017; D. P. Schultz & S. E. Schultz, 2021). Yüksek öz-yetkinlik algısına sahip bireyler, düşük öz-yetkinlik algısına sahip bireylerle karşılaştırıldığında analiz, sentez ve değerlendirme gibi daha üst düzeydeki düşünsel süreçleri kullanma eğilimlerinin bu bireylerde yüksek olduğu söylenebilir. Düşük öz-yetkinlik algısına sahip bireyler araştırma esnasında kaynaklardaki bilgileri tekrarlamakla yetinirken, yüksek öz-yetkinlik algısına sahip bireyler ise benzerlik ve farklılıkları, uyum ve uyumsuzlukları tartışarak elde ettiği bilgilerin geçerliliğiyle birlikte faydaları hakkında değerlendirme yapar (Snowman & Biehler, 2006).

Bilişsel olarak oluşturulan güdülemede birey, öngöründe bulunduğu davranışları doğrultusunda belirlediği etkinliklerinin yol göstericiliğini yaparak, kendi kendini motive eder. Birey yapabileceklerine ilişkin algıları doğrultusunda amaçlarını belirleyerek, bu amaçlara ulaşmak için planlar oluşturur ve uygun davranış seçimini yapar. Bireyin zorluklar, eşitsizlikler, engeller ve başarısızlıklarla dolu bir çevrede gerekli çabayı göstererek başarıyı elde etmede yüksek bir öz-yetkinlik algısına sahip olması gerekir. Önemli kişisel ve sosyal yansımaları olan acil durumsal talepler, başarısızlıklar ve aksilikler karşısında görev odaklı kalabilmek için güçlü bir öz-yetkinlik algısının gerekli olduğu söylenebilir. Bireyler zorlu çevresel talepleri yönetme göreviyle karşı karşıya kaldıklarında, düşük öz-yetkinlik algısına

sahip olanlar analitik düşüncelerinde giderek daha kararsız hale gelirler ve böylece performanslarının kalitesi düşer. Buna karşılık, yüksek öz-yetkinlik algısını sürdürenler ise kendilerine zorlu hedefler koyarlar ve performanstaki başarının karşılığını veren analitik düşüncelerine de yardımcı olur (Bandura, 1997). Yenilmez ve Kakmacı'ya (2008) göre yüksek öz-yetkinlik algısına sahip bireyler, zorluk derecesi yüksek görevlerle karşılaştığında daha rahat davranarak verimlilikleri artarken; düşük öz-yetkinlik algısına sahip olanlar ise karşılaştıkları görevlerin çok daha zor olduğuna inanmaktadırlar. Bu durum yüksek öz-yetkinlik algısına sahip bireylerin, karşılaşılabileceği engellerle başa çıkmada ve zorluklar karşısında pes etmeden hedefine ulaşmada düşük öz-yetkinlik algısına sahip bireylere göre daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Güdüleme Süreçleri: Öz-yetkinlik algıları, motivasyonun kendi kendini düzenlemesinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Öz-yetkinlik algıları bireyin kendisi için koyduğu hedefe ulaşmak için göstereceği çabanın düzeyini ve başarısızlığı kabullenmesi durumunu etkilemektedir (Akıncı, 2017). Çoğu bireyde motivasyon bilişsel olarak meydana gelirken, bireyler kendilerini motive eder ve sağduyulu bir şekilde eylemlerini yönlendirerek yapabilecekleri hakkında inançlar oluşturur. Birey geleceğe yönelik davranışlarının olası sonuçlarını tahmin ederler. Kendileri için hedefler belirlerken önemli gördüklerini gerçekleştirmek için tasarlanmış eylem planları oluşturur. Başarılı olmak için gereken çabayı harcayarak kaynakları seferber ederler. Öz-yetkinlik algıları yüksek bireyler, başarısızlıklarını yetersiz çabaya veya olumsuz durum koşullarına bağlarken, öz-yetkinlik algıları düşük bireyler ise başarısızlıklarını düşük yeteneklere bağlama eğilimindedir. Ancak bireyler, performansın olası sonuçları hakkındaki algılarına göre hareket ederler. Sonuç beklentilerinin motive edici etkisi bu nedenle kısmen öz-yetkinlik algıları tarafından yönetilir (Bandura, 1997).

Öz-yetkinlik algıları motivasyona çeşitli şekillerde katkıda bulunur. Bunlar (Bandura, 1997):

- ✓ İnsanların kendileri için belirledikleri hedefleri,
- ✓ Ne kadar çaba harcadıklarını,
- ✓ Zorluklar karşısında ne kadar dayanacaklarını,
- ✓ Başarısızlıklara karşı dayanıklılıklarını belirler.

Birey, engeller ve başarısızlıklarla karşı karşıya kaldığında, öz-yetkinlik algıları düşük olan çabalarını yavaşlatır veya çabucak vazgeçerler; öz-yetkinlik algıları yüksek olan

ise meydan okuma davranışını sergiler ve başaramadığı zaman daha fazla çaba harcar. Bu istek yüksek performans elde etmede katkıda bulunur (Akıncı, 1997; Bandura, 1997).

Duyuşsal Süreçler: Bireylerin karşılaştığı zorluklarla başa çıkmadaki algısı, onların motivasyonu kadar stres ve kaygı durumlarını da etkilemektedir. Öz-yetkinlik algısı, bireyin olumsuz bir durumla karşılaştığında göstereceği çabayı ve bu durumla ne kadar karşı karşıya kalabileceğini belirler (Bıkmaz, 2004). Ortalamanın üzerinde bir öz-yetkinlik algısına sahip olanlar, düşük öz-yetkinlik algısına sahip olanlara göre, bir hedefi gerçekleştirmek için çok daha uzun süreli çalışması beklenir (Snowman & Biehler, 2006). Öz-yetkinlik algısı yüksek bireyler bir görev karşısında daha soğukkanlı ve sakin olabilirken; düşük olanlar ise bu işi olduğundan daha zor algılarlar. Bu durum ise öz-yetkinlik algısı düşük bireylerin stres ve kaygı düzeylerinin artmasına yol açar aynı zamanda, çözüm yolları bulma konusunda kendilerini sınırlandırır (Pajares, 1997). Bireylerin yaşamına değer katan şeyleri kazanmak için sahip olduğu düşük bir öz-yetkinlik algısı, depresyona yol açar; depresif ruh hali derinleşen bir öz-demoralize döngüsünde bireyin başarıya olan inancını azaltır. Bireyler daha sonra bu ruh hallerini değiştiren öz-yetkinlik algılarına göre hareket etmeye başlarlar (Bandura, 1997).

Seçim Süreçleri: Diğer süreçlerde olduğu gibi kişinin hedeflerini ve etkinliklerini belirleme yolu olan seçim süreçleri de öz-yetkinlik algısından etkilenmektedir. Yüksek öz-yetkinlik algısına sahip bireylerin, eğer öz-yetkinlikleri birçok alanla ilgili ise, çok farklı etkinliklere katılması muhtemel bir durumdur. Bu durumdaki bireyler kariyerleri ile ilgili birçok seçeneği değerlendirebilir, birçok farklı sanatsal ve sportif faaliyete, çok farklı kurslara katılabilir ve arkadaş çevresi geniş olabilir (Snowman & Biehler, 2006). Bireyin sahip olduğu öz-yetkinlik algıları, girmeyi seçtikleri faaliyet türlerini ve ortamları etkileyerek yaşamlarında aldığı dersleri belirleyebilmektedir. Bu süreçte bireyin yaşam tarzı, içinde bulunduğu ortamların seçimiyle şekillenir. Bireyler, başa çıkmayacağını düşündüğü etkinliklerden ve ortamlardan kaçınır. Ancak, kolayca kendilerinin yönetebileceklerine inandıkları ortamları seçerler. İnsanlar yaptıkları seçimlerle hayatlarının seyrini belirleyen farklı yetkinlikler, ilgi alanları ve sosyal ağlar geliştirirler. Seçim davranışını etkileyen herhangi bir faktör, kişisel gelişimin yönünü derinden etkileyebilir. Düşük öz-yetkinlik algısına sahip kişiler, kişisel tehdit olarak gördükleri zor görevlerden kaçınırlar. Zor görevlerle karşılaştıklarında, nasıl başarılı olacaklarına odaklanmak yerine, kişisel

yetersizlikleri, karşılaşılabilecek engeller ve her türlü olumsuz sonuç üzerinde dururlar. Zorluklar karşısında yeterli çabayı göstermeyerek çabucak pes ederler (Bandura, 1997).

2.3.4. Öz-Yetkinliğin Ölçülmesi

Bilişsel ve davranışsal değişimler arasındaki bağlantıların açığa çıkarılmasında etkili olan öz-yetkinliğin, psikolojik durumdan davranışa kadar pek çok şey üzerinde büyük bir etki oluşturduğu söylenebilir (Bandura, 1997). Bu durum öz-yetkinlik kavramının ölçülmesini ve bu ölçümler doğrultusunda değerlendirilmesini önemli kılmaktadır. Güncel bir konu olan öz-yetkinliğin özellikle eğitim bilimcileri tarafından sıklıkla incelenen bir konu olması bunun önemini daha da artırmaktadır (Kasalak & Dağyar, 2020). Öz-yetkinliği ölçmek için geliştirilen ölçeklerde genellik, seviye ve ilişkiler arasındaki güç değerlendirilerek arasındaki farkın ortaya konulduğu görülmektedir. Beklentilerin farklı durumlarda genellenebilirlik derecesi genellik, bireyin gerçekleştireceği eylemlerde karşılaşılabileceği zorluk derecesi seviyeyi, zor koşullarda bireyin göstereceği başarılı performansa yönelik algı derecesi ise ilişkiler arasındaki gücü açıklamaktadır (Bandura, 1997).

Araştırmacılar öz-yetkinliğin genel kişilik durumlarını değerlendirmek için genel olarak ele alıp bu doğrultuda ölçme araçları geliştirirken; Bandura (1997) ise, spesifik durumlara yönelik optimal bir özgüllük durum olarak değerlendirmektedir. Araştırmacılar genel kişilik durumlarını ölçen ölçme araçlarının genel sonuçların tahmin edilmesine olanak sağladığını ve birden fazla davranış kalıbının incelendiğini savunmaktadırlar (Aktaş, 2021). Bazı araştırmacılar ise öz-yetkinliğin ölçülmesinde genel durum incelemesinin yapıyı çok düşük düzeyde açıkladığını ve öngörülebilir bulunmayı olanaksız hale getirdiğini, genel olarak öz-yetkinliğin ölçülmesi ve değerlendirilmesinin yapılması Bandura'nın spesifik durumlara yönelik ölçme sistemiyle örtüşmediğini ifade etmektedir. Genel duruma yönelik öz-yetkinlik değerlendirme sonuçlarının, genellikle ölçümün özgüllüğünden, öz-yetkinlik inançlarının öngörücü gücünü en iyi şekilde kullanan ölçümsel görevlerden ve tutarlılıktan yoksun olduğundan öz-yetkinliğin etkisini en aza indirdiği söylenebilir (Pajares, 1997).

Bir öz-yetkinlik ölçeğinin uygunluk ve yeterlilik durumunun değerlendirilebilmesi, araştırılan alanın ve alanın farklı özelliklerinin, gerektirdiği yeteneklerinin ve kapsamının anlaşılmasını yansıtan teorik olarak bilgilendirilmesi; deneysel olarak sağlam bir yargıyı ifade etmesini gerektirecektir (Bandura, 1997). Bu bağlamda öz-yetkinliğin, bireyin yaşamında önemli bir parça olduğu düşünüldüğünde, bu alanın doğru değerlendirilmesinin,

bireylerin davranışına yönelik anlamlar yüklemek ve bu anlamları tahmin etmek için çok önemli olduğu söylenebilir.

2.3.5. Eğitim Örgütlerinde Öz-Yetkinlik

Öz-yetkinlik, bireyin herhangi bir konuda olası durumları yönetmek, istenen başarı düzeyini yakalamak ve karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelebilmek için gerekli eylem durumlarını organize etmede kendi beceri ve yeteneklerine ilişkin algısıdır. Bireyler yaşamları boyunca kendi davranışlarının yetkinliğini değerlendirirken bu davranışlarını başkalarının davranışları ile karşılaştırırlar. Birey yetenekli olmasa bile bir konuda yetenekli olduğuna inanıyorsa bu bireyde pozitif yönde bir öz-yetkinlik algısı geliştirir (Bandura, 1997). Öz-yetkinlik algısı yüksek bireyler, çevrelerini daha fazla kontrol edebilirken aynı zamanda bu bireylerin karşılaştıkları zorlukların da ötesinden gelerek performansları artmaktadır. Çoğu birey kendinden emin olduğu işleri yapmak ister ve yapamayacağı işlerden ise kaçınır (Pajares, 1996).

Eğitim örgütlerinin en önemli paydaşlarından birini oluşturan öğretmenler, eğitim sürecinde öğrencilerden, ebeveynlerden okuldan ya da farklı öğelerden kaynaklanan çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin bu zorluklarla baş edebilmesi, etkili bir öğretimin temelini oluşturur. Bu süreçte mücadele edebilmenin en önemli öğelerinden biri, verimli bir okul ortamının oluşması ve eğitim örgütlerinin yeniden yapılandırılması için öğretmenlerin yeteneklerine ilişkin olumlu algıları yani yüksek öz-yetkinlikleridir (Akıncı, 2017; Aktaş, 2021). Bu açıdan bakıldığında öz-yetkinlik algısı eğitim örgütlerinde araştırılması gereken önemli konulardan biri olarak kabul edilmektedir (Aldan-Karademir, 2013). Çünkü öğretmenlerin öz-yetkinlik algıları onların öğretim faaliyetlerini ve eğitim sürecine ilişkin yönelimlerini etkilemektedir. Örneğin düşük öz-yetkinlik algısına sahip öğretmenler öğrencilerin motivasyonuna karamsar bir bakış açısıyla bakarken, sınıfta katı bir kontrolü sağlamaya çalışır ve olumsuz yaptırıma dayanan gözetimci bir eğilim sergiler; yüksek öz-yetkinlik algısına sahip öğretmenler ise öğrencileri için tüm üstün yeteneklerini sergilemeye çalışır (Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990).

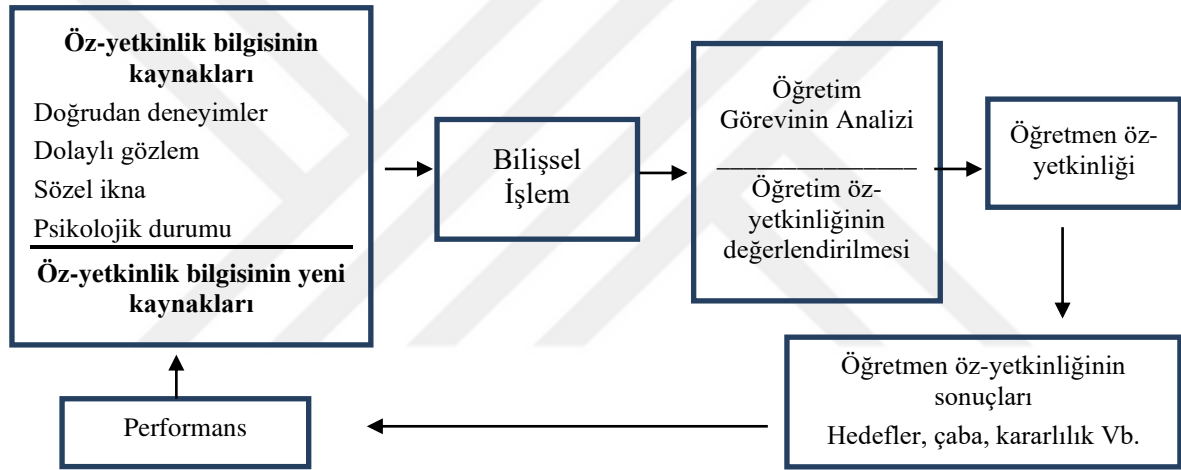
Öğretmenler açısından teorik olarak kavramsallaştırılan öz-yetkinlik, bireysel olarak öğretmenlerin verilen eğitim hedeflerine ulaşması için gerekli olan planlama, organize etme ve yürütme faaliyetlerine dayalı yeteneklerine olan inançları olarak tanımlanabilir (E. M. Skaalvik & S. Sakaalvik, 2007). Öğretmen öz-yetkinliği, öğretmenin sahip olduğu bilgi ve beceriler ile öğrenciler üzerinde hedeflenen davranışların düzenleme ve yerine getirme

becerisine ilişkin algıları (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001); öğretmenlerin öğrenme ortamında kendi kapasitelerine ilişkin algılarıdır (Schunk, 2009). Eğitim örgütlerinde öğretmenler açısından değerlendirilen bu kavram, öz-yetkinlik kaynaklarında olduğu gibi öğretmenlerin de öğretim deneyimleri, görevi ile ilgili geri bildirimler ve öğretmenin duygusal süreçleri gibi öz-yetkinlik kaynakları vardır. Bu kaynaklar öğretmenlerin öz-yetkinliklerini oluştururken aynı zamanda bu öz-yetkinlikler, öğretmenlerin performans düzeylerini etkileyebilmektedir. Öğretmen öz-yetkinliği, farklı işlevsel alanlarla ilgili bir dizi farklı algıları oluşturmaktadır. Öğretmenlerin farklı ortamlarda yerine getirdikleri belli görevleri, öğretmen öz-yetkinliği bağlamında, birçok davranış ve uygulamada görmek mümkündür (Aktaş, 2021; E. M. Skaalvik & S. Sakaalvik, 2007).

Öğretmenlerin öz-yetkinlikleri, kendi çevrelerini ve bu çevrede sergiledikleri eylemleri kontrol edebileceklerine ilişkin algılarıyla başlamıştır. Yüksek öz-yetkinlik algısına sahip öğretmenler, öğrenci başarısını ve motivasyonlarını daha iyi kontrol edebildikleri söylenebilir (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Kiremit'e (2006) göre öğretmenlerin yüksek öz-yetkinlik algısına sahip olmaları onların eğitim ve öğretim sürecinin önemli aşamalarını oluşturan sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri, iletişim gibi alanlarda yeterli düzeyde olmalarını sağlarken; verimli bir eğitim-öğretim faaliyeti için olumlu bir etkiye neden olmaktadır. Bandura'ya (1997) göre, öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma görevinin önemli bir kısmı öğretmenlerin yeteneklerine ve öz-yetkinlik algılarına bağlı iken; bunun kanıtı olarak da sınıftaki ortamın kısmen öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarına bağlı olarak şekillenmesidir. Bu bağlamda eğitsel açıdan yüksek öz-yetkinlik algısına sahip öğretmenler, öğrencileri için ustalık deneyimlerini gösterir. Goddard, W. K. Hoy ve A. W. Hoy (2004), yüksek öz-yetkinlik algısına sahip öğretmenlerin, zorluklar karşısında ısrarcı bir davranışla bu zorlukların üstesinden geldiğini, başarısızlıklar karşısında ise yüksek öz-yetkinlik algısı, öğretmenlerin pes etmemelerinde etkili olduğunu ifade etmektedirler. Telef (2011) ise, yüksek öz-yetkinlik algısına sahip öğretmenlerin, spesifik ve gözlemlenebilir olan güven, gayret, ısrar, çaba vb. davranışları sergilemede istekli olduklarını ifade ederek öz-yetkinliğin önemine vurgu yapmıştır.

Eğitim örgütleri açısından öğretmenin öz-yetkinlik algısı, öğretmenlerin öğretim için gösterdiği çabayı, belirledikleri hedefleri ve istek düzeyini etkiler. Öğretmenlerdeki yüksek düzeydeki öz-yetkinlik algısı, onların yeni fikirlere açık, öğretim için daha hevesli ve

öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni yöntemleri denemeye daha istekli olurlarken; ayrıca öz-yetkinlik algısı düşük olan öğretmenlere nazaran planlama ve organize etme konusunda daha iyi düzeyde yeni yöntemleri sergileme olanağı eğilimindedirler (Tschannen-Moran & A. W. Hoy & W. K. Hoy, 1998). Dolgun (2016) ise öz-yetkinlik algısı yüksek öğretmenlerin, eğitimle ilgili konulara daha fazla zaman ayırdıklarını, zorluklar karşısında öğrencilere yol gösterirken aynı zamanda kendi akademik başarılarını arttırmak için daha fazla çaba sergilediklerini; öz-yetkinlik algısı düşük öğretmenler ise akademik başarılarla çok fazla ilgilenmezken ayrıca öğrenci başarısızlığında daha fazla eleştirel yaklaşım sergilemektedir. Tschannen-Moran ve diğerleri (1998), öğretmen öz-yetkinlik döngüsünü aşağıdaki Şekil 2’de göstermektedir.



Şekil 2. Öğretmen Öz-Yetkinliğinin Doğal Döngüsü (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998: 228.)

Şekil 2’ye bakıldığında öz-yetkinlik algılarının Bandura’nın (1997) da ifade ettiği gibi doğrudan deneyimler (ustalık deneyimi), dolaylı gözlem, sözel ikna ve psikolojik (fizyolojik ve duygusal) durumlar tarafından tanımlanan etkinlikle ilgili dört bilgi kaynağının ilişkisel analizi ve ilişkilendirilmesi olduğu kabul edilmektedir. Ancak, öğretmenler tüm öğretim durumları için aynı derecede kendilerini yetkin hissetmemektedir. Öğretmen öz-yetkinliği duruma göre değişebilmektedir. Öğretmenler, belirli ortamlarda belirli öğrencilere belirli konuları öğretmek için öz-yetkinliklerini yeterli bulurken; farklı koşullar altında öz-yetkinliklerini daha yüksek veya daha düşük hissetmeleri beklenebilir (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998).

Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde, başarılı ya da başarısız olduğu durumlarda yaptığı değerlendirmeler *doğrudan deneyimler*; özellikle öğretmenliğin ilk

yıllarında çevresinin ve meslektaşlarının başarılı örneklerini gözlemleyerek benzer durumda kendilerinin de yapabileceğine inanması, başarısız örneklerden de olumsuz etkilenmesi *dolaylı gözlem*; performansları ile ilgili geri bildirimler sağlayarak engellerin üstesinden gelebileceğine ilişkin cesaretlenmeleri *sözel ikna*; gerek öğrencilerle gerekse diğer meslektaşlarıyla etkileşim halindeyken sergilenen olumlu duygular veya zaman zaman eğitim örgütü paydaşlarından kaynaklı oluşan olumsuz duygu *psikolojik durum* kaynaklı öz-yetkinlik algılarını oluşturduğu söylenebilir (Alev, 2018).

Öğretmen öz-yetkinliğini şekillendiren, bilgi kaynaklarının nasıl ölçüleceğini, bu kaynakların öz-yetkinlik açısından değerlendirilmesi ve öğretim görevlerinin analizini nasıl etkileyeceklerini *bilişsel işlemler* belirlerken; öğretmenlerin görevleri ile ilgili etkinliklerde karar verme aşamasında nelere ihtiyaç duyduğunun değerlendirilmesi, öğrencilerin yetenekleri, motivasyonları, uygun öğretim stratejisi, materyaller ve öğretim alanının fiziksel koşulları gibi faktörler öğretim görevi analizini içermektedir (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998).

Öğretmen öz-yetkinliğinden doğan döngüdeki *öğretim öz-yetkinliğinin değerlendirilmesi aşaması*, içinde bulunan durum ve gelecekte oluşabilecek durumsal faktörlerin beraber değerlendirilmesidir. Örneğin bir öğretmenin karşılaştığı problemleri çözmek için yeterli eğitime sahip olduğunu düşünebileceği gibi, öğretmen gelecekteki derslerde öğrencinin bir önceki derste anlatılan konuları hatırlaması için neler yapabileceği ile ilgili değerlendirmelerde bulunabilir. *Öğretmen öz-yetkinliği*, öğrencinin öğrenmesini olumlu yönde etkileyen, bir öğretmenin sahip olduğu bilgi ve beceriler; öğrenciler üzerinde hedeflenen davranışların düzenleme ve yerine getirme; eğitsel engellerle başa çıkma becerisine ilişkin algılarıdır. Öğretmenlerdeki yüksek öz-yetkinlik algısının geliştirilmesi, öğretmenin kariyerine daha fazla çaba, yüksek motivasyon, ısrar ve dayanıklılığı kazandırır (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998).

Öğretmenlerdeki yüksek öz-yetkinlik algısı, öğretmenlerin hedef belirlemesini etkileyerek yeni deneyimlere ve öğretim fikirlerine katkıda bulunabilir, bazen yeni teknikler mevcut uygulamanın kusursuzluğunu bozduğu için öğretmen öz-yetkinlik algısını düşürebilir. Öğretmenlerin öz-yetkinlik algısı, öğretmenleri rutin uygulamaların yetersizliğine ikna ederse, erken başarı olsa da baskı altında kalabilir. Öğretmenler yeni yöntemleri tecrübe edindikçe ve artan öğrenci performansının keyfini sürekli olarak

çıkarmaya başladıkça, öz-yetkinlik algıları olumlu yönde artmaya başlayabilir böylece artan öz-yetkinlik algıları yeni beceri geliştirme fırsatları arayışını da motive edebilir (Ross, 1998).

Bireyin öz-yetkinlik gelişimi üzerinde aile, akran çevresi, geçmişteki okul yaşantılarının etkili olduğu söylenebilir. Bu açıdan, öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarını, çalışma arkadaşlarından, okul yöneticilerinden ve yakın çevreden gelen geri bildirimler ile öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan farklı deneyimlerin şekillendirdiği söylenebilir (Bandura, 1997). Öğretmenlerin öz-yetkinlik algıları, öğretim faaliyetlerine olduğu kadar eğitim sürecine yönelik genel yönelimlerini de etkiler. Düşük öz-yetkinlik algısına sahip öğretmenler, öğrencileri çalışmaya yönlendirmek için dışsal güdülere ve olumsuz yaptırımlara dayanan bir sınıf içi davranışı tercih edebilir. Yüksek öz-yetkinlik algısına sahip öğretmenlerin ise, öğrencilerin içsel ilgilerinin ve akademik öz-yönelimlerinin gelişimini destekleyebileceği söylenebilir (Woolfolk & Hoy, 1990).

Güvenli bir öz-yetkinlik algısından yoksun olan öğretmenlerin, öğretmeye yönelik bağlılık düzeyi düşüktür. Öğretmenler, kendilerini yetersiz gördükleri konulara özellikle de akademik konulara daha az zaman ayırırlar. Bu durumdaki öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri de yüksektir (Bandura, 1997). Yüksek öz-yetkinlik algısına sahip öğretmenlerin, akademik stresleri yönetebilmek için çabalarının büyük bir kısmı problemleri çözmeye yöneliktir. Buna karşın, düşük öz-yetkinlik algısına sahip öğretmenleri, çabalarının büyük bir kısmı içe yönelik duygusal sıkıntıları gidermeyi oluştururken bu öğretmenler aynı zamanda akademik problemlerle uğraşmaktan da kaçınmaya çalışırlar. Bu kaçış beraberinde mesleki tükenmişliği getirmektedir (Chwalisz, Altmaier & Russell, 1992). Öğretmenlerin öz-yetkinliklerini geliştirmek, öğretmenlerin motivasyonları açısından önemlidir. Öz-yetkinliği düşük öğretmenlerin mesleklerini ilk beş yılı içinde terk etme eğiliminde olmaları bunun göstergesidir (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007).

Genel olarak öğretmenlerin öz-yetkinlik algıları, öğretmenlerin okullardaki profesyonel yaşamları üzerinde olumlu ya da olumsuz düşünceleri, daha büyük bir kontrol duygusu hissetmelerine yardımcı olarak zorluklar karşısında kararlı duruş sergilemelerini, stresli ortamlarda duygularını nasıl kontrol etmeleri gerektiğini, ayrıca bu algıları artıracak daha fazla çaba, ısrar ve dayanıklılık göstermelerini etkilediği söylenebilir.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu başlığı altında araştırma konularından “entelektüel sermaye”, “inovasyon” ve “öz-yetkinlik” ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar, yakın geçmişten başlanarak tarihsel sıralamaya göre özetlenerek verilmiştir.

2.4.1. *Entelektüel Sermaye ile İlgili Araştırmalar*

Dağıdır'ın (2023) ilişkisel tarama modelini kullanarak yaptığı araştırma, okul yönetiminin entelektüel sermaye yönetimi yeterliklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, meslek liselerinde görev yapan 45 okul müdürü, 167 müdür yardımcısı ve 691 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, görev yaptığı okullarda, öğretmenlerin görüşlerine göre entelektüel sermaye yönetim yeterlilik düzeylerinin orta düzeyde olduğu; cinsiyet, yaş, medeni durum ve branş değişkenleri bakımından görev yaptıkları okullara ilişkin entelektüel sermaye yönetim yeterlik düzeylerinin farklılaşmadığı; ancak mesleki kıdem, öğretmen sayısı ve kurumdaki hizmet süresi değişkenlerine göre entelektüel sermaye yönetim yeterlik düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Yüksel (2022), inovatif okuryazarlık kavramını ortaya koymak ve buradan hareketle bir inovatif okuryazarlık ölçeği geliştirmek amacı ile yaptığı araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerini beraber kullanmıştır. Araştırmada, inovatif okuryazarlık faaliyetlerinden elde edilen yeniliklerin değerlere dönüştürülmesi örgütlerin entelektüel sermayesine önemli bir katkı sağlayacağı; örgütler güçlü entelektüel sermayeye sahip olduklarında, daha inovatif performans sergileyeceği; inovasyon yaparak beşerî sermayeye katkıda bulunan çalışanların faaliyetleri, örgütlerin büyümesi ve kendini geliştirmesi gibi kurumsal hedeflerle uyumlu olacağı, böylece örgütün çevikliğinin artarak inovasyonun sürdürülmesinde etkisinin olacağı; bir örgütün entelektüel sermaye yapısını güçlendirmek için inovatif okuryazar ekip üyelerinin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Battal (2022) yaptığı araştırmada, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin entelektüel sermaye birikimleri ile performansları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, kurumların entelektüel sermaye birikimlerinin orta düzeyde, öğretmen performansının ise yüksek düzeyde olduğu; entelektüel sermaye birikimi boyutlara göre karşılaştırıldığında en fazla insan sermayesi boyutunda birikimin olduğu; entelektüel sermaye birikimine ilişkin öğretmen algıları kurum türü, branş, okulun

büyüklüğü ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; entelektüel sermaye birikimi ile öğretmenlerin performansı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Uluocak-Köse (2022), entelektüel sermaye ölçeğini geliştirmek ve entelektüel sermaye ile yenilikçi iş davranışları arasında ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırmanın örneklemini, kamu hastanelerinde ve özel hastanelerde çalışan hemşireler oluşturmaktadır. Araştırmada, çalışanların entelektüel sermaye algılarının yüksek düzeyde olduğu; entelektüel sermaye algılarının yaş, eğitim düzeyi, kıdem yılı ve çalıştığı kuruma göre anlamlı bir farklılık sergilediği; çalışanların entelektüel sermaye düzeyi ile yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişkinin pozitif ve orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Türkoğlu-Önder'in (2022) yaptığı araştırma, sağlık çalışanlarının kültürlerarası duyarlılığı, müşteri odaklılığı ve entelektüel sermaye düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma örneklemini, sağlık turizminde çalışan 622 kişiden oluşturmaktadır. Araştırmada, entelektüel sermaye algısının cinsiyet, yaş, eğitim düzeyine, mesleğe, medeni duruma, kurum statüsüne, kıdem yılına, kurumdaki kıdeme ve görev yapılan birime göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; kültürlerarası duyarlılığın ve entelektüel sermayenin müşteri odaklılığını anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

İbili ve Özbaş'ın (2021) farklı okul kademelerinde görev yapan yöneticilerin entelektüel sermaye yönetimine ilişkin görüşlerini incelemek amacı ile yaptığı araştırmanın sonucunda, yöneticilerin entelektüel sermaye ve entelektüel sermayenin boyutlarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olduğu; katılımcıların okullarında yürütülen eğitim politikalarının entelektüel sermaye birikimini genellikle olumlu etkilediğini; ülke genelindeki eğitim politikalarının okullardaki entelektüel sermaye yönetim sürecini ve okulun inisiyatif alabilme özelliğini olumsuz etkilediği ve okulun hareket kabiliyetini kısıtladığı tespit edilmiştir.

Baydar'ın (2021) okul yöneticileri ve öğretmenlerle yaptığı ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, eğitim kurumlarının entelektüel sermayesini, inovasyon odaklı örgüt ve öğrenen örgüt yapısını ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, eğitim örgütlerinin inovasyon odaklı örgüt ve entelektüel sermaye düzeylerinin yüksek seviyede olduğu; entelektüel sermaye, inovasyon odaklı örgüt ve öğrenen örgüt değişkenleri arasında güçlü bir ilişkinin olduğu; öğrenen örgütün entelektüel sermayeyi pozitif ve orta düzeyde etkilediği; öğrenen örgütün inovasyon odaklı örgütü pozitif ve yüksek düzeyde etkilediği;

entelektüel sermayenin ise inovasyon odaklı örgütü pozitif ve orta düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.

Özsarı'nın (2021) yaptığı ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışma, entelektüel sermaye ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmancının örneklemini, kamu spor örgütlerinde çalışan 189 iş gören oluşturmaktadır. Araştırmada, katılımcıların entelektüel sermaye düzeyleri ile eğitim düzeyi ve kadro türü değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar gösterdiği; entelektüel sermayenin unsurlarından insan sermayesi ile örgütsel özdeşleşme arasında ve yapısal sermaye ile örgütsel özdeşleşme arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Şahin'in (2021) yaptığı çalışmada, entelektüel sermayenin işletme verimliliğine etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinin esas alındığı araştırmanın örneklemini, işletmelerin imalat ve satış mağazasında çalışan 464 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada, entelektüel sermaye düzeyinin yaş ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; zaman yönetimi verimliliği algısı üzerinde entelektüel sermayenin alt boyutlarının etkisinin pozitif yönde ve anlamlı olduğu saptanmıştır.

Durğun'un (2020) nitel araştırma yöntemini kullanarak Ar-Ge birimlerindeki yöneticiler, Ar-Ge projelerinde uzmanlaşmış öğretmenler ve okullarda görev yapan yöneticilerle yaptığı çalışmada, Ar-Ge birimlerinin önemini ve Ar-Ge faaliyetlerinin uygulanabilirliğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, Ar-Ge biriminde çalışacak kişilerin liyakat sahibi, yetkin ve yabancı dil bilme gibi mesleki gereklilikleri yerine getirebilen, günceli takip edebilen, iş birliğine açık ve üretken gibi kişisel becerileri taşıyan bireyler arasından seçilmesi gerektiği; liyakate dayalı personel seçimleri yapmasını zorunluluk haline getirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Yıldız'ın (2020) yaptığı çalışma, sanayi sektöründe faaliyette bulunan büyük ölçekli işletmelerin sürdürülebilir rekabet üstünlüğü, yenilikçilik yapısı ve entelektüel sermaye düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacı ile yapılmıştır. Araştırmada, büyük ölçekli işletme sahibi olan 42 yöneticiden, geliştirilen ölçek ve açık uçlu sorularla veriler toplanmıştır. Araştırmada, entelektüel sermaye ile inovasyon arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Boyutlar düzeyinde ise, insan sermayesinin yapısal sermaye ile pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki sergilediği; insan sermayesinin ilişkisel sermaye ve inovasyon ile pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişkinin olduğu; yapısal sermayenin, inovasyon ile pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı, müşteri

sermayesi ile pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişkinin olduğu; müşteri sermayesi ise, inovasyon ile pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir.

Masoomzadeh, Wan Zakaria, Masrom ve Khademi'nin (2020) yaptığı çalışma, entelektüel sermayenin işletme örgütlerinin performans kalitesi üzerindeki etkisini incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırma için işletmelerdeki 275 yöneticiden nicel ve nitel araştırma teknikleri kullanılarak gerekli veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, entelektüel sermayenin örgütsel performansı önemli ölçüde etkilediği ve entelektüel sermayenin süreç inovasyonu ile anlamlı bir ilişkide olduğu; örgütsel inovasyon yeteneği üzerinde entelektüel sermayenin pozitif ve anlamlı bir etkiye bulunduğu; inovasyon kültürü ile entelektüel sermayenin iyi bir şekilde yoğunlaşması durumunda örgütlerin yüksek performans elde etme potansiyeline sahip olduğu tespit edilmiştir.

Kayaduman ve Levent'in (2020) yaptığı çalışma, Türkiye'de tekstil sektöründeki işletmelerin yürüttüğü entelektüel sermaye uygulamalarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında veriler, tekstil işletmelerindeki 20 yöneticiden nitel araştırma yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, insan sermayesi ile ilgili elde edilen bulgular ışığında işletmelerin, çalışanları seçerken eğitimden ziyade deneyim ve referansa önem verdiği; örgütler, çalışanların eğitime yatırım yapma konusunda isteksiz olduğu ve verilecek eğitim için içsel çözümler ürettiği; eğitimlerin işgücü kaybı nedeniyle mesai saatleri dışında verildiği; örgütlerin nitelikli çalışanları elde tutmak için çaba sarf ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca yapısal sermaye ile ilgili elde edilen bulgular ışığında, işletmelerde teknoloji ile birlikte Ar-Ge faaliyetleri, bilgi üretimi, bilginin saklanması, korunması ve kullanılması gibi önemli eksikliklerin saptandığı; çoğu işletmenin rekabet ortamında müşteri ile olan ilişkilerine çok önem verdiği saptanmıştır.

Gökçe-Efe (2020) tarafından yapılan araştırma, entelektüel sermayenin örgütsel inovasyon üzerindeki etkisini incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmanın örneklemi farklı sektörlerde faaliyet gösteren işletmelerdeki 333 çalışan oluşturmıştır. Araştırma sonucunda, entelektüel sermayenin örgütsel inovasyon üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu; örgütsel inovasyon anlayışının işletmelerde aktif bir şekilde yer edinmesinde entelektüel sermayenin önemli düzeyde etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Özgün (2019) tarafından yapılan çalışma, örgütsel sosyal sermayenin örgütsel performans üzerindeki etkilerini araştırmak amacı ile yapılmıştır. Araştırma örneklemi

kamu hastanelerinde görev yapan 414 personel oluşturmıştır. Araştırmada Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılarak araştırma sonuçları elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, sosyal sermayenin hem inovasyon çalışmalarını hem de entelektüel sermayeyi pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilediği; entelektüel sermaye ile boyutları arasında yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu; sosyal sermaye inovasyon çalışmaları aracılığıyla entelektüel sermayeyi dolaylı yünden etkilediği; inovasyon çalışmalarının entelektüel sermayeyi olumlu yönde etkilediği; örgütlerde inovatif faaliyetlerin ve entelektüel sermayenin varlığı performansa olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Kunt (2019), işletmelerdeki orta ve üst düzey yöneticilerle yaptığı araştırmada, yönetim bilişim sistemleri ile inovasyon arasındaki ilişkide memnuniyet düzeyinin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, inovasyon ile entelektüel sermaye arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; inovasyon ile entelektüel sermayenin unsurları arasındaki ilişkide ise, inovasyonun hem insan sermayesi ile hem de ilişkisel sermaye ile pozitif yönde ve orta düzeyde, inovasyon ile yapısal sermaye arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca entelektüel sermayenin inovasyon yeteneği üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

Sarıçan'ın (2018) okul yöneticileriyle yaptığı araştırma, okullardaki entelektüel sermaye, inovasyon ve okul etkililiğine ilişkin algılarını tespit etmek, okullardaki inovasyon ve etkililik ilişkisinde entelektüel sermayenin aracılık rolü olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin entelektüel sermaye algıları, ölçek toplamında, insan sermayesi ve yapısal sermaye alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu; ilişkisel sermaye alt boyutunda ise çok yüksek düzeyde olduğu; okul yöneticilerinin entelektüel sermaye algıları ile cinsiyet, toplam mesleki kıdem, yöneticilik görevi, okuldaki öğretmen sayısı ve branş değişkenleri arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olmadığı; ancak çalışılan kurum türü değişkenine göre tüm boyutlarda, özel okullarda ve devlet okullarında çalışan yöneticiler arasında özel okullarda çalışan yöneticiler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı; okullardaki inovasyonun hem insan sermayesi ile hem de yapısal sermaye ile ilişkisinin orta düzeyde; inovasyonun ilişkisel sermaye ile ilişkisinin ise pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Köybaşı (2018) tarafından ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle yaptığı araştırma, okulların sahip olduğu entelektüel sermaye düzeyini belirlemek amacı ile

yapılmıştır. Araştırma örneklemini ortaokullarda görev yapan nicel veriler için 209, nitel veriler için 20 öğretmen oluşturmıştır. Araştırma sonucunda, okullardaki entelektüel sermayenin hem ölçek toplamında hem de boyutlar bazında yüksek düzeyde başka bir ifadeyle istenen düzeyde olduğu ifade edilmiştir.

Demir (2018) tarafından yapılan araştırma, ilkökul öğretmenlerinin görüşlerine göre kurumların sahip olduğu entelektüel sermaye ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, eğitim örgütlerinin sahip olduğu entelektüel sermaye düzeylerinin öğretmenlerin iş doyumunu artırdığı; entelektüel sermayenin alt boyutu ilişkisel sermayenin öğretmenlerin iş doyumunu pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı ancak ilişkisel sermaye ve yapısal sermaye alt boyutlarının ise iş doyumunu anlamlı olarak yordamadığı; eğitim örgütlerinde ilişkisel sermayenin en yüksek, yapısal sermayenin ise en düşük düzeyde algılandığı; bu örgütlerin sahip olduğu entelektüel sermaye düzeyi arttıkça, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

Altan (2018) özel ortaokullarda görev yapan okul yöneticileriyle yaptığı çalışmada, eğitim örgütlerinde entelektüel sermayenin okul performansına olan etkisinin araştırılmasını amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, entelektüel sermaye unsurlarının örgüt performansını pozitif ve doğrudan etkilediği; insan sermayesinin diğer unsurlara göre performans üzerinde doğrudan etkisinin daha zayıf olduğu; insan sermayesinin ilişkisel sermaye üzerinden performansa etkisinin dolaylı olduğu; yapısal sermayenin performans üzerine dolaysız etkiye bulunurken aynı zamanda ilişki sermayesi üzerinden performansı dolaylı etkilediği tespit edilmiştir.

Bayhan'ın (2018) otel çalışanlarıyla yaptığı araştırmanın amacı, liderlik davranışları, duygusal emek ve yenilikçi iklim arasındaki ilişkide sosyal sermaye ve entelektüel sermayenin aracılık rolünü incelemektir. Araştırma sonucunda, katılımcıların entelektüel sermayeye ilişkin algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu; entelektüel sermaye düzeylerinde cinsiyet ve medeni duruma göre bir farklılaşmanın gözlenmediği ancak yaş, eğitim durumu ve deneyim süresine göre anlamlı farklılıklar gözlemlendiği; liderlik davranışı ile duygusal emek arasındaki ilişkide entelektüel sermayenin tam aracılık rolü, liderlik davranışı ile yenilikçi iklim arasında ise entelektüel sermayenin kısmi aracılık rolünde olduğu saptanmıştır.

Töre (2017) işletmelerdeki çalışanlarla yaptığı çalışmada, entelektüel sermaye ile yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişki; bilgi paylaşımı, öz-yeterlilik ve iç denetim odağının

aracılık rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, entelektüel sermayenin yenilikçi iş davranışlarını pozitif ve anlamlı etkilediği; entelektüel sermaye ile yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişkide bilgi paylaşımı, öz-yeterlilik ve iç denetim odağının aracılık rolünde olduğu; çalışanların yenilikçi iş davranışlarının medeni duruma ve çalışanların işletmedeki görevlerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca öz-yeterlilik algısı yüksek olan çalışanların daha fazla yenilikçi fikir ürettiği, üretilen fikirleri destekleyerek bu fikirleri uygulayabildiği ifade edilmiştir.

Çetin, Akpolat ve Özdemir (2017) tarafından okul yöneticileriyle yapılan araştırma, okullarda entelektüel sermayeyi kullanma düzeyi ile yenilik yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, cinsiyet değişkenine göre okul yöneticilerinin eğitim örgütlerine yönelik entelektüel sermaye ve yenilik yönetimi yeteneği algılarında anlamlı farklılaşmanın olmadığı; yenilik yönetimi ile entelektüel sermayenin unsurları arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Güngör ve Celep (2016) tarafından ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerle yapılan araştırma, örgüt içi bilgi paylaşımı, örgütsel öğrenme ve entelektüel sermaye arasındaki ilişkiyi incelemeyi; ayrıca entelektüel sermayeye ilişkin bir regresyon modeli geliştirmeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, entelektüel sermayenin okul türü ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; örgütsel öğrenme ile bilgi paylaşımının entelektüel sermayeyi yordadığı tespit edilmiştir.

Guthrie ve Dumay (2015) tarafından yapılan araştırma, literatür taramasına ve yayımlanmış belge incelemesine, deneyimsel yansımalar ve tartışmaya dayanmaktadır. Araştırma sonucunda, kamu sektörü ve entelektüel sermayeye arasındaki temel farkın normatif araştırmanın tamamen olmaması olduğu ifade edilmiştir.

Ayas (2015) tarafından bilişim sektöründe hizmet veren işletme çalışanlarıyla yapılan araştırma, işletmelerde entelektüel sermaye ile yenilikçi iş davranışları arasında nasıl bir ilişki olduğunu tespit etmeyi ve bu ilişkinin işletme performansına etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, işletmeler açısından entelektüel sermayenin oldukça önemli olduğunu; entelektüel sermayenin yenilikçi iş davranışlarını etkilediği ve aralarında doğru orantı olduğunu; işletmeler, entelektüel sermayelerini yenilikçi iş davranışına dönüştürmeleri halinde performanslarında artışı sağlayabilecekleri; katılımcıların mesleki deneyim, kurumdaki deneyim, cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkenlerine göre

entelektüel sermayenin sadece müşteri sermayesi boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Cheng (2015) tarafından öğretmenlerle yapılan araştırma, okullarda entelektüel sermayenin oluşmasında bilgi paylaşımının etkisini incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim örgütlerinde entelektüel sermayenin oluşmasında bilgi paylaşımının kritik bir öneme sahip olduğu; bilgi paylaşımının, okulların entelektüel sermayesinin yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca eğitim örgütlerinde entelektüel sermayenin uygulanabilir olduğu ve etkili örgütsel iletişim stratejileri oluşturarak eğitim örgütlerinin güçlendirilebileceği; okul yöneticilerinin, entelektüel sermaye oluşturmak için bilgi transferini kolaylaştırmak amacı ile okullarında uygulama toplulukları kurabileceği ifade edilmiştir.

Paletta ve Alimehmeti (2014) tarafından yapılan araştırma, okullarda entelektüel sermaye yönetimi ile okul performansı arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile 700 devlet okulunda, nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda, okulların en önemli ayırt edici özelliğinin okulun entelektüel sermayesinin olduğu; entelektüel sermaye unsurlarının okulda değer üretimi sürecinde kavramsal olarak özerk, ancak işlevsel olarak birbirine bağımlı olduğu; okul performansını arttırmak için deneyimli öğretmenlere sahip olmanın yeterli olmadığı ve bu durumun daha kapsamlı bir entelektüel sermaye modeliyle elde edilebileceği tespit edilmiştir. Araştırmada ifade edilen en önemli sonucun ise, okul yönetimi için entelektüel sermaye yönetiminin merkezinde olması tespitidir.

Ferreira (2014) tarafından farklı kurumsal sektör çalışanlarıyla yapılan araştırmada, örgüt kültürü ve entelektüel sermaye arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, adhokrasi kültürünün klan, hiyerarşi ve pazar kültürlerine göre yapısal sermaye ile güçlü bir pozitif ilişkisinin olduğu; insan sermayesi ile pazar kültürü arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğu; müşteri sermayesi ile klan, hiyerarşi ve pazar kültürleri arasında önemli ölçüde pozitif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Cezlan'ın (2014) sağlık örgütlerindeki sağlık çalışanı ve idari personellerle yaptığı çalışma, sağlık örgütlerinin sahip olduğu entelektüel sermayenin örgütsel inovasyon bağlamında örgüt performansına ve örgütsel inovasyonun örgüt performansına etkisini tespit etmek amacı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, örgütsel inovasyonun oluşmasında insan sermayesi ve ilişkisel sermaye uygulamalarının pozitif yönde etkisinin olduğu, ancak yapısal sermayenin örgütsel inovasyon üzerinde etkisinin olmadığı; sağlık örgütlerindeki insan

sermayesi ve ilişkisel sermaye ile örgüt performansı arasında bir ilişkinin olmadığı; yapısal sermaye ve örgütsel inovasyonun örgüt performansına olan etkisinin pozitif olduğu saptanmıştır.

Borneman ve Wiedenfoer'in (2014) yaptığı çalışma, eğitim örgütlerinde bir değer zinciri olarak entelektüel sermayeyi ele alarak eğitim süreçlerinin kalitesi için önemli olan ancak maddi olmayan kaynakların ve entelektüel sermaye uygulamalarının incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırma, eylem araştırması odaklı metodolojinin kullanıldığı, iki yıl boyunca toplanan 12 vaka çalışmasından elde edilen verilere dayalı gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, kıt kaynaklara eğitim örgütlerinde öncelik vermek ve bu örgütlerde maddi olmayan varlıkların sistematik olarak izlenmesi, örgütlerin ekonomik gelişmesine ve stratejik hedeflere daha iyi ulaşmasına katkıda bulunduğu; entelektüel sermayenin raporlanması için metodolojilerin uygulanması ve kaynak yönetiminin eğitimin değer zincirine entegre edilmesinin merkezi karar vericiler için önemli olduğu saptanmıştır.

Başar, Şahin ve Akan'ın (2014) ilköğretim okullarındaki öğretmenlerle yaptığı çalışma, okullardaki entelektüel sermaye ile örgütsel imaj arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, okulların örgütsel imajları ile entelektüel sermayeleri arasında güçlü bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin doğru orantıda olduğu; öğretmenlikte geçen hizmet süresi ve öğretmenin bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre, çalışma süresi arttıkça entelektüel sermayenin gelişmesinde Ar-Ge faaliyetlerine daha da önem verildiği tespit edilmiştir.

Karakuş ve Çobanoğlu (2013) tarafından sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışma, eğitim örgütlerine özgü bir entelektüel sermaye ölçeğini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çoklu regresyon analizlerinin kullanıldığı araştırmada, entelektüel sermayenin alt boyutlarıyla okulda beraber geçirilen süre arasında pozitif yönde bir etkinin olduğu ve öğretmenlerin sürekli değişmesini ifade eden işgören devri oranı arttıkça insan sermayesinin olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir.

Şahin (2011) tarafından ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okul yöneticileriyle yapılan araştırma, okulda yöneticilerin sosyal sermaye ve entelektüel sermayeyi kullanılma düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, katılımcıların entelektüel sermaye düzeylerinin düşük olduğu; entelektüel sermayeye ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin cinsiyet, yöneticilik görev türü, okul türü, eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Özdemir ve Balkan'ın (2010) enformasyon teknolojisi işletmelerindeki yöneticilerle yaptığı araştırma, entelektüel sermayenin işletme örgütlerine olan katkısını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, işletme müşterileriyle oluşturulan bağın entelektüel sermaye sayesinde güçlendiği; işletmenin devamlılığı ve kendi geleceğini görmesi açısından entelektüel sermayenin önemli olduğu; çalışanların sahip olduğu ilişkisel sermaye unsurlarından iletişim becerisinin yüksek düzeyde olması müşterilere sağladığı katkının anlamlı ve değerli hale geldiği; işletmelere sağlanan katkı açısından yapısal sermaye ve ilişkisel sermayenin önemli olduğu belirtilmiştir.

Bozdemir (2009) tarafından sağlık örgütlerindeki yöneticilerle yapılan araştırma, sağlık örgütlerinde entelektüel sermayenin yönetimi ve entelektüel sermaye kavramına ilişkin düşüncelerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların entelektüel sermaye algılarının cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; ancak yaş ve kurumda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Karakuş'un (2008) yaptığı araştırma, kavramsal çözümlemeler sonucunda, eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye unsurlarını ele alarak, bu unsurların nasıl geliştirilebileceği ve nasıl yönetilmesi gerektiğini incelemek amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma tekniğinin kullanıldığı bu araştırma, kavramsal bir analizdir. Araştırmada, entelektüel sermaye kavramı ve alt boyutları olan insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, okulların amaçlarına ulaşabilmesi için yönetici ve öğretmenlerin yönetsel ve insan ilişkilerine yeteneklerini arttırarak insan sermayesini arttırma yoluna girmeleri gerektiği; okulun yapısal sermayesinde, bilgi akışı kalıcı hale getirilerek, tekrarlanan hata vb. durumlarda ihtiyaç duyulduğunda kullanılabilir hale getirilmesi gerektiği; eğitim kurumlarındaki ilişkisel sermaye için, öğrencilerin bir birey olarak değerli görülmesi ve onlar hakkında gerekli olan bütün bilgiler veri tabanında toplanarak öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilir hale getirilmesi gerektiği ve kurumsal itibar artırılması için ilişkisel sermayenin en önemli kaynaklardan biri olduğu ifade edilmiştir.

Güler (2007) tarafından yapılan araştırma, kuramsal temele dayalı, eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye ve devamında insan sermayesini değerlendirmek amacı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim örgütlerinde daha çok bilgi kullanıldığı ve tüketildiği için entelektüel sermayenin bu kurumlar açısından çok önemli rol oynadığı; bilgiyi aktaranın sahip olduğu insan sermayesi düzeyi, bilginin amacına ulaşmasında önemli

bir etkide olduğu; öğretmenlerin eğitim kurumlarındaki en önemli insan sermayesini oluşturduğu; insan sermayesi yöneticiler tarafından fark edilerek bu sermayeyi doğru bir şekilde kullanmaları gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenler arasında bilgi paylaşımını sağlayan zümre toplantıları gibi faaliyetlerin, hedefe uygun bir şekilde yapılması durumunda öğretmenlerin, sahip olduğu birikimleri meslektaşlarına aktararak insan sermayesinin niteliğini arttırılabileceği; bu durum eğitim örgütlerinde kalitesini yükselterek ve insan sermayesini de gelişeceği ifade edilmiştir.

Kelly (2004) tarafından yapılan araştırma, yeni bir kuram ışığında okulların iyileştirilmesine ilişkin hükümet politikalarını, okulların entelektüel sermayesi bağlamında teorik bir çerçevede ele almak amacı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, hükümetler okulun gelişimi için personele ve okul verilerinin etkin kullanımına önem vererek ekonomik refah ile eğitimi ilişkilendirmesi, entelektüel sermayenin önemi açısından önemli olduğu; okulu geliştirmeye yönelik tıkanmalarda teorik olarak entelektüel sermaye devreye girerek yeniliklere sebep oluğu; entelektüel sermayenin önemini bilen hükümetlerin “herkese uyan tek beden” fikrinden vazgeçmesi gerektiği ve ilişkisel sermayenin eğitim kurumları açısından inkar edilemez bir sermaye olduğu ifade edilmiştir.

Chen, Zhu ve Yuan-Xie’nin (2004) entelektüel sermayeyi ölçmeye yönelik bir model geliştirmek amacı ile yaptığı araştırmada, entelektüel sermayenin boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırmacılar, örgütlerin günümüzün bilgi tabanlı ekonomisinde baskın bir konuma sahip olabilmesi için tümel bir bakış açısıyla kendi entelektüel sermaye seviyesini anlaması ve geliştirmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bozbura ve Toraman (2004) tarafından işletmelerdeki üst düzey yöneticilerle yapılan araştırma, entelektüel sermaye ile işletmelerin maddi değeri ve maddi olmayan (entelektüel sermaye) değerleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, insan sermayesi ve ilişkisel sermaye ile işletmenin reel değerleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde; entelektüel sermaye boyutlarından insan sermayesi ile ilişkisel sermaye arasında yine pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Bontis, Keow ve Richardson’un (2000) endüstri sektöründeki hizmet faaliyeti ve hizmet dışı faaliyeti sürdüren işletme çalışanlarıyla yaptığı çalışma, entelektüel sermaye ve örgüt performansı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, Bontis’in (1998) geliştirdiği entelektüel sermaye modellemesi ile veriler toplanılarak analizler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, insan sermayesinin tüm sektörlerde önemli olduğu;

hizmet dışı faaliyet sürdüren işletmelerin yapılandırılmasında insan sermayesinin önemli bir rolünün olduğu; müşteri sermayesi yapısal sermayeyi önemli ölçüde etkilediği yapısal sermaye ile işletme performansı arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Bontis (1998) tarafından belli bir süre çalışan ve tekrar eğitim hayatına dönen yüksek lisans öğrencileriyle yapılan araştırma, entelektüel sermayeye ilişkin bir model ve ölçüm geliştirmek amacı ile yapılmıştır. Araştırmada, entelektüel sermayenin alt boyutları arasındaki ilişki ve bu boyutların işletme performansına etkileri incelenmiştir. Araştırmada, insan sermayesi ile yapısal sermaye arasında, yapısal sermaye ile ilişkisel sermaye arasında, ilişkisel sermaye ile insan sermayesi arasında ve yapısal sermaye ile işletme performansı arasında pozitif yönlü ilişkiler saptanmıştır.

2.4.2. İnovasyon ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde inovasyon ile ilgili alanyazındaki araştırmalara yakın tarihten başlanarak yer verilmiş ancak İngilizcede “innovation” olarak kabul edilen bu kavram, bazı yurt içi araştırmalarda yenilikçilik olarak geçtiği için bu araştırmaların özetinde inovasyon yerine yenilikçilik kavramı kullanılmıştır.

Tura'nın (2022) ortaokul öğretmenleriyle yaptığı araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel zekâ düzeyi ile yenilikçi çalışma davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada, öğretmenlerin sergilediği yenilikçi çalışma davranışlarının yüksek düzeyde olduğu ve yenilikçi çalışma davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete, mesleki kıdeme, branşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel zekâ düzeyleri ile yenilikçi çalışma davranışları arasındaki ilişkinin pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Karadağ'ın (2022) okul yöneticileriyle yaptığı araştırma, okul yöneticilerinin yenilikçilik ve risk alma tutumları ile kriz yönetimi davranışları arasındaki ilişkiyi incelenmek amacı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin yenilikçilik becerilerinin cinsiyet, görev, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, görev yapılan eğitim kademesi değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmadığı; okul yöneticilerinin yenilikçilik ve risk alma tutumları ile kriz yönetimi davranışları arasındaki ilişkinin pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı olduğu saptanmıştır.

Karaca-Akarsu (2022) tarafından ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle yapılan araştırma, okul müdürlerinin inovasyon yeterlikleri ve öğretmenlerin

küresel yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin inovasyon yeterlikleri ve öğretmenlerin küresel yetkinlik düzeylerinin yüksek olduğu; inovasyon yeterliği ve alt boyutları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; okul müdürünün inovasyon yeterliği ile öğretmenlerin mesleki kıdemi, eğitim düzeyi ve bulunduğu okuldaki görev süresi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma oluşmadığı; yaş değişkeni ise alt boyutlarda anlamlı farklar oluşturduğu; okul müdürlerinin inovasyon yeterlikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinlikleri arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Kocasaraç (2021) tarafından yapılan çalışma, liselerde görev yapan öğretmenlerin inovasyon algılarını incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler kendilerini bilgi teknolojisini kullanma, iş birliği, gelişim ve öğrenme konusunda yüksek düzeyde inovatif bireyler olarak gördükleri; öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarının okul türü, kıdem, yabancı dil düzeyi ve branş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ancak cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın oluşmadığı tespit edilmiştir.

Gündüz (2021) tarafından ortaokul öğretmenleriyle yapılan araştırma, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile dijital yerlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri erkekler lehine yüksek olduğu; göreve yeni başlayan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu; dijital yerlilik ile bireysel yenilikçilik arasında pozitif bir ilişki olduğu; bireysel yenilikçilik, dijital yerliliği anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Genç (2021) tarafından beden eğitimi öğretmenleriyle yapılan araştırma, yönetim tarzı ve inovasyon yeterliliği ile örgütsel destek algısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda, inovasyon yeterliliğinin alt boyutları olan motivasyon ve liderlik düzeyi ile örgütsel destek algısı arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkinin olduğu; inovasyon yeterliliğinin işbirlikçi yönetim tarzı ile örgütsel destek algısı arasında pozitif yönlü aracılık ettiği; inovasyon yeterliliği algısının yaş, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma sergilemediği saptanmıştır.

Ayduğ'un (2021) yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarıyla yaptığı araştırma, yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimine örgütsel öğrenmenin örgütsel unutma aracılığıyla olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda,

yükseköğretim kurumlarında örgütsel öğrenme, inovasyon yönetimi ve amaçlı unutma arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler olduğu; örgütsel öğrenme ile inovasyon yönetimi arasındaki ilişkide amaçlı unutma kısmi aracılık rolünü sergilediği tespit edilmiştir.

Yaşar (2020) tarafından ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle yapılan araştırma, okullardaki yenilikçilik düzeyini tespit etmek amacı ile yapılmıştır. Araştırmada, okullarının yenilikçilik düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğunu; yenilikçi okula ilişkin algıların yenilikçi atmosfer ve yönetsel destek boyutlarında yüksek düzeyde, örgütsel engeller boyutunda ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin yenilikçi okul algıları branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, bu farklılaşmanın branş öğretmenleri lehine olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Zainal ve Matore'nin (2019) sistematik alanyazın taramasına dayanarak öğretmenlerle yaptığı çalışma, inovasyon inovatif davranışları etkileyen unsurları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, doğrudan ya da dolaylı olarak öğretmenlerin inovasyon davranışlarına etki eden unsurların demografik, bireysel ve örgütsel unsurlar olduğu; okullarda öğretmenlerin inovasyon davranışlarını etkileyen en önemli alt unsurların liderlik ve öz-yetkinlik olduğu ifade edilmiştir.

Fidan'ın (2019) liselerde görev yapan öğretmenlerle yaptığı araştırmada, öğretmenlerin bireysel inovasyon ve öz-liderlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, öğretmenlerin bireysel inovasyon düzeylerinin yüksek olduğu ve bireysel inovasyon ile öz liderlik arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Beşkaya (2018) tarafından okul yöneticileriyle yapılan araştırmada, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yenilikçilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, eğitim yöneticilerinin yenilikçilik düzeylerinin orta düzeyde olduğu; yöneticilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri yönetimdeki deneyim değişkenine göre deneyimi fazla olan yöneticiler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Trapitsin, Granichin, Granichina ve Zharova (2018) tarafından yapılan araştırma, inovasyon davranışının yapısını analiz etmek ve öğretmenlerin inovasyona ilişkin duyarlılığını ve inovatif faaliyetleri etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, farklı okul türlerindeki öğretmenlerin aynı inovatif davranış özelliklerine sahip olduğunu; öğretmenlerin çoğunun kanıtlanmış inovasyonları aktif olarak kullanma isteğinde olduğu; uygulanan inovasyon çalışmalarına karşı öğretmenlerin şüphe duymadıkları;

öğretmenlerin öğrenciler için iyi ve etkili okul oluşturma arzusunda oldukları tespit edilmiştir.

Selçuk (2018) tarafından liselerde görev yapan öğretmenlerle yapılan araştırma, okul yöneticilerinin inovasyon yeterlilikleri ile örgütsel imaja ilişkin öğretmen algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, öğretmenlere göre okul yöneticilerinin inovasyon yeterlilik düzeyinin yüksek olduğu; inovasyon yeterlilikleri ile eğitim durumu, mesleki kıdem ve okuldaki hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir.

Koçak'ın (2018) sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırma, inovasyon kavramı hakkındaki katılımcıların görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının yenilikçi düşüncelerinin dinamik bir yapıda ve yüksek düzeyde olduğu; yenilikçiliğe ilişkin algılarının temelinde gelişim ve ilerlemenin olduğunu; yenilikçiliğin başarıyı etkilediğini, dogmatik ve geleneksel düşünce yapısını engellediğini; yenilikçi düşünce, bireysel ve toplumsal olarak gelişmeyi desteklediğini belirtmiştir.

Fidan'ın (2018) liselerde görev yapan öğretmenlerle yapılan araştırma, örgütsel yaratıcılık ile yönetsel inovasyon arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Veri analizinde parametrik testlerin kullanıldığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin yönetsel inovasyona ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu; yönetsel inovasyon düzeyinin erkek öğretmenlerde daha yüksek olduğu; Meslek Lisesi öğretmenlerinin yönetsel inovasyona ilişkin algılarının Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu; bulunduğu okuldaki mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin yenilikçi atmosfer alt boyutunda ve yönetsel inovasyon toplamına ilişkin algılarının düştüğü; örgütsel yaratıcılık ile yönetsel inovasyon arasındaki ilişkinin pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Bal-İncebacak, Sarışan-Tungaç ve Yaman'ın (2018) sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırma, eğitimde yenilik ve inovasyon kavramlarına ilişkin algılarını incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmada, öğretmenler tarafından yenilik ve inovasyon kavramları birbiri ile ilişkilendirilemediği, her iki kavramı da farklı algıladıkları, inovasyon kavramının yenilik kavramını kapsadığı; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun inovasyon kavramına ilişkin herhangi bir düşüncelerinin olmadığı ve anlamını bilmedikleri saptanmıştır.

Aslan ve Kesik'in (2018) liselerde görev yapan öğretmenlerle yaptığı çalışma, öğretmenlerin inovasyon düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, öğretmenlerin

inovasyon düzeyinin orta düzeyde ve “sorgulayıcı” kategorisinde olduğu; inovasyon düzeyine ilişkin algıların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma sergilemediği ancak yaş ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir.

Akçöltekin (2017) tarafından liselerde görev yapan öğretmenlerle yapılan çalışma, bireysel yenilikçilik algıları ile eğitim araştırmalarına ilişkin tutumların değişimin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik algılarının değişime direnç boyutunda en düşük düzeyde, risk alma boyutunda ise en yüksek düzeyde olduğu; eğitim alanında yapılan araştırmalara ilişkin tutumlar ile bireysel yenilikçilik algıları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Akar (2017) tarafından yapılan araştırma, gelişmiş ülkeler ile gelişmekte olan ülkelerin ekonomik büyümelerinde sosyal sermaye ve inovasyonun etki düzeyini incelemeyi amaçlamıştır. Panel veri analiz tekniğinin kullanıldığı araştırmada, fiziksel sermaye dışında tüm unsurların yani sosyal sermayenin ve inovasyonun ekonomik büyümeyi pozitif etkilediği; ayrıca gelişmekte olan ülkelerde sosyal sermaye ve inovasyon arasındaki ilişkinin daha güçlü olduğu saptanmıştır.

Sönmez’in (2016) organize sanayi bölgelerinde faaliyette bulunan işletme yöneticileriyle yaptığı çalışma, inovasyon çalışmalarını teşvik eden ya da engelleyen örgüt kültürünün unsurlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, örgüt kültürünü oluşturan unsurlardan uyumun, katılımın ve tutarlılığın süreç inovasyonunu, vizyon ve işe katılım unsurlarının ürün inovasyonunu, uyum unsurunun pazar inovasyonunu, işe katılım ve uyum unsurunun ise strateji inovasyonunu pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç’ın (2015) ilköğretimdeki branş öğretmenleriyle yaptığı araştırma, bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki anlamlı ilişkiyi incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yenilikçilik algılarının oldukça düşük düzeyde olduğu; öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı; bireysel yenilikçilik düzeyi ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasındaki ilişkinin de anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yenilikleri benimsemede temkinli ve şüpheli davrandıkları için yeniliklere karşı da açık olmadıkları ifade edilmiştir.

Yılmaz-Öztürk’ün (2015) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle yaptığı araştırmada, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırma sonucunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin yenilikçilik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu; yenilikçilik düzeyleri ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı ancak öğrenim durumu değişkenine göre değişime direnç alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Ayrıca yeniliğin öğretmenler tarafından benimsenmesi için, okul yönetimi, meslektaş ve dış paydaş desteğinin önemli olduğu; okulun yenilikleri gerçekleştirebilmesi için yeterli bir teknolojik altyapının olması, öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığına ve yenilik yapma konusundan gerekli donanımına sahip olması ve yetkili birimlerin yenilik konusunda etkili bir bilgilendirme çalışmasını yapması gerektiği belirtilmiştir.

Thurlings, Evers ve Vermeulen (2014) tarafından yapılan çalışma, 37 makaleden oluşan sistematik alanyazın taramasına dayanan, eğitim örgütlerinde inovatif davranışı arttıran faktörlerin bir ön modelini geliştirmek amacı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, inovatif davranışları geliştirmenin tek bir değişkene bağlı olmadığı teknik ile birlikte örgütsel ve bireysel değişkenlerin kullanılması gerektiği; çeşitli bireysel ve çevresel faktörler ile öz-yetkinliğin inovatif davranışların ortaya çıkmasında önemli rol oynadığı; inovatif davranışların hedefe dayalı fikir üretimi, fikir geliştirme ve fikri gerçekleştirme olarak üç aşamada gerçekleştiği; bireysel faktörlerin inovatif davranışlarda çevresel faktörlere göre daha önemli olduğu; inovatif davranışlar üzerinde olumlu bir etkiye sahip önemli bireysel faktörlerin merak, tutum, inançlar ve öz-yetkinlik olduğu; çevresel faktörlerin ise meslektaşlarından aldığı destek, rehberlik ve geri bildirim olduğu; inovatif faaliyetleri arttırmak isteyen eğitim kurumlarının, inovatif özelliklere sahip öğretmenleri belirleyen insan kaynakları yönetim sistemlerini seçmesi gerektiği ve son olarak öğretmenleri kontrol eden liderlik tarzı yerine öğretmeni destekleyen liderlik tarzının (dönüşümcü liderlik gibi) geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Koch, Binnewies ve Dormann (2014) tarafından yapılan çalışma, okullardaki inovasyonu motive eden bir katalizör olarak okul müdürlerinin işe bağlılığını incelemek amacı ile yapılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesinin kullanıldığı çalışmanın örneklemini 87 okul müdürü ve 902 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin işe bağlılığı, öğretmenlerin yeni fikirler üretmesini teşvik ettiği ve bu durumun inovasyonunun dört boyutunu da olumlu yönde etkilediği; okul müdürlerinin işe bağlılığı ile öğretmenlerin yaratıcılığı okulların yenilikçiliği konusunda güçlü bir etki oluşturabileceği ifade edilmiştir.

Gürsoy (2014) tarafından mobilya işletmelerinde çalışan yöneticilerle yapılan araştırma, yöneticilerin duygusal zekâ yetenekleri ile yenilik yönetim sürecinin aşamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin yenilik yönetim sürecinin ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu; duygusal zekâ yeteneği ile yenilik yönetim süreçleri arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu; yöneticiler yenilikleri örgüt kültürüne entegre ederek yeniliğe özümstedikleri ve değişim karşısındaki direnci ortandan kaldırma konusunda kendilerine olan güvenin üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Kurtuluş (2012) tarafından okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerle yapılan araştırma, inovasyona ilişkin görüşlerini ve inovasyon adına eğitim örgütlerinde yapılan paylaşım kanallarının tespit etmeyi amaçlamıştır. Görüşme tekniği kullanılarak nitel bir incelemenin yapıldığı araştırmada, öğretmen, öğrenci ve idarecilerin inovasyon kavramına ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu; sınıfta inovasyon gerçekleştirme konusunda öğretmenlerin elinde çeşitli fırsatların olduğu; öğretmenlerin çevredeki okullara kıyasla kendi okullarını inovatif buldukları; okullarda sayısal branşların ve teknoloji takibi gerektiren bölümlerin daha inovatif görüldüğü tespit edilmiştir.

Göl (2012) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle yapılan araştırma, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yeniliği yönetebilme yeterlik düzeylerinin tespit edilmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırmada, yöneticilerin yenilik yönetimi yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu; cinsiyet ve branşa göre yönetici yenilik yönetimi yeterliliklerinin farklılaşmadığı, ancak yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşmanın görüldüğü; farklılaşmanın öğretmenlerin yaşı arttıkça ve kıdemleri yükseldikçe yöneticilerini yenilik yönetimi konusunda daha fazla yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Vanderlinde ve Braak (2011) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin Flanders'taki müfredatın yeniliklerine ilişkin algılarını incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 471 ilköğretim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin müfredatın kazanımlarını hiç duymadıkları halde müfredat hakkında pozitif algılara sahip olduğu tespit edilmiştir.

Hsiao, Chang, Tu ve Chen'in (2011) Tayvan'da ortaokullarda görevli öğretmenlerle yaptığı araştırma, öz-yetkinlik ile inovasyon davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin inovatif davranışlarının orta düzey olduğu; inovatif davranışın iş birliğini gerektiren bir süreç olduğunu; öz-yetkinlik ile inovatif

davranışlar arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu; daha yüksek öz-yetkinliğe sahip öğretmenlerin inovatif davranışları daha fazla sergilediği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada öz-yetkinliğin inovatif davranışları etkileyen önemli bir faktör olduğu ifade edilmiştir.

Gray (2001) tarafından yapılan araştırma, çoklu vaka incelemesi metoduyla 22 öğretmenden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin inovasyonu benimsemesi ve gerçekleştirmesinin bir öğrenme süreci olduğu, bu nedenle eğitim sürecinin bireyselleştirilmesi gerektiği; inovasyonun zorla gerçekleştirilemeyeceği ancak teşvik edilmesi gerektiği; sınıfta inovasyonun gerçekleşebilmesi için öğretmenin bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış bir plan yapmalarıyla birlikte meslektaşlarıyla iş birliği yapmasının önemli olduğu ifade edilmiştir.

Durna (2000) tarafından yapılan araştırma, Türkiye'deki büyük işletmelerin daha yenilikçi hale gelebilmeleri için örgütsel yapıları etkileyen unsurları belirlemek amacı ile yapılmıştır. Nicel verilere dayanılarak yapılan araştırmanın örneklemini, işletmelerde üst düzey yöneticilik yapan 98 yönetici oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, yenilikçi olan işletmelerin daha çok mevcut ürünleri geliştirme ve yeni ürün oluşturma stratejilerini izlediği; çevrenin işletmeler üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu; yenilikçi olan işletmelerin daha çok değişken bir çevrede faaliyette bulunduğu; yeniliklerin özgür düşünce ortamının olduğu işletmelerde geliştiği ve yenilikçi bir yapıya sahip işletmelerde iletişimin çok yönlü olarak işlendiği tespit edilmiştir.

Tomic ve Brouwers (1999) tarafından yapılan çalışma, Hollanda'daki ortaokul öğretmenlerinin eğitim ile ilgili inovatif fikirleri nerede ve nasıl ürettiklerini araştırmak amacı ile yapılmıştır. Araştırma örneklemini 146 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin inovatif fikirleri üretmeden önce neredeyse her zaman okul dışında, sesiz bir ortamda ve tek başlarına kalmayı tercih ettikleri; inovatif fikir üretme anında öğretmenlerin çoğunlukla evde yalnız oldukları; öğretmenlerin inovatif fikir üretim sürecinde meslektaşlarına danıştıkları, dergi ve kitaplardan yararlandıkları; öğretmenlerin ürettikleri inovatif fikirleri destekleyen gerçekleri araştırdıkları ifade edilmiştir.

Awamleh (1994) tarafından yapılan çalışma, Ürdün'de kamu hizmetlerinde yönetimsel inovasyon algısının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amacı ile yapılmıştır. Kamu hizmetlerinde çalışan 293 çalışanın katıldığı araştırmada sonucunda, inovasyon ile yaş, örgütsel düzey ve kıdem arasında negatif ancak

zayıf bir ilişki; inovasyon ile eğitim düzeyi değişkeni arasındaki ilişkinin pozitif yönde ancak zayıf düzeyde olduğu saptanmıştır. Örgütsel düzeyde inovasyon önündeki en önemli engelin örgüt iklimi olduğu ifade edilmiştir.

2.4.3. Öz-Yetkinlik ile İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde öz-yetkinlikle ilgili alanyazındaki araştırmaların özeti yakın tarihten başlanarak aşağıda sunulmuştur. Öz-yetkinlik kavramı İngilizcede “self-efficacy” olarak geçerken Türkçedeki karşılığı ise alanyazın tarandığında kavramın yeterli, öz-yeterlik, yeterlilik, öz-yeterlilik olarak yer aldığı; bu nedenle ilgili araştırmaların özetinde yazıldığı gibi yetkinlik ifadesi yerine araştırmalarda ifade edilen kavramın aynısı kullanılmıştır.

Aslan (2022) tarafından farklı bölgelerdeki okullarda görevli rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleriyle yapılan araştırma, konsültasyon öz-yetkinliğinin Okul Temelli Konsültasyon Eğitimi Programı tarafından yordama düzeyini incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmada, eğitim programına katılan öğretmenlerin konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerinin eğitime katılmayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu; okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerinin artmasında öz-yetkinliğin kaynağını oluşturan ustalık deneyiminin, dolaylı deneyimin, sözel iknanın ve duygusal uyarıların önemli etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Özkul’un (2021) farklı eğitim kademelerindeki öğretmenle yaptığı araştırmada, öz-yeterlik, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeylerinin düşük olduğu; öz-yeterliğin zaman yönetimi, motivasyon ve iletişim kaygısını anlamlı bir şekilde yordadığı; öğretmen öz-yeterlik algısı ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkide sınıf yönetimi kaygısının aracılık rolünde olduğu tespit edilmiştir.

Kılınç, Polatcan, Atmaca ve Koşar’ın (2021) ilköğretim okullarının her iki kademesinde görev yapan öğretmenlerle yaptığı araştırma, öz-yeterlik, bireysel akademik iyimserlik ve öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmanın bağımsız değişkenleri ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve anlamlı olduğu; bireysel akademik iyimserliğin ve öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin öz-yeterlik tarafından pozitif yönde ve anlamlı bir biçimde yordandığı; öz-yeterliğin bireysel akademik iyimserlik aracılığıyla

öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini dolaylı bir şekilde yordadığı; öz-yeterlik algıları yüksek düzeyde olan öğretmenlerin, mesleki öğrenme faaliyetlerine olan katılım düzeylerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Demirci (2021) tarafından bilişim teknolojisi öğretmenleriyle yapılan araştırma, öz-yeterliğin kaynakları ve teknolojik pedagojik alan bilgisi arasındaki ilişkileri incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öz-yeterlik kaynaklarının öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını etkilediği; öz-yeterliğin kaynağına ilişkin öğretmenlerin algıları cinsiyet ve mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; öz-yeterlik kaynaklarından duygusal ve fizyolojik durumun, hizmet süresi değişkenine göre 0-5 yıl arası olan, yaş değişkenine göre ise 22-32 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin öz-yeterliliklerini daha fazla etkilediği; öz-yeterlikleri ile teknolojik pedagojik alan bilgisi arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu; öz-yeterlik kaynakları olan “doğrudan deneyim” ve “duygusal ve fizyolojik durum” değişkenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisini anlamlı bir biçimde yordadığı tespit edilmiştir.

Kambur’un (2019) ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle yaptığı araştırma, iş motivasyonu ile öz-yeterlilik arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, iş motivasyonu ile öz-yeterliliğin alt boyutu yönlendirme arasından bir farklılaşmanın oluşmadığı ancak iş motivasyonu ile davranış yönetimi, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme alt boyutları arasındaki ilişkinin negatif yönde ve anlamlı olduğu saptanmıştır.

Özokçu’nun (2018) dört farklı coğrafyadaki farklı okul türlerinde görev yapan farklı branş öğretmenleriyle yaptığı çalışma, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmada, öz-yeterlilik ile kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlar arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu; ayrıca öğretmen öz-yeterliliğinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumların anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alev’in (2018) ilkököl ve ortaokul öğretmenleriyle yaptığı araştırma, öz-yeterlilik algıları ile izlenim yönetimi taktikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin genel öz-yeterlilik algısının yüksek düzeyde olduğu; öz-yeterliliğin alt boyutları dikkate alındığında, öğretmenlerin sırasıyla başlama, sürdürme çabası/ısrar ve yılmama boyutlarında kendilerini yetkin gördükleri; öz-yeterlilik ile izlenim

yönetimi taktikleri arasındaki ilişkinin negatif yönlü ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bellibaş ve Liu (2017) tarafından 2013 TALİS veri setindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle yapılan araştırma, okul müdürlerinin algılanan öğretimsel liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin öz-yetkinlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmada, okul müdürlerinin, okullarında eğitim-öğretimi geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunarak öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarını etkilediği, öğretimsel liderlik ile öğretmen öz-yetkinliğinin her bir alt ölçeği arasında doğrudan ilişki bulunmadığı; müdürlerin öğretimsel liderliği ile öğretmenlerin öğretim öz-yeterliği arasında doğrudan, pozitif ve anlamlı bir ilişkisi olduğu; kadın öğretmenlerin öz-yetkinliğin tüm alt ölçeklerinde erkek öğretmenlerden daha yüksek algıya sahip olduğu; öğretmenlerin yüksek öz-yetkinlik algısına sahip olduğu okullarda kadın okul müdürlerinin görev yaptığı; kısmi zamanlı çalışan öğretmenlerin öz-yetkinlik algısının daha düşük düzeyde olduğu; öğretmenlerin deneyimi ile öz-yetkinlik algıları arasında ve aldığı hizmet içi eğitimler ile öz-yetkinlik algıları ilişkisinin pozitif ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akinci'nin (2017) liselerde çalışan öğretmenlerle yaptığı araştırma, okul yöneticilerinin ruhsal liderlik algıları, öğretmen liderliği ve öğretmen öz-yetkinliği arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin öz-yetkinlik düzeylerinin tüm boyutlarda yüksek olduğu; öğretmen öz-yetkinlik düzeyinin sadece okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin diğer lise öğretmenlerine göre kendilerini daha yetkin hissettikleri; öğretmenlerin yönetici ruhsal liderlik algıları ile öz-yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Fackler ve Malmberg'in (2016) 14 OECD ülkesinde öğretmenlerin katılımıyla yaptığı araştırma, öğretmenlerin kişisel özelliklerinin öğretmen öz-yetkinliğini ne ölçüde yordadığını incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf yönetimi boyutu hariç erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu; mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin öz-yetkinlik algısının da arttığı; öz-yetkinlik algısı yüksek düzeyde olan öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak sınıfta daha iyi performans gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı (2014) tarafından İngiltere ve Türkiye'de farklı okul türlerinde görev yapan psikolojik danışmanlarla yapılan araştırma, öz-yetkinliğin çeşitli değişkenlere göre

incelemesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda yapılan karşılaştırmada, her iki ülkede öz-yetkinliğin alt boyutlu olan “kişisel ve sosyal gelişim” algıları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı ancak Türkiye’de çalışan danışmanların İngiltere’de çalışanlara göre liderlik ve değerlendirme, mesleki ve akademik gelişim, iş birliği ile kültürel kabul alt boyutlarına ilişkin algılarının daha yüksek olduğu; iki ülkede görevli psikolojik danışmanların öz-yetkinlik algılarının cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı saptanmıştır.

Chesnut ve Burley (2015) tarafından yapılan çalışma, meta-analiz yöntemiyle aday öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının mesleğine bağlılıklarına etkisini 33 farklı çalışmanın verileri kullanılarak sistematik bir şekilde analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, aday öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının öğretmenlik mesleğine bağlılığı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Klassen ve Tze’nin (2014) yaptığı çalışma, meta-analiz yöntemiyle öğretmenlerin öz-yetkinlik, kişilik ve öğretim etkililiğini (öğretim performansı ve öğrenci başarısı) 43 farklı çalışmanın verilerini kullanarak sistematik bir şekilde analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, öz-yetkinlik, kişilik ve öğretim etkinliği arasında bir ilişki olduğu; öğretmen öz-yetkinliğinin hem öğretim performansı hem de öğrenci başarısına olan etkisinin pozitif yönde ve anlamlı olduğu saptanmıştır.

Ergin’in (2014) üniversitelerde görev yapan öğretim üyeleriyle yaptığı çalışma, kendi kendine liderlik davranışları ile öz-yetkinlik ve örgütsel öğrenme kapasitesi arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretim üyelerinin meslektaşlık, araştırma, danışmanlık, öğretme, yönetim ve hizmet gibi öz-yetkinlik rolleri olduğu; öğretim üyelerinin sahip olduğu roller bazında hesaplanan öz-yetkinlik puanının meslektaşlık rolünde en yüksek ortalamaya, yönetim ve hizmet rolünde ise en düşük ortalamaya sahip olduğu; kendi kendine liderlik davranışlarının öz-yetkinliğe olan etkisinin pozitif yönde olduğu; kendi kendine liderlik davranışlarının öz-yetkinliği anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Van-Dinther, Dochy ve Segers (2011) tarafından yapılan çalışma, yükseköğretimde öğrencilerin öz-yetkinliklerini etkileyen faktörleri alanyazın taramasına dayanarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, eğitim programları ile öğrencilerin öz-yetkinliklerini etkilemenin mümkün olduğu; sosyal-bilişsel öğrenme teorisine dayanan müdahale programlarının öğrencilerin öz-yetkinliklerini etkilemede daha etkili olduğu;

ayrıca görevde geçen süre ya da staj sürecinde geçen pratik ustalık deneyimleri, dolaylı gözlemler ve sözel iknaların öğrencilerin öz-yetkinlik algılarını arttırdığı ifade edilmiştir.

Şahinkaya'nın (2008) yaptığı araştırma, öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yetkinlikleri ile öğrenme-öğretme sürecindeki rollerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, her ülkeden altmışar öğrenci ve altmışar öğretmen olmak üzere toplam 240 katılımcı yer almıştır. Araştırmada, Türkiye'deki sınıf öğretmenlerinin öz-yetkinlik algısının öğretmen adayların öz-yetkinlik algısından daha yüksek olduğu; Finlandiya'daki durumun ise tam tersi öğretmen adayların öz-yetkinlik algısının daha yüksek olduğu; ülkemizdeki hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının öz-yetkinlik algılarının Finlandiya'daki öğretmen ve öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu; Türkiye ve Finlandiya'daki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının cinsiyet ve kıdem değişkelerine göre öz-yetkinlik algılarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Schwarzer ve Hallum (2008) tarafından öğretmenlerle yapılan araştırma, öz-yetkinlik, iş stresi ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öz-yetkinlik ile iş stresi ve duygusal tükenmişlik arasındaki ilişkinin negatif yönlü olduğu; öz-yetkinlik ile tükenmişlik arasında iş stresinin aracılık rolünde olduğu tespit edilmiştir.

Baloğlu ve Karadağ'ın (2008) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, öğretmen yetkinliğini kavramsal çerçevede tartışarak Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy'un (2001) geliştirdiği Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği'ni Türk kültürüne uyarlamasını amaçlamıştır. Araştırmada, ölçeğin orijinalinden farklı 3 boyut yerine 5 boyutlu olduğu ve boyutlar varyansın %53'ünü açıkladığı; ölçeğin Türkçe çevirisinin İngilizce orijinal maddeleri ile uyumlu olduğu; ölçeğin anlaşılabilir bir dilde yazıldığı, ölçeğin ait alt boyutları arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu; geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin öz-yetkinliklerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy'un (2007) farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmenlerle yaptığı çalışma, mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının potansiyel kaynaklarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça göreve yeni başlayan öğretmenlere göre öz-yetkinlik algılarının arttığı; öğretmenlerin öz-yetkinlik algıları ile cinsiyet, yaş ve okul düzeyi değişkenleri arasında anlamlı farklılaşmanın oluşmadığı; öz-

yetkinlik kaynaklarını ustalık deneyiminden çok dolaylı deneyim, sözel ikna ve duygusal uyarılmaların oluşturduğu ifade edilmiştir.

Penrose, Perry ve Ball'ın (2007) ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle yaptığı araştırma, duygusal zekâ ile öğretmen öz-yetkinliği arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmada, duygusal zekâ ile öğretmenlerin öz-yetkinliği arasındaki ilişkinin pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı olduğu; bu ilişkide cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerinin bu ilişkiyi herhangi bir şekilde etkilemediği; öğretmen öz-yetkinliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin ise güçlü bir yapıda olduğu saptanmıştır.

E. M. Skaalvik ve S. Skaalvik'in (2007) ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle yaptığı araştırma, öğretmen öz-yetkinliği, algılanan kolektif öğretmen yetkinliği ve öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, öğretmen öz-yetkinlik ölçeğinin birbiriyle ilişkili öğretim, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre eğitimi düzenleme, öğrencileri motive etme, disiplini sağlama, meslektaşlar ve velilerle iş birliği yapma, değişiklikler ve zorluklarla başa çıkma boyutlarından oluştuğu; öz-yetkinlik ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin güçlü olduğu; öz-yetkinlik ile kolektif öğretmen yetkinliği arasındaki ilişkinin pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı olduğu saptanmıştır.

Nir ve Kranot'un (2006) yaptığı çalışma, öğretmenlerin öz-yetkinlik algıları üzerinde, okul müdürlerinin liderlik tarzlarının rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İsrail'de ilkökullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmada, okul müdürlerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin öz-yetkinlik algıları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı ve okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin öz-yetkinlik düzeyine herhangi bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone'nin (2006) ortaokulda görev yapan öğretmenlerle yaptığı araştırma, öz-yetkinlik, iş doyumunu ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmada, öz-yetkinlik inançlarının hem iş doyumunu hem de öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Brennan ve Robison'un (1995) üniversitede çalışan öğretim elemanlarıyla yaptığı çalışma, cinsiyet durumuna göre öğretim elemanlarının öz-yetkinlik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet değişkenine göre öğretim elemanlarının öz-yetkinlik algılarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

2.4.4. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Alanyazında ve yukarıdaki araştırma sonuçlarında aktarılan bilgilere göre entelektüel sermaye bileşkelerinin insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermayeye olduğu; inovasyonun ürün, süreç, pazarlama ve organizasyonel inovasyonuna dayandırıldığı; öz-yetkinliğin bileşkelerinin ise bilişsel, duyuşsal, güdüsel ve seçim süreçleri olduğu saptanmıştır. Bu değişkenlerin temel vurgusunun insan olduğu; temel amacının ise örgütsel ve bireysel çıktıları performansa dönüştürerek kaliteyi artırmak olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları dikkate alındığında entelektüel sermaye ile inovasyon arasındaki ilişkilerin pozitif yönde ve anlamlı olduğu; ayrıca inovasyon süreçleri ile çalışanların öz-yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin de pozitif yönde olduğu belirlenmiştir. Bu durum eğitim kurumlarında daha çok bilgi kullanıldığı ve tüketildiği için temeline bilgiyi alan entelektüel sermaye ve inovasyonun anlaşılmasının ve değerlendirilmesinin önemli olduğunu ifade edebilir.

Eğitim örgütlerinde yapılan araştırma sonuçları, çalışanların sahip olduğu entelektüel sermaye düzeyinin onların performanslarını, akademik iyimserlik düzeylerini, inovasyon düzeylerini, iş doyumlarını, yenilik yönetim yeteneği algısını, örgütsel öğrenme düzeyini, bilgi paylaşımı, örgüt imajını anlamlı şekilde etkilediği tespit edilmiştir (Altan 2018; Başar, Şahin & Akan, 2014; Battal, 2022; Cheng, 2015; Çetin, Akpolat & Özdemir, 2017; Demir, 2019; Güngör & Celep, 2016; Paletta & Alimehmeti, 2014; Sarıçan, 2018; Yüksel, 2022). Entelektüel sermaye kavramına benzer şekilde çalışanların sahip olduğu olumlu inovasyon algısı onların örgütsel zeka düzeylerini, kriz yönetimi davranışlarını, küresel yetkinliklerini, pozitif psikolojik sermayelerini, dijital yeterlilik düzeylerini, örgütsel destek algılarını, örgütsel öğrenme düzeylerini, örgütsel imajını, öz-liderliklerini, örgütsel bağlılıklarını, öz-yetkinliklerini ve duygusal zeka yeteneğini anlamlı ve pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir (Aytuğ, 2021; Fidan 2019; Gündüz, 2021; Gürsoy 2014; Hsiao, Chang, Tu ve Chen, 2011; Karaca-Akarsu, 2022; Karadağ, 2022; Koch, Binnewies & Dormann, 2014; Selçuk 2018; Tura, 2022; Yurt, 2021). Olumlu öz-yetkinlik algısına sahip çalışanların ise zaman yönetimi, motivasyon, bireysel akademik iyimserlik, teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri, bireysel yenilikçilik düzeyi, mesleki bağlılık, iş doyum, öğretim performansı ve duygusal zekâ düzeyi arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Demirci, 2021; Kılınç, Polatcan, Atmaca & Koşar, 2021; Klassen & Tze, 2014; Özkul, 2021; Töre, 2017; Chesnut & Burley, 2015).

Alanyazındaki araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, inovasyon ile öz-yetkinlik arasındaki ilişkilerin pozitif olduğuna dair kanıtlar sunarken; temel vurgusu insan olan entelektüel sermayenin de hem öz-yetkinlik hem de inovasyon ile ilişkisinin olabileceği söylenebilir, bu paralelde entelektüel sermaye ve inovasyon birlikte ele alındığında öz-yetkinliğin anlamlı yordayıcıları olduğuna yönelik hipotez savunulabilir.



3. YÖNTEM

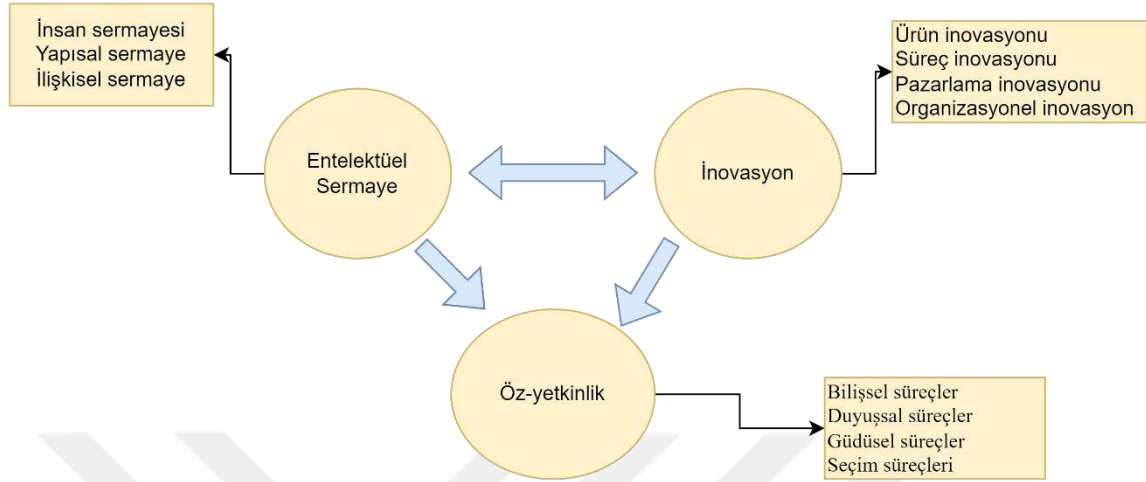
Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin entelektüel sermaye, inovasyon ve öz-yetkinlik algıları arasındaki ilişkileri ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modelinin kullanılması uygun görülmüştür. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini, değişkenler arasındaki ilişkiler manipüle edilmeden inceler; ayrıca toplanan veriler doğrultusunda araştırma grubunun farklı özelliklerinin birbirleriyle olan ilişkisi bu modelde incelenebilir (Fraenkel, Wallen & Huyn, 2012). İlişkisel tarama modeliyle eğitim alanında yapılan araştırmalarda, değişkenler arasındaki olası ilişkileri ortaya koyarken araştırmacının olguları daha iyi anlamasına ve tahminlerde bulunmasına imkân sağlar (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008). Bu modelde, değişkenler arasındaki ilişkileri tespit etmek ve oluşabilecek sonuçları tahmin etmek için değişkenleri kontrol altına almak ya da etkilemek yerine, her bir örneklemden elde edilen puanlar için istatistiksel karşılaştırmalar yapılır (Tekbıyık, 2014).

İlişkisel tarama modeli, korelasyon ve karşılaştırma yolu ile ilişkisel çözümleme olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır (Karasar, 1995). Korelasyon türü ilişkisel araştırmalarda temel amaç, değişkenlerin bir arada değişip değişmediği ve değişim olması durumunda bunun nasıl gerçekleştiği araştırılır. Buradan hareketle, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan araştırma sonucunda iki veya daha fazla değişken arasındaki sistemli ilişki, değişkenlerin aynı yönde değişimi ve değişkenlerin zıt yönde değişimi şeklinde üç farklı ilişki ortaya çıkmaktadır. Karşılaştırma türü ilişkisel araştırmalarda ise, korelasyon türü ilişkisel araştırmalardan farklı olarak bir sonuca ulaşma sebepleri tek bir nedene bağlanmaya çalışılır. İlişkiler en olası çözümden başlanarak denenmeye çalışılır. Karşılaştırma türü ilişkisel araştırmalarda ikiden az değişken bulunmaması gerekir, değişkenlerden biri dikkate alınarak gruplar oluşturulur ve diğer bağımlı değişken karşısında farklılaşma olup olmadığı analiz edilir (Karasar, 1995). Bu tanımlardan hareketle eğitim örgütlerinde yapılacak olan bu nicel araştırmada, kuvvetli bir varsayımı ortaya koymak ve

istenen önermelerin doğrulunu ispat etmek için ilişkisel tarama modelinin seçilmesi uygun görülmüştür. Araştırma için öngörülen teorik model aşağıda Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Araştırmanın Teorik Modeli

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırma evreni, 2022-2023 öğretim yılı II. döneminde İstanbul ilinin Avrupa Yakası’nda 25 ilçede bulunan 688 resmi ortaokulda görev yapan 20514 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma evrenindeki veriler İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün web sayfasındaki istatistiklere dayanarak elde edilmiştir. Çalışma evreninde görev yapmakta olan öğretmen sayısının tamamına ulaşılmasının güç olması nedeniyle evrenden örneklem alma ihtiyacı duyulmuştur. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004), evren sayısının 10000-25000 olması durumunda, araştırma örnekleme %5 hoşgörü düzeyi ve $\alpha = ,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirildiğinde, araştırmalar için örneklem büyüklüğünün 370-378 arasında olmasının yeterli olacağını belirtmiştir. Ayrıca raosoft.com adlı uygulamada örneklem büyüklüğü, 20514 kişiden oluşan evren için, 378 kişi olarak hesaplandı (URL-1, 2023). Araştırma evreni olan İstanbul ili Avrupa Yakası’ndaki 25 ilçe, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Kalkınma Ajansı Genel Müdürlüğü’nün (2022) hazırladığı “İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması, SEGE-2022” adlı araştırma verilerine göre 2 düzeye ayrılmıştır. Sosyo-ekonomik gelişmişlik, toplumun ekonomik gelişimi yanı sıra sosyal ve kültürel birikimlerini yansıtabilen toplumsal gelişme göstergeleridir. Ayrıca sosyo-ekonomik gelişmişlik, eğitilmiş insan kaynaklarına sahip olmakla ilişkilidir (SEGE-2022). Bu nedenle tabaka aralığı sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre ele alınmıştır. Evren olarak belirlenen İstanbul ili

Avrupa Yakası'ndaki ilçelerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sayısı aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Evrendeki İlçelerin Öğretmen Sayısı

Sosyo-ekonomik Düzey	İlçeler	f	%	Düzeye göre %
1. Düzey	Avcılar	856	4,17	81,05
	Bağcılar	1392	6,79	
	Bahçelievler	1419	6,92	
	Bakırköy	497	2,42	
	Başakşehir	1101	5,37	
	Bayrampaşa	707	3,45	
	Beşiktaş	391	1,91	
	Beylikdüzü	753	3,67	
	Beyoğlu	470	2,29	
	Büyükçekmece	636	3,10	
	Esenyurt	1367	6,66	
	Eyüp	843	4,11	
	Fatih	923	4,52	
	Güngören	542	2,64	
	Kağıthane	954	4,65	
	Küçükçekmece	1894	9,23	
	Sarıyer	714	3,48	
	Şişli	575	2,80	
	Zeytinburnu	591	2,88	
2. Düzey	Arnavutköy	630	3,07	18,95
	Çatalca	220	1,07	
	Esenler	782	3,81	
	Gaziosmanpaşa	878	4,28	
	Silivri	500	2,44	
	Sultangazi	879	4,28	
Toplam		20514	100	100

Tablo 1 incelendiğinde, sosyo-ekonomik verilere göre evrende yer alan öğretmenlerin %81,05'i birinci düzey; %18,95'i ikinci düzey ilçelerde görev yapmaktadır. Araştırmada ilk olarak tabakalı örnekleme yöntemi uygulanarak birinci sosyo-ekonomik düzeyden Beylikdüzü, Büyükçekmece ve Esenyurt; ikinci sosyo-ekonomik düzeyden ise Silivri ve Çatalca ilçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenler örneklem olarak belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemi, evrendeki alt gruplar belirlenerek bunların evren büyüklüğü içindeki orana göre örnekleme temsil edilmesini amaçlayan örneklem alma tekniğidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Örnekleme dahil edilen ilçe sayısı belirlenirken her sosyo-ekonomik düzeydeki ilçede görev yapan öğretmen sayısının evren içindeki oranına ve evreni en iyi şekilde temsil edecek örneklem sayısına dikkat edilmiştir. Araştırmanın evreni heterojen olduğu kabul edilerek evreni temsil edebilecek örneklem grubunun tespitinde sosyal bilimler alanındaki araştırmalar için Yamane'nin (2006) geliştirdiği aşağıdaki örneklem formülüne göre hesaplanmıştır.

$$n = \frac{N \cdot z^2 \cdot (p \cdot q)}{N \cdot d^2 + z^2 \cdot (p \cdot q)}$$

$$n = \frac{20514 \cdot (1,96)^2 \cdot (0,5 \cdot 0,5)}{20514 \cdot (0,05)^2 + (1,96)^2 \cdot (0,5 \cdot 0,5)} = 384$$

Formüldeki;

n= Örneklemdeki birey sayısı (en az)

N= Evrendeki birey sayısı (20514)

p= Evrende istenilen özelliği taşıyan bireylerin oranı (p+q=1)

z= Z sayısı (istenilen güvenirlilik düzeyi için standart normal dağılım değeri) (1,96).

d= Kanıtlanabilir sapma oranı (0,05).

Yukarıdaki formülde yapılan hesaplamaya göre 384 öğretmenden toplanacak verilerin evreni temsil etme gücüne sahip olduğu görülmektedir. Tabaka aralığı, her bir tabakadaki (tabakalar sosyo-ekonomik düzeye göre belirlenmiştir) öğretmen sayısı İstanbul ili Avrupa Yakası genelinde yer alan ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmen sayısına (20514) bölünmesiyle elde edilmiştir. Ardından evreni temsil etme gücüne (%5 hata için) sahip örneklemde yer alması gereken sayı (384) ile tabaka ağırlığı çarpılarak her tabakadan değerlendirmeye alınacak minimum ölçek sayısı (%5 hataya göre) tespit edilmiştir. Araştırma evreni ve örneklemine ait veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Örneklem Belirlemede Kullanılan Sayısal Değerler

Sosyo-Ekonomik Düzey	Evren	Tabaka ağırlığı	%5 örneklem hatasına göre uygulanması gereken ölçek sayısı	Örneklem Alınan Öğretmen Sayısı	Katılımcılara ulaştırılan ölçek sayısı	Değerlendirilen ölçek sayısı
1. Düzey	16625	0,810	311	2759	730	730
2. Düzey	3889	0,190	73	720	192	192
Toplam	20514	1,00	384	3479	922	922

Tablo 2 incelendiğinde, İstanbul ili Avrupa Yakası’ndaki ortaokullarda toplamda 20514 öğretmen görev yapmaktadır. Gerekli izinler alındıktan sonra örneklem grubundaki ilçelerde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin tamamına ölçek formları araştırmacı tarafından okullara götürülmüştür. Ancak daha büyük bir örneklem grubu ile çalışmak hedeflendiğinden 384 yerine katılımcı öğretmenler tarafından geri dönüşü sağlanan 922

anket formu tabaka oranında araştırmaya dahil edilmiştir. Toplanan örneklem büyüklüğünün hesaplanan örneklem büyüklüğünden fazla olması örneklem büyüklüğünün evreni iyi düzeyde temsil ettiği söylenebilir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, okuldaki öğretmen sayısı, okuldaki hizmet süresi, eğitim örgütlerindeki projelerde görev alma durumu ve MEB Ar-Ge projelerinde görev alma durumu değişkenlerine ilişkin kişisel bilgi dağılımları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler

Değişken	Düzy	N	%
Cinsiyet	Kadın	490	53,1
	Erkek	432	46,9
Yaş	21-30 yaş	75	8,1
	31-40 yaş	274	29,7
	41-50 yaş	385	41,8
	51 yaş ve üstü	188	20,4
Eğitim Durumu	Lisans	761	82,5
	Lisansüstü	161	17,5
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	98	10,6
	6-10 yıl	105	11,4
	11-15 yıl	144	15,6
	16-20 yıl	176	19,1
	21 yıl ve üstü	399	43,3
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-10 öğretmen	12	1,3
	11-20 öğretmen	46	5,0
	21-30 öğretmen	69	7,5
	31-40 öğretmen	152	16,5
	41-50 öğretmen	261	28,3
	51 ve üstü öğretmen	382	41,4
Okuldaki Hizmet Süresi	1-5 yıl	456	49,5
	6-10 yıl	256	27,8

	11-15 yıl	121	13,1
	16-20 yıl	46	5,0
	21 yıl ve üstü	43	4,7
Eğitim Örgütlerindeki Projelerde Görev Alma Durumu	Evet	415	45,0
	Hayır	507	55,0
MEB Ar-Ge Projelerinde Görev Alma Durumu	Evet	102	11,1
	Hayır	820	88,9
Toplam		922	100

Tablo 3 incelendiğinde, kadın katılımcıların erkek katılımcılardan; eğitim örgütlerindeki projelerde görev almayan katılımcıların görev alan katılımcılardan; MEB Ar-Ge projelerinde görev almayan katılımcıların görev alan katılımcılardan; lisans mezunu katılımcıların sayısının lisansüstü mezunu katılımcılardan daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırma örnekleminde yer alan katılımcılar mesleki kıdemleri açısından değerlendirildiğinde, en fazla katılım gösteren öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 21 yıl ve üstü olduğu görülmektedir. Araştırma katılımcılarının ağırlıklı olarak okuldaki öğretmen sayısı 51 ve üstü öğretmenin görev yaptığı okullar olması en fazla katılımın büyük okullardan olduğunu göstermektedir. Veriler incelendiğinde, okuldaki hizmet süresi az olan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden araştırmaya daha fazla katılım gösterdiği görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye, inovasyon ve öz-yetkinlik arasındaki ilişkiyi incelemek için araştırma verilerin toplanmasında, öğretmenlerin kişisel verilerinden oluşan “Kişisel Bilgi Formu” (Ek1), Karakuş ve Çobanoğlu’nun (2013) geliştirmiş olduğu öğretmenlerin entelektüel sermaye algılarını ölçen “Entelektüel Sermaye Ölçeği” (Ek2), Demir ve Aküzüm (2023) tarafından geliştirilen “Eğitim Örgütlerinde İnovasyon Ölçeği” (Ek3) ve Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy’un (2001) geliştirdiği, Türkçeye uyarlanması ise Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından yapılan “Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği” (Ek4) kullanılmıştır.

3.3.1. Entelektüel Sermaye Ölçeği

Bu araştırmada eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin entelektüel sermaye düzeylerini ölçmek için Stewart (1997) tarafından işletmelere uygulanan, eğitim kurumlarında uygulamak için Türkçeye uyarlanması Karakuş ve Çobanoğlu'nun (2013) yaptığı Entelektüel Sermaye Ölçeği (Ek-3) kullanılmıştır. Orijinal hali 32 maddeden oluşan ölçek, Karakuş ve Çobanoğlu'nun (2013) yaptığı pilot uygulama sonrası 25 maddeye indirilmiş ve beşli likert biçiminde tasarlanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen üç faktörlü bir yapıya sahip olan bu ölçek: 6 maddenin yer aldığı insan sermayesi faktörü, 9 maddenin yer aldığı yapısal sermaye faktörü ve 10 maddenin yer aldığı ilişkisel sermaye faktörlerinden oluşmaktadır.

Karakuş ve Çobanoğlu (2013) tarafından, ölçeğin yapı geçerliği incelemek için öğretmenlerden toplanan verilerle analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar açımlayıcı faktör analiziyle incelediği ölçeği, orijinal ölçeğin üç faktörlü olmasından dolayı, faktör sayısını üçe sabitleyerek analizleri yapmıştır. Bu faktörler birlikte, ölçekteki toplam varyansın %62,98'sini açıklamıştır. Toplam varyansın, %24,2'sini 1. faktör; %20,7'sini 2. faktör; 17,9'unu 3. faktörün açıkladığı belirlenmiştir.

Karakuş ve Çobanoğlu (2013) tarafından, ölçekteki maddelerin madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmış ve alt %27-üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar ilişkisiz t-testi kullanılarak test edilmiştir. Ölçek maddelerindeki madde-toplam puan korelasyon değerleri ,57 ile ,75 arasında değiştiği görülmüştür. Araştırmacıların yaptığı veri analizinde, bütün maddelerde t değerinin $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Entelektüel Sermaye Ölçeğine ilişkin iç tutarlılık (Cronbach Alpha) değerleri Karakuş ve Çobanoğlu (2013) tarafından ölçülmüştür. Elde edilen Cronbach Alpha değerlerinin ölçek genelinde ,95; boyutlar bazında ise insan sermayesi boyutunda ,89; yapısal sermaye boyutunda ,92 ve ilişkisel sermaye boyutunda ,93 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını incelemek amacıyla yapılan korelasyon matrisinde faktörlerin kendi aralarında ve ölçme aracının geneliyle olan ilişkisinin anlamlı olduğu, anlamlılık düzeyinin ,01 düzeyinde olduğu görülmüştür. Korelasyona ilişkin bu değer ölçme aracının yüksek düzeyde bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermiştir.

Bu araştırma kapsamında Entelektüel Sermaye Ölçeği'nin güvenilirlik değerleri incelenerek ön uygulaması yapılmış ve Cronbach Alpha iç tutarlılığı hesaplanmıştır. Veri

analizi sonucunda tespit edilen iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayıları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Bu Araştırma Kapsamında Hesaplanan Entelektüel Sermaye Ölçeği Cronbach Alpha Katsayıları

Boyutlar	Boyutlarla ilgili maddeler	Cronbach Alpha
İnsan Sermayesi	1-2-3-4-5-6	,90
Yapısal Sermaye	7-8-9-10-11-12-13-14-15	,95
İlişkisel Sermaye	16-17-18-19-20-21-22-23-24-25	,93
Toplam	25 madde	,96

Tablo 4 incelendiğinde, bu çalışmada entelektüel sermaye ölçeğinin güvenilirliğini gösteren iç tutarlılık (*Cronbach Alpha*) katsayısı “*insan sermayesi*” faktörü için ,90; “*yapısal sermaye*” faktörü için ,95; “*ilişkisel sermaye*” faktörü için ,93 ve tüm ölçek için ,96 olarak saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan Cronbach Alpha katsayısı, okullarda uygulanacak entelektüel sermaye ölçeğinin oldukça geçerli ve güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

3.3.2. Eğitim Örgütlerinde İnovasyon Ölçeği

Bu araştırmada, eğitim örgütlerinde öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarını ortaya koymak için Demir ve Aküzüm (2023) tarafından geliştirilen “Eğitim Örgütlerinde İnovasyon Ölçeği” (EK-4) kullanılmıştır. “Eğitim Örgütlerinde İnovasyon Ölçeği”nin geliştirilmesinde, araştırmanın katılımcıları İstanbul ilinin merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan, ön uygulama için 120 ve asıl uygulama için 219 öğretmenden oluşmaktadır.

“Eğitim Örgütlerinde İnovasyon Ölçeği” olarak adlandırılan orijinal hali 32 madden; üç faktörlü bir yapıya sahip bu ölçekteki faktörler: “Yenilikçi Atmosfer” (14 madde), “Değişime Direnç” (10 madde) ve “Değişime Duyarlılık” (8 madde) olarak adlandırılmıştır. Katılım düzeyi için Likert tipi beşli dereceleme seçilmiş ve dereceleme seçenekleri: “Hiç Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kısmen Katılıyorum (3)”, “Katılıyorum (4)” ve “Tamamen Katılıyorum (5)” şeklindedir.

Araştırmacılar tarafından “Eğitim Örgütlerinde İnovasyon Ölçeği”nde bulunan maddelerin yapı geçerliği ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak ölçülmek istenen özellikleri ne düzeyde ölçtüğü tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçek maddelerinin üç ayrı

faktörden oluştuğu görülmüştür. Ölçeğin faktörleri “yenilikçi atmosfer”, “değişime direnç” ve “değişime duyarlılık” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin birinci faktörü olan “yenilikçi atmosfer” boyutunda toplam 14 madde bulunduğu ve bu boyuttaki maddelerin faktör yük değerleri ,840 ile ,625 arasında olduğu; yenilikçi atmosfer boyutunun ölçeğe ilişkin toplam varyansın %32,90’ını açıkladığı saptanmıştır. Ölçeğin ikinci faktörü olan “değişime direnç” boyutunda toplam 10 maddenin bulunduğu ve bu boyuttaki maddelerin faktör yük değerleri ,835 ile ,564 arasında olduğu; değişime direnç faktörünün ölçeğe ilişkin toplam varyansın %19,76’sını açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçeğin üçüncü faktörü olan “değişime duyarlılık” boyutunda toplam 8 madde bulunduğu ve bu boyuttaki maddelerin faktör yük değerleri ,783 ile ,591 arasında olduğu; değişime direnç boyutunun ölçeğe ilişkin toplam varyansın %18,26’sını açıkladığı görülmüştür. Eğitim örgütlerinde inovasyon ölçeğindeki üç faktörün birlikte, toplam varyansın %70,92’sini açıklamaktadır. İlgili alanyazında faktör analiz çalışmalarında faktör yüklerinin toplam varyansın %40’nı açıklaması alt sınır olarak kabul edilmektedir (Kline, 1994).

Araştırmacılar, ölçeğin ve faktörlerin güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla iç tutarlılık ölçüsünü belirleyen Cronbach Alpha katsayısı hesaplamıştır. Eğitim Örgütlerinde İnovasyon Ölçeği’nin iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayısının ,962 olduğu görülmüştür. Faktörlere ilişkin Cronbach Alpha katsayısının ise ,913 ile ,968 arasında değerlere sahip olduğu saptanmıştır. Hesaplanan Cronbach Alpha katsayısının bu faktörlerden “Yenilikçi Atmosfer” faktörü için ,968 olduğu, “Değişime Direnç” faktörü için ,913 olduğu ve “Değişime Duyarlılık” faktörü için ,931 olduğu tespit edilmiştir. Demir ve Aküzüm’ün (2023) yaptığı bu ölçek geliştirme çalışmasının analizleri birlikte değerlendirildiğinde, Eğitim Örgütlerinde İnovasyon Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

Eğitim Örgütlerinde İnovasyon Ölçeği için güvenilirlik değerlerini incelemek amacıyla bu çalışma kapsamında da ön uygulama yapılmış ve Cronbach Alpha hesaplanarak elde edilen iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayıları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Ön Uygulama İçin Eğitim Örgütlerinde İnovasyon Ölçeği Cronbach Alpha Katsayıları

Boyutlar	Boyutlarla ilgili maddeler	Cronbach Alpha
Yenilikçi Atmosfer	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14	,97
Değişime Direnç	15-16-17-18-19-20-21-22-23-24	,93
Değişime Duyarlılık	25-26-27-28-29-30-31-32	,95

Toplam	32 madde	,97
---------------	-----------------	------------

Tablo 5 incelendiğinde, bu çalışmada eğitim örgütlerinde inovasyon ölçeğinin güvenilirliğini gösteren iç tutarlılık (*Cronbach Alpha*) katsayısının birinci faktör olan “yenilikçi atmosfer” için ,97; ikinci faktör olan “değişime direnç” için ,93; üçüncü faktör olan “değişime duyarlılık” için ,95 ve tüm ölçek için ,97 olarak saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan Cronbach Alpha katsayısı, eğitim örgütlerinde uygulanacak inovasyon ölçeğinin oldukça geçerli ve güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.3.3. Öz-Yetkinlik Ölçeği

Bu araştırma kapsamında, eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarını ölçmek için Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy’un (2001) geliştirdiği, Türkçeye uyarlanması ise Baloğlu ve Karadağ’ın (2008) yaptığı “Ohio Öğretmen Yetkinliği Ölçeği” (Ek-5) kullanılmıştır. Orijinal hali 24 maddeden; üç faktörlü ve her bir faktörü sekiz maddeden oluşan bir yapıya sahip olduğu saptanmıştır. Ölçeğin orijinalinde öğretmen öz-yetkinlik algıları, Likert tipi bir ölçekle ve her madde 1 (hiçbir zaman) ile 9 (tamamen) aralığında ölçülmüştür. Baloğlu ve Karadağ (2008) ise, ölçeğin dil geçerliliğini sağlandıktan sonra geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması için orijinalinden farklı olarak, öğretmenlerin yetkinlik alanlarına ilişkin görüşlerini, (1) hiçbir zaman, (2) çok az, (3) bazen, (4) oldukça, (5) tamamen şeklinde 5’li likert aralığında değerlendirmeleri istenmiştir.

Yapılan faktör analizinde Baloğlu ve Karadağ (2008) orijinalinden farklı olarak maddelerin öz değerleri 1’den büyük olan 5 alt faktör saptamıştır. Araştırmacılar, yaptığı faktör analizi sonucu oluşan alt faktörlerin ölçeğin orijinali ile paralellik göstermemesi üzerine Türk kültürüne uygun olarak alt faktörlerin isimlendirmelerini yapmışlardır. Bunlar: Yönlendirme (6 madde), Davranış Yönetimi (5 madde), Motivasyon (6 madde), Öğretim Becerisi (5 madde), Ölçme ve Değerlendirme (2 madde) olarak adlandırılmıştır. Bu beş faktör, ölçekteki toplam varyansın %53’nü açıklamaktadır. Toplam varyansın %13,9’unu Yönlendirme faktörü; %12,7’sini Davranış Yönetimi faktörü; %10,2’sini Motivasyon faktörü; %10’unu Öğretim Becerisi faktörü; %6,6’sını Ölçme ve Değerlendirme faktörü açıklamıştır. İlgili alanyazında faktör analiz çalışmalarında faktör yüklerinin toplam varyansın %40’nı açıklaması alt sınır olarak kabul edilmektedir (Kline, 1994).

Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeğine ilişkin güvenilirlik düzeyinin tespit edilmesi için Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından hem faktörler düzeyinde hem de ölçek genelinde

analizler yapılmıştır. Elde edilen Cronbach Alpha değerlerinin ölçek genelinde ,90 olduğu; boyutlar bazında ise, yönlendirme boyutunda ,79; davranış yönetimi boyutunda ,78; motivasyon boyutunda ,73; öğretim becerisi boyutunda ,69; ölçme ve değerlendirme boyutunda ,66 olduğu saptanmıştır.

Bu araştırma kapsamında, Öz-yetkinlik Ölçeği'nin güvenilirlik değerleri incelenerek ön uygulaması yapılmış ve Cronbach Alpha iç tutarlılığı hesaplanmıştır. Veri analizi sonucunda tespit edilen iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayıları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Ön Uygulama İçin Öğretmen Öz-Yetkinlik Ölçeği Cronbach Alpha Katsayıları

Boyutlar	Boyutlarla ilgili maddeler	Cronbach Alpha
Yönlendirme	1-2-3-4-5-6	,85
Davranış Yönetimi	7-8-9-10-11	,81
Motivasyon	12-13-14-15-16-17	,85
Öğretim Becerisi	18-19-20-21-22	,82
Ölçme ve Değerlendirme	23-24	,82
Toplam	24 madde	,94

Tablo 6 incelendiğinde, bu çalışmada öz-yetkinlik ölçeğinin güvenilirliğini gösteren iç tutarlılık (*Cronbach Alpha*) katsayısının “yönlendirme” faktörü için ,85; “davranış yönetimi” faktörü için ,81; “motivasyon” faktörü için ,85; “öğretim becerisi” faktörü için ,82; “ölçme ve değerlendirme” faktörü için ,82 ve tüm ölçek için ,96 olarak saptanmıştır. Bütün bu analizler sonucu elde edilen Cronbach Alpha katsayısı, okullarda uygulanacak öz-yetkinlik ölçeğinin oldukça geçerli ve güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Veri toplamak amacıyla kullanılan ölçme araçlarının uygulanabilmesi için Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı (EK-6) alınarak İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne araştırma örnekleminde araştırmanın yapılabilmesi için izin yazısı (EK-7) gönderilmiştir. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gereken izinler alınmasına müteakiben araştırma formları 07 Haziran-30 Haziran 2023 tarihleri arasında araştırma örneklemindeki ortaokullara bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından tüm ölçekler detaylıca incelenerek hatta olmadığı tespit edilmiş ve form verileri SPSS programına işlenmiştir. Veri girişi sonrası veri girişleri tekrar kontrol edilerek doğru giriş yapıldığı belirlendikten sonra verilerin analizi işlemine başlanmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin, SPSS paket programı kullanılarak analizleri yapılmıştır. Araştırma verilerinin parametrik analiz yöntemleri ile analiz edilebilmesi için veri setindeki değerlerin normal dağılım göstermesi ve varyanslarının homojen olması gibi koşullar gereklidir (Büyüköztürk, 2006). Araştırmanın veri setinden elde edilen kişisel bulgulara eğitim durumu değişkeninde doktora mezunlarının küçük bir grup oluşturması, normal dağılımdan aşırı bir sapma gösterebileceği varsayılarak doktora ve yüksek lisans mezunu gruplar birleştirilip *lisansüstü* olarak veri analizine tabi tutulmuştur. Bu doğrultuda araştırma verilerinin öncelikle normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için betimsel analizlere tabi tutularak Skewness ve Kurtosis uç değer analizleri hesaplanmış ve veri setinin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2001) göre, basıklık ve çarpıklık katsayıları -1,5 ile +1,5 aralığında ise dağılım normallik varsayımını karşılamaktadır. Bu doğrultuda araştırma kapsamındaki ölçeklerin ve alt boyutlarının Skewness ve Kurtosis katsayılarının -1,5 ile +1,5 aralığında olması normal dağılım sergilediğini göstermiştir. Bu araştırma kapsamındaki ölçeklere ait aritmetik ortalama, mod, medyan, çarpıklık ve basıklık değerleri Ek 1’de verilmiştir.

Araştırma verileri, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin demografik bilgileri için betimsel istatistik teknikleri (standart sapma, aritmetik ortalama, t-testi, varyans analizi, korelasyon ve regresyon ile çok değişkenli varyans analizi) kullanılmıştır. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerin demografik özelliklerini tespit etmek için frekans (f) ve yüzde (%) betimsel istatistikler kullanılmıştır. Entelektüel sermaye, inovasyon ve öz-yetkinliğe ilişkin öğretmen algılarının ne düzeyde olduğunu belirlenebilmesi için entelektüel sermaye, inovasyon ve öz-yetkinlik ölçeklerinin alt boyutları ve maddeleri için ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir.

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin bağımsız değişkenlere göre entelektüel sermaye, inovasyon ve öz-yetkinlik algıları arasında fark olup olmadığını saptamak için t-Testi (Independent Samples t-Test), tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis-H testleri kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin cinsiyet, eğitim durumu, eğitim örgütlerindeki projelerde görev alma ve MEB Ar-Ge birimlerinde görev alma durumu değişkenleri için bağımsız gruplar t-Testi yapılmıştır. t-Testi bağımsız örneklemelerin ortalama değerleri arasında var olan farkın anlamlılık değerini belirlemek için kullanılan bir

test tekniğidir (Bayram, 2015; Büyüköztürk, 2006; Kilmen, 2020). Gruplardaki birey sayısının 30'un altında ($n < 30$) olduğu durumlarda örneklem dağılımının normal dağılıma yaklaşmadığı ve bu nedenle non-parametrik test tekniklerinin kullanılması daha uygun olacaktır (Gül, 2024). Analizde okuldaki öğretmen sayısı değişkeninde yer alan grupların birinde (1-10 öğretmen grubu) öğretmen sayısı 30'un altında olduğu ($n < 30$) için parametrik olmayan (non-parametrik) testler (Kruskal Wallis-H ve Mann Whitney U) kullanılmıştır. Kruskal Wallis-H testi; birbiri ile ilişkisi olmayan en az iki değişken karşılaştırılarak aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test eder (Büyüköztürk, 2006; Kilmen, 2020). Araştırmada kullanılan ölçeklerin yaş, mesleki kıdem ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre incelenmesi ise gruplar arası dağılım homojen olduğu için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) iki ya da daha fazla değişken arasında ortalama puanların istatistiksel olarak birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirleyen testtir (Büyüköztürk, 2006). ANOVA testleri sonucunda, gruplar arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe Testi kullanılmış ancak anlamlı farklılık görülemediğinden, gruplar arası daha küçük ortalama farkları bulma ihtimali yüksek olan En Az Anlamlı Fark (LSD) Testi kullanılmıştır. Analizlerde etki değerleri hesaplanarak elde edilen anlamlı farkın büyüklüğünü tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü hesaplanırken grup ortalamalarına göre ikili karşılaştırmalarda (t-testlerinde) Cohen's d, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü yansıtan ANOVA ve Kruskal Wallis-H testlerinde ise eta-kare (η^2) hesaplanması kullanılmıştır (Cohen, 1988; Kilmen, 2020). ANOVA testlerinde Eta Kare (η^2) değerinin hesaplanmasında, SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Hipotez testleri için hesaplanan farklı etki büyüklük değerleri olduğundan Kruskal Wallis-H testi için kullanılan Eta Kare (η^2) değeri ise aşağıdaki formülle hesaplanmıştır (Cevahir, 2020; Green & Salkind, 2014).

$$\eta^2 = \frac{\text{Kruskal – Wallis H değeri}}{(\text{Örneklem sayısı} - 1)} = \frac{\chi^2}{(n - 1)}$$

Cohen' d değerinin hesaplanmasında, aşağıda gösterilen Cohen's d formülü kullanılmıştır (Cohen, 1988).

$$\text{Cohen's } d = \frac{\text{Örneklem ortalamaları arasındaki fark}}{\text{Harmanlanmış standart sapma}} = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\frac{SD_1^2 + SD_2^2}{2}}}$$

Araştırmada, etki büyüklüklerinin yorumlanmasında Cohen'in (1988) belirlediği etki düzeylerinden faydalanılarak bu etki büyüklüklerinin değerleri ve düzeyleri Tablo 7'de sunulmuştur (Cohen, 1988).

Tablo 7. Etki Büyüklüklerinin Değerleri ve Düzeyler

Düzye	Eta Kare (η^2)	Cohen's d
Küçük	,01	,20
Orta	,06	,50
Geniş	,14	,80

Tablo 7 incelendiğinde, değişkenler arasında tespit edilen etki büyüklüğünü hesaplamak için Eta Kare (η^2) 00 değeri, ,01 düzeyinde ise küçük, ,06 düzeyinde ise orta ve ,14 düzeyinde ise geniş olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2006). Cohen's d değeri ,20 düzeyinde ise küçük, ,50 düzeyinde ise orta ve ,80 düzeyinde ise geniş olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1988).

Araştırmada kullanılan değişkenlerin sürekli olması ve araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra araştırmaya katılan öğretmenlerin entelektüel sermaye, inovasyona ve öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeyleri arasındaki ilişkileri tespit etmek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analiz tekniği kullanılmıştır. Pearson Korelasyon Analizi sonucunda korelasyon katsayısının -1 ile +1 arasında bir değere sahip olması, aralarındaki ilişki incelenen değişkenlerin beraber arttığını ya da azaldığını göstermektedir. Korelasyon katsayısı, +1 olduğunda mükemmel pozitif ilişkiyi; -1 olduğunda ise mükemmel negatif ilişkiyi; ,00 olduğunda ise ilişkinin olmadığı anlamına gelir. Korelasyon düzeyi belirlenmesinde katsayı ,01-,29 arasında olması “*düşük*”; ,30-,69 arasında olması “*orta*” ve ,70-,99 arasında olması ise “*yüksek*” düzeyde ilişki şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2006).

Öğretmenlerin entelektüel sermaye, inovasyona ve öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeylerinin birbirlerini yordama düzeyini belirlemek için Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır. Çoklu Regresyon Analizi, bir bağımlı (yordanan) değişkenle ilişkili en az iki bağımsız (yordayan) değişkene dayalı olarak bağımlı değişkenin tahmin edilmesini sağlayan bir analiz türüdür. Bu analiz yordayan değişkenlerin yordanan değişkenlerde belirlenen toplam varyansın yorumlanmasını sağlar (Büyüköztürk, 2006). Çoklu Regresyon Analizine geçmeden önce, analizi yapılacak olan üç değişkene ait verilerin regresyon analizine uygun

olup olmadığını belirlemek için regresyonun temel varsayımlarını yerine getirilmesi gerekmektedir. Değişkenlerin normal dağılım göstermesi, yordanan ve yordayan değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olması, yordayan değişkenler arasında yüksek düzeyde bir korelasyon olmaması ve analiz sonucunda gözlenen değerler ile tahmin edilen değerler arasındaki farkın normal dağılım sergilemesi Çoklu Regresyon Analizinin ihlal edilmeyecek varsayımlarıdır (Cevahir, 2020). Bu varsayımları doğrulamak amacıyla yordayan değişkenler arasındaki korelasyon katsayısı, verilerin varyans büyütme faktörleri (VIF) ve tolerans değerleri test edilmiştir. Ayrıca saçılma grafiklerine bakılarak yordanan değişken ile her bir yordayan değişkenin doğrusallık varsayımı test edilerek analize uygun olup olmadığı tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2006; Cevahir, 2020; Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). Tabachnick ve Fidell (2001), yordayan değişkenler arasındaki korelasyon değerinin .90 ve üzerinde olmasının analizde sorun yaratacağını ifade etmektedir. Çoklu doğrusal bağlantılılık, SPSS programıyla yapılan regresyon analizinde Coefficients tablosunda Collinearity Statistics değerleri (Tolerance ve VIF) ve Collinearity Diagnostics tablosunda Durum İndeks (CI) değerleri incelenerek belirlenebilir. Bu amaçla, Coefficients tablosunda Tolerans değerlerinin .20'den büyük olması; Varyans Büyütme Faktörü (VIF) değerlerinin 10'dan küçük olması ve Durum İndeks (CI) değerinin 30'dan yüksek çıkmaması gerekir (Büyüköztürk, 2006; Cevahir, 2020). Yapılan analiz sonucunda, yordayan değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının .90'ın altında olduğu (Tabachnick & Fidell, 2001); tolerans değerlerinin .20 büyük olduğu; VIF değerlerinin 10'dan düşük olduğu; CI değerlerinin ise 30'un altında olduğu (Büyüköztürk, 2006) ve bağımlı değişkenin standartlaştırılmış tahmini değerleri (ZPRED) ile standartlaştırılmış artık değerlerinin (ZRESID) saçılma grafiğinde, histogram dağılımında ve Normal P-P Grafiğinde normal dağılım sergilediği (Cevahir, 2020) görülmüştür. Buna bağlı olarak bu çalışmada, yordanan değişken ile yordayan değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantının olmadığı ve verilerin regresyon analizinin yapılabilmesi için gerekli varsayımları sağladığı söylenebilir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin (entelektüel sermaye, inovasyon ve öz-yetkinlik) derecelerini belirleyen puan aralıkları ve bunların karşılığı olan değerlendirme düzeyleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Ölçme Araçlarına Ait Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı ve Düzeyleri

Puan Aralığı	ESÖ Derecelendirme	İÖ Derecelendirme	ÖYÖ Derecelendirme	Değerlendirme Düzeyleri
1,00-1,80	Hiç Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	Hiçbir zaman	Çok düşük
1,81-2,60	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Çok az	Düşük
2,61-3,40	Kısmen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Bazen	Orta
3,41-4,20	Katılıyorum	Katılıyorum	Oldukça	Yüksek
4,21-5,00	Tamamen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Tamamen	Çok yüksek

ESÖ: Entelektüel Sermaye Ölçeği, **İÖ:** İnovasyon Ölçeği, **ÖYÖ:** Öz-Yetkinlik Ölçeği

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmada kullanılan entelektüel sermaye ve inovasyon ölçeklerinde bulunan maddelerin cevaplamasında uygulanan derecelendirme: 1. *Hiç Katılmıyorum*, 2. *Katılmıyorum*, 3. *Kısmen Katılıyorum*, 4. *Katılıyorum* ve 5. *Tamamen Katılıyorum*; öz-yetkinlik ölçeğinde ise bulunan maddelerin cevaplamasında uygulanan derecelendirme: *Hiçbir zaman* (1), *Çok az* (2), *Bazen* (3), *Oldukça* (4) ve *Tamamen* (5) şeklindedir.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, İstanbul ili Avrupa Yakası'ndaki resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin entelektüel sermaye, inovasyon ve öz-yetkinlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmanın amaçlarına uygun saptanan verilerin analizi ile ulaşılan bulgular yer almaktadır.

4.1. ARAŞTIRMANIN ALT AMAÇLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlıkta, araştırmanın alt amaçlarında verilen sıraya uygun olarak bu alt amaçlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Öğretmenlerin Entelektüel Sermayeye İlişkin Algıları

Entelektüel sermayenin “*insan sermayesi*”, “*yapısal sermaye*” ve “*ilişkisel sermaye*” alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarını tespit etmek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş ve sonuçları, ölçekte yer alan maddeye ilişkin katılım düzeyi ile birlikte Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Entelektüel Sermaye Ölçeği Boyutları ile Bu Boyutlardaki Alt Maddele İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Bu Değerlere ait Düzeyler

Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	Ss	Düzey
1. İnsan Sermayesi	1	Bu okuldaki öğretmenler, okulu sahiplenir ve okulla ilgili işlerin sorumluluğunu üzerlerinde hissederler.	3,67	,86	Katılıyorum
	2	Bu okuldaki öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetlerini etkili şekilde gerçekleştirecek yeteneklere sahiptirler.	3,86	,80	Katılıyorum
	3	Bu okuldaki öğretmenler, okula katkısı olabilecek yeni fikirler üretmektedirler.	3,59	,85	Katılıyorum
	4	Bu okuldaki öğretmenler, iş arkadaşları ile olumlu ilişkilere sahiptirler.	3,85	,84	Katılıyorum
	5	Bu okuldaki öğretmenler, okulda veya sınıfta yeni durumlar karşısında yaratıcı fikirler üretebilirler.	3,64	,83	Katılıyorum
	6	Bu okuldaki öğretmenler, diğer öğretmenler ile iş birliği ve takım çalışması içinde çalışmaktadırlar.	3,66	,88	Katılıyorum
Boyut Ortalaması			3,71	,69	Katılıyorum
Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	Ss	Düzey

2. Yapısal Sermaye	7	Çalışmakta olduğunuz okulda, öğretmenleri başarıya yönlendiren ve başarıyı önemseyen bir okul kültürü bulunmaktadır	3,39	1,06	Kısmen Katılıyorum	
	8	Çalışmakta olduğunuz okulda, öğretmenlerin yeni fikirler üretmeleri teşvik edilmektedir.	3,34	1,07	Kısmen Katılıyorum	
	9	Çalışmakta olduğunuz okulda, bütün çalışanlar yaptıkları işlerde en kaliteli sonuçları almayı amaçlayarak çalışır.	3,42	,95	Katılıyorum	
	10	Çalışmakta olduğunuz okulda, yöneticiler, öğretmenler ve diğer çalışanlar birbirlerini desteklemektedir.	3,51	,95	Katılıyorum	
	11	Çalışmakta olduğunuz okulda, hizmetler en hızlı şekilde verilmeye çalışılmaktadır.	3,41	,96	Katılıyorum	
	12	Çalışmakta olduğunuz okulda, stratejik planlamalar yapılmakta ve okul bu planlara göre yönetilmektedir.	3,24	1,01	Kısmen Katılıyorum	
	13	Çalışmakta olduğunuz okulda, hizmetlerin en kaliteli şekilde verilmesi hedeflenmektedir.	3,40	1,00	Kısmen Katılıyorum	
	14	Çalışmakta olduğunuz okulda, öğretmenler okumaları ve kendilerini geliştirmeleri için teşvik edilmektedir.	3,12	1,06	Kısmen Katılıyorum	
	15	Çalışmakta olduğunuz okulda, alınacak yeni kararlar eskiden yaşanmış benzer durumların kayıtları incelenerek alınır.	3,21	,98	Kısmen Katılıyorum	
Boyut Ortalaması			3,34	,84	Kısmen Katılıyorum	
3. İlişkisel Sermaye	Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri	—	Ss	Düzy
				x		
	16	Çalışmakta olduğunuz okulda, öğrencileri ve velileri memnun etmek için çabalanmaktadır.	3,65	,90	Katılıyorum	
	17	Çalışmakta olduğunuz okulda, öğrenciler ve veliler ile olumlu ilişkiler kurulmaya çalışılmaktadır.	3,79	,83	Katılıyorum	
	18	Çalışmakta olduğunuz okulda, öğrencilerin ve velilerin isteklerine önem verilmektedir.	3,71	,86	Katılıyorum	
	19	Çalışmakta olduğunuz okulda, öğrenciler ve veliler okulumuzdan memnundurlar.	3,59	,86	Katılıyorum	
	20	Çalışmakta olduğunuz okulda, öğrenciler ve veliler okulla ilgili fikirlerini ve değerlendirmelerini okula bildirmektedirler.	3,53	,90	Katılıyorum	
	21	Çalışmakta olduğunuz okulda, öğrenciler ve veliler okulun ortakları olarak görülürler.	3,35	,96	Kısmen Katılıyorum	
	22	Çalışmakta olduğunuz okulda, eğitim-öğretim hizmetleri veliler ile iş birliği yapılarak sunulmaktadır.	3,25	,98	Kısmen Katılıyorum	
	23	Çalışmakta olduğunuz okulda, okulumuz bölgesinde yüksek bir itibara sahiptir.	3,49	1,08	Katılıyorum	
	24	Çalışmakta olduğunuz okulda, okulumuza çevresi tarafından güven duyulmaktadır.	3,62	1,00	Katılıyorum	
	25	Çalışmakta olduğunuz okulda, okulumuzla ilişkili olan herkesin şikâyetleri çözümlenmeye çalışılmaktadır.	3,48	,95	Katılıyorum	

Boyut Ortalaması	3,54	,73	Katılıyorum
Toplam Ölçek	3,51	,70	Katılıyorum

Tablo 9 incelendiğinde, entelektüel sermayeye ($\bar{X} = 3,51$) öğretmenler “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler en fazla “*insan sermayesi*” ($\bar{X} = 3,71$) alt boyutuna, en az ise “*yapısal sermaye*” ($\bar{X} = 3,34$) alt boyutuna katılım göstermişlerdir.

Öğretmenler entelektüel sermayenin “*insan sermayesi*” alt boyutunda en fazla “*Bu okuldaki öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetlerini etkili şekilde gerçekleştirecek yeteneklere sahiptirler.*” ($\bar{X} = 3,86$) ifadesine “katılıyorum” düzeyinde, en az ise “*Bu okuldaki öğretmenler, okula katkısı olabilecek yeni fikirler üretmektedirler.*” ($\bar{X} = 3,59$) ifadesine “katılıyorum” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenler bahsi geçen alt boyuta ($\bar{X} = 3,71$) “katılıyorum” düzeyinde katılım göstermişlerdir (Tablo 9).

Öğretmenler, entelektüel sermayenin “*yapısal sermaye*” alt boyutunda en fazla “*Çalışmakta olduğunuz okulda, yöneticiler, öğretmenler ve diğer çalışanlar birbirlerini desteklemektedir.*” ($\bar{X} = 3,51$) ifadesine “katılıyorum” düzeyinde, en az ise “*Çalışmakta olduğunuz okulda, öğretmenler okumaları ve kendilerini geliştirmeleri için teşvik edilmektedir.*” ($\bar{X} = 3,12$) ifadesine “kısmen katılıyorum” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenler bahsi geçen alt boyuta ($\bar{X} = 3,34$) “kısmen katılıyorum” düzeyinde katılım göstermişlerdir (Tablo 9).

Öğretmenler entelektüel sermayenin “*ilişkisel sermaye*” alt boyutunda en fazla “*Çalışmakta olduğunuz okulda, öğrenciler ve veliler ile olumlu ilişkiler kurulmaya çalışılmaktadır.*” ($\bar{X} = 3,79$) ifadesine “katılıyorum” düzeyinde, en az ise “*Çalışmakta olduğunuz okulda, eğitim-öğretim hizmetleri veliler ile iş birliği yapılarak sunulmaktadır.*” ($\bar{X} = 3,25$) ifadesine “kısmen katılıyorum” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenler bahsi geçen alt boyuta ($\bar{X} = 3,54$) “katılıyorum” düzeyinde katılım göstermişlerdir (Tablo 9).

4.1.2. Öğretmenlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Entelektüel Sermaye Algıları

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğretmenlerin “cinsiyet”, “yaş”, “eğitim durumu”, “mesleki kıdem”, “okuldaki öğretmen sayısı” “okuldaki hizmet süresi”, “eğitim

örgütlerindeki projelerde görev alma durumu” ve “MEB Ar-Ge projelerinde görev alma durumu” değişkenlerine göre entelektüel sermaye algıları anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

4.1.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Entelektüel Sermaye Algıları

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre entelektüel sermayeye ilişkin algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için t-Testi analizi yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Entelektüel Sermayeye İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen’s d
İnsan Sermayesi	a) Kadın	490	3,78	,68	920	3,19	,00*	,20
	b) Erkek	432	3,64	,69				
	Toplam	922						
Yapısal Sermaye	a) Kadın	490	3,35	,83	920	,56	,58	-
	b) Erkek	432	3,32	,86				
	Toplam	922						
İlişkisel Sermaye	a) Kadın	490	3,57	,71	920	1,05	,29	-
	b) Erkek	432	3,52	,75				
	Toplam	922						
Entelektüel Sermaye Toplam	a) Kadın	490	3,54	,68	920	1,43	,15	-
	b) Erkek	432	3,48	,72				
	Toplam	922						

*p<,05

Tablo 10 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin “*insan sermayesi*” [$t_{(920)} = 3,19$; $p < ,05$] alt boyutundaki puan ortalamaları arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, kadın öğretmenlerin insan sermayesi alt boyutuna ilişkin algılarının ($\bar{X} = 3,78$), erkek öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,64$) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen etki büyüklüğü (Cohen’s d) katsayısı değerine ($d = ,20$) göre, “*insan sermayesi*” alt boyutu açısından cinsiyet değişkeninin “küçük” düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir (Cohen, 1988).

“*Yapısal Sermaye*” [$t_{(920)} = ,56$; $p > ,05$] alt boyutunda, “*ilişkisel sermaye*” [$t_{(920)} = 1,05$; $p > ,05$] alt boyutunda ve entelektüel sermaye ölçek toplamında [$t_{(920)} = 1,43$; $p > ,05$] cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin entelektüel sermaye algıları arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır (Tablo 10).

4.1.2.2. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Entelektüel Sermaye Algıları

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre entelektüel sermayeye ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Entelektüel Sermayeye İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
İnsan Sermayesi	a) 21-30 yaş	75	3,89	,80
	b) 31-40 yaş	274	3,73	,66
	c) 41-50 yaş	385	3,68	,70
	d) 51 yaş	188	3,68	,65
	Toplam	922	3,71	,69
Yapısal Sermaye	a) 21-30 yaş	75	3,57	1,03
	b) 31-40 yaş	274	3,35	,81
	c) 41-50 yaş	385	3,29	,85
	d) 51 yaş ve üstü	188	3,34	,78
	Toplam	922	3,34	,84
İlişkisel Sermaye	a) 21-30 yaş	75	3,67	,83
	b) 31-40 yaş	274	3,58	,70
	c) 41-50 yaş	385	3,49	,76
	d) 51 yaş ve üstü	188	3,55	,66
	Toplam	922	3,54	,73
Entelektüel Sermaye Toplam	a) 21-30 yaş	75	3,69	,84
	b) 31-40 yaş	274	3,53	,66
	c) 41-50 yaş	385	3,46	,71
	d) 51 yaş ve üstü	188	3,51	,65
	Toplam	922	3,51	,70

Tablo 11 incelendiğinde, yaş değişkenine göre öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algıları, entelektüel sermayenin “*insan sermayesi*” alt boyutunda 3,68 ile 3,89 arasında, “*yapısal sermaye*” alt boyutunda 3,29 ile 3,57 arasında, “*ilişkisel sermaye*” alt boyutunda 3,49 ile 3,67 arasında ve entelektüel sermayenin toplam puanında ise 3,46 ile 3,69 arasında olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algıları anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Algılarına İlişkin Anova Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İnsan Sermayesi	Gruplar arası	3,165	3	1,055		
	Gruplar içi	433,459	918	0,472	2,23	,08
	Toplam	436,624	921			

Yapısal Sermaye	Gruplar arası	5,222	3	1,741		
	Gruplar içi	651,727	918	0,710	2,45	,06
	Toplam	656,948	921			
İlişkisel Sermaye	Gruplar arası	2,610	3	0,870		
	Gruplar içi	484,208	918	0,527	1,65	,18
	Toplam	486,818	921			
Entelektüel Sermaye Toplam	Gruplar arası	3,449	3	1,150		
	Gruplar içi	442,981	918	0,483	2,38	,07
	Toplam	446,430	921			

*p<,05

Tablo 12 incelendiğinde, yaş değişkenine göre öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algı ortalamaları arasında, entelektüel sermayenin “*insan sermayesi*” [$F_{(3-918)} = 2,23$; $p>,05$] alt boyutunda, “*yapısal sermaye*” [$F_{(3-918)} = 2,45$; $p>,05$] alt boyutunda, “*ilişkisel sermaye*” [$F_{(3-918)} = 1,65$; $p>,05$] alt boyutunda ve entelektüel sermayenin toplam puanında [$F_{(3-918)} = 2,38$; $p>,05$] anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

4.1.2.3. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Entelektüel Sermaye Algıları

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre entelektüel sermayeye ilişkin algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için t-Testi analizi yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Entelektüel Sermayeye İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen’s d
İnsan Sermayesi	a) Lisans	761	3,74	,68				
	b) Lisansüstü	161	3,60	,73	920	2,24	,03*	,20
	Toplam	922						
Yapısal Sermaye	a) Lisans	761	3,37	,85				
	b) Lisansüstü	161	3,20	,81	920	2,26	,02*	,20
	Toplam	922						
İlişkisel Sermaye	a) Lisans	761	3,57	,73				
	b) Lisansüstü	161	3,43	,72	920	2,21	,03*	,20
	Toplam	922						
Entelektüel Sermaye Toplam	a) Lisans	761	3,54	,70				
	b) Lisansüstü	161	3,39	,69	920	2,44	,01*	,21
	Toplam	922						

*p<,05

Tablo 13 incelendiğinde, eğitim durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin “*insan sermayesi*” [$t_{(920)} = 2,24$; $p<,05$] alt boyutundaki puan ortalamaları arasında, lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, lisans mezunu öğretmenlerin insan sermayesi alt boyutuna ilişkin algılarının

($\bar{X} = 3,74$), lisansüstü mezunu öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,60$) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısı değerine ($d = ,20$) göre, “*insan sermayesi*” alt boyutu açısından eğitim durumu değişkeninin “küçük” düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir (Cohen, 1988).

“*Yapısal sermaye*” [$t_{(920)} = 2,26$; $p < ,05$] alt boyutundaki puan ortalamaları arasında lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, lisans mezunu öğretmenlerin yapısal sermaye alt boyutuna ilişkin algılarının ($\bar{X} = 3,37$), lisansüstü mezunu öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,20$) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısı değerine ($d = ,20$) göre, “*yapısal sermaye*” alt boyutu açısından eğitim durumu değişkeninin “küçük” düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir (Cohen, 1988).

“*İlişkisel sermaye*” [$t_{(920)} = 2,21$; $p < ,05$] alt boyutundaki puan ortalamaları arasında lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, lisans mezunu öğretmenlerin ilişkisel sermaye alt boyutuna ilişkin algılarının ($\bar{X} = 3,57$), lisansüstü mezunu öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,43$) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısı değerine ($d = ,20$) göre, “*ilişkisel sermaye*” alt boyutu açısından eğitim durumu değişkeninin “küçük” düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir (Cohen, 1988).

Entelektüel sermaye ölçeğinin [$t_{(920)} = 2,44$; $p < ,05$] toplam puan ortalamaları arasında lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, lisans mezunu öğretmenlerin entelektüel sermaye algılarının ($\bar{X} = 3,54$), lisansüstü mezunu öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,39$) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısı değerine ($d = ,21$) göre, ölçeğin toplam puanı açısından eğitim durumu değişkeninin “küçük” düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir (Cohen, 1988). Yapılan veri analizinde hem tüm boyutlarda hem de ölçek genelinde lisans mezunlarının entelektüel sermayeye ilişkin algıları lisansüstü mezunlarının algılarından daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 13).

4.1.2.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Entelektüel Sermaye Algıları

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre entelektüel sermayeye ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Entelektüel Sermayeye İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss
İnsan Sermayesi	a) 1-5 yıl	98	3,96	,70
	b) 6-10 yıl	105	3,87	,70
	c) 11-15 yıl	144	3,66	,67
	d) 16-20 yıl	176	3,70	,70
	e) 21 yıl ve üstü	399	3,64	,67
	Toplam	922	3,71	,69
Yapısal Sermaye	a) 1-5 yıl	98	3,66	,84
	b) 6-10 yıl	105	3,41	,87
	c) 11-15 yıl	144	3,26	,83
	d) 16-20 yıl	176	3,39	,83
	e) 21 yıl ve üstü	399	3,25	,83
	Toplam	922	3,34	,85
İlişkisel Sermaye	a) 1-5 yıl	98	3,64	,78
	b) 6-10 yıl	105	3,68	,63
	c) 11-15 yıl	144	3,48	,70
	d) 16-20 yıl	176	3,60	,74
	e) 21 yıl ve üstü	399	3,48	,74
	Toplam	922	3,54	,73
Entelektüel Sermaye Toplam	a) 1-5 yıl	98	3,72	,72
	b) 6-10 yıl	105	3,63	,66
	c) 11-15 yıl	144	3,45	,67
	d) 16-20 yıl	176	3,55	,69
	e) 21 yıl ve üstü	399	3,43	,70
	Toplam	922	3,51	,70

Tablo 14 incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algılarının ortalaması, entelektüel sermayenin “*insan sermayesi*” alt boyutunda 3,64 ile 3,96 arasında, “*yapısal sermaye*” alt boyutunda 3,25 ile 3,66 arasında, “*ilişkisel sermaye*” alt boyutunda 3,48 ile 3,68 arasında, entelektüel sermayenin toplam puanında ise 3,43 ile 3,72 arasında olduğu anlaşılmaktadır. Ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Algılarına İlişkin Anova Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)	Eta Kare (η^2)
İnsan Sermayesi	Gruplar arası	11,145	4	2,786	6,00	,00*	A-C	,03
	Gruplar içi	425,480	917	,464			A-D	
							A-E	
	Toplam	436,624	921				B-C	
							B-D	

							B-E	
Yapısal Sermaye	Gruplar arası	15,190	4	3,797			A-B	
	Gruplar içi	641,758	917	,700	5,43	,00*	A-C	,02
	Toplam	656,948	921				A-D	
İlişkisel Sermaye	Gruplar arası	5,709	4	1,427			A-E	
	Gruplar içi	481,109	917	,525	2,72	,03*	B-C	,01
	Toplam	486,818	921				B-E	
Entelektüel Sermaye Toplam	Gruplar arası	9,111	4	2,278			A-C	
	Gruplar içi	437,319	917	,477	4,78	,00*	A-D	,02
	Toplam	446,430	921				A-E	
							B-C	
							B-E	

*p<,05

Tablo 15 incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algı ortalamaları arasında, entelektüel sermayenin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algılarının entelektüel sermayenin “*insan sermayesi*” [$F_{(4-917)} = 6,00$; $p<,05$] alt boyutunda, “*yapısal sermaye*” [$F_{(4-917)} = 5,43$; $p<,05$] alt boyutunda, “*ilişkisel sermaye*” [$F_{(4-917)} = 2,72$; $p<,05$] alt boyutunda ve entelektüel sermayenin toplam puanında [$F_{(4-917)} = 4,78$; $p<,05$] anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır. Birimler arası anlamlı farkın kaynağını bulmak amacıyla LSD testi ile yapılan ikili karşılaştırmalar aşağıda verilmiştir:

Entelektüel sermayenin “*insan sermayesi*” alt boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,96$), mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,66$), mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,70$) ve mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,64$); mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,87$), mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,66$), mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,70$) ve mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,64$) göre anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır. Elde edilen etki büyüklüğü ($\eta^2=,03$) değerine göre mesleki kıdem değişkeninin, insan sermayesi boyutuna ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 15).

Entelektüel sermayenin “*yapısal sermaye*” alt boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,66$), mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,41$), mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,26$), mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,39$) ve mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,25$) göre anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır. Elde edilen etki büyüklüğü ($\eta^2=,02$) değerine göre mesleki kıdem değişkeninin, yapısal sermaye boyutuna ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 15).

Entelektüel sermayenin “*ilişkisel sermaye*” alt boyutunda mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,68$), mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,48$) ve mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,48$) göre anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır. Elde edilen etki büyüklüğü ($\eta^2=,01$) değerine göre mesleki kıdem değişkeninin, ilişkisel sermaye boyutuna ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 15).

Entelektüel sermayenin toplam puanında, mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,72$), 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,45$), 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,55$) ve mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,43$) göre anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır. Elde edilen etki büyüklüğü ($\eta^2=,02$) değerine göre mesleki kıdem değişkeninin, entelektüel sermayeye ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 15).

4.1.2.5. Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Entelektüel Sermaye Algıları

Öğretmenlerin bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre entelektüel sermayeye ilişkin algılarının anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğine yönelik Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Bulunduğu Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Algılarının Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğretmen Sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)	Eta Kare (η^2)
İnsan Sermayesi	a) 1-10 öğretmen	12	350,04	5	28,016	,00*		,03
	b) 11-20 öğretmen	46	560,65				B-A	
	c) 21-30 öğretmen	69	418,30				B-C	
	d) 31-40 öğretmen	152	514,70				B-D	
	e) 41-50 öğretmen	261	488,59				D-A	
	f) 51 ve üstü öğretmen	382	421,19				D-C	
	Toplam	922					D-F	
Yapısal Sermaye	a) 1-10 öğretmen	12	432,79	5	16,234	,01*		,02
	b) 11-20 öğretmen	46	560,66				B-C	
	c) 21-30 öğretmen	69	414,95				B-F	
	d) 31-40 öğretmen	152	486,66				D-F	
	e) 41-50 öğretmen	261	484,35				E-F	
	f) 51 ve üstü öğretmen	382	433,25					
	Toplam	922						
İlişkisel Sermaye	a) 1-10 öğretmen	12	423,96	5	10,971	,05		-
	b) 11-20 öğretmen	46	516,58					
	c) 21-30 öğretmen	69	418,92					
	d) 31-40 öğretmen	152	494,28					
	e) 41-50 öğretmen	261	481,42					
	f) 51 ve üstü öğretmen	382	437,08					
	Toplam	922						
Entelektüel Sermaye Toplam	a) 1-10 öğretmen	12	405,92	5	18,271	,00*		,02
	b) 11-20 öğretmen	46	555,90				B-C	
	c) 21-30 öğretmen	69	413,86				B-F	
	d) 31-40 öğretmen	152	497,72				D-C	
	e) 41-50 öğretmen	261	483,92				D-F	
	f) 51 ve üstü öğretmen	382	430,76				E-F	
	Toplam	922						

*p<,05

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algılarının ortalamaları arasında, öğretmenlerin bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre entelektüel sermayenin “*insan sermayesi*” [$\chi^2_{(5)} = 28,016$; $p < ,05$] alt boyutunda, “*yapısal sermaye*” [$\chi^2_{(5)} = 16,234$; $p < ,05$] alt boyutunda ve entelektüel sermayenin toplam puanında [$\chi^2_{(5)} = 18,271$; $p < ,05$] anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu, “*ilişkisel sermaye*” [$\chi^2_{(5)} = 10,971$; $p > ,05$] alt boyutunda ise anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır. Birimler arası anlamlı farkın kaynağını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar aşağıda verilmiştir:

Entelektüel sermayenin “*insan sermayesi*” alt boyutunda, bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin “*insan sermayesi*” alt boyutuna ilişkin algılarının ($SO_C = 560,65$), okuldaki öğretmen sayısı 1-10 olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 350,04$), okuldaki öğretmen sayısı 21-30 olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 418,30$) ve okuldaki öğretmen sayısı 31-40 olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 514,70$); bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı 31-40 olan öğretmenlerin “*insan sermayesi*” alt boyutuna ilişkin algılarının ($SO_C = 514,70$), okuldaki öğretmen sayısı 1-10 olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 350,04$), okuldaki öğretmen sayısı 21-30 olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 418,59$) ve okuldaki öğretmen sayısı 51 ve üstü olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 421,19$); bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı 41-50 olan öğretmenlerin “*insan sermayesi*” alt boyutuna ilişkin algılarının ($SO_C = 488,59$), okuldaki öğretmen sayısı 51 ve üstü olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 421,19$) daha yüksek düzeyde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Elde edilen etki büyüklüğü ($\eta^2=,03$) değerine göre bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı değişkeninin, insan sermayesi boyutuna ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 16).

Entelektüel sermayenin “*yapısal sermaye*” alt boyutunda, bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin “*yapısal sermaye*” alt boyutuna ilişkin algılarının ($SO_C = 560,66$), okuldaki öğretmen sayısı 21-30 olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 414,95$) ve okuldaki öğretmen sayısı 51 ve üstü olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 433,25$); bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı 31-40 olan öğretmenlerin “*yapısal sermaye*” alt boyutuna ilişkin algılarının ($SO_C = 486,66$), okuldaki öğretmen sayısı 51 ve üstü olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 433,25$); bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı 41-50 olan öğretmenlerin “*yapısal sermaye*” alt boyutuna ilişkin algılarının ($SO_C = 484,35$), okuldaki öğretmen sayısı 51 ve üstü olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 433,25$) daha yüksek düzeyde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Elde edilen etki büyüklüğü ($\eta^2=,02$) değerine göre bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı değişkeninin, yapısal sermaye boyutuna ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 16).

Entelektüel sermayenin toplam puanında, bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algılarının ($SO_C = 555,90$), okuldaki öğretmen sayısı 21-30 olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 413,86$) ve okuldaki öğretmen sayısı 51 ve üstü olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 430,76$); bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı 31-40 olan öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algılarının ($SO_C =$

497,72), okuldaki öğretmen sayısı 21-30 olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 413,86$) ve okuldaki öğretmen sayısı 51 ve üstü olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 430,76$); bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı 41-50 olan öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algılarının ($SO_C = 483,92$) ve okuldaki öğretmen sayısı 51 ve üstü olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 430,76$) daha yüksek düzeyde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Elde edilen etki büyüklüğü ($\eta^2=,02$) değerine göre bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı değişkeninin, entelektüel sermayeye ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 16).

4.1.2.6. Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Entelektüel Sermaye Algıları

Öğretmenlerin okuldaki hizmet süresi değişkenine göre entelektüel sermayeye ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Entelektüel Sermayeye İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Okuldaki Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	Ss
İnsan Sermayesi	a) 1-5 yıl	456	3,75	,70
	b) 6-10 yıl	256	3,66	,65
	c) 11-15 yıl	121	3,62	,72
	d) 16-20 yıl	46	3,75	,76
	e) 21 yıl ve üstü	43	3,79	,65
	Toplam	922	3,71	,69
Yapısal Sermaye	a) 1-5 yıl	456	3,43	,86
	b) 6-10 yıl	256	3,24	,84
	c) 11-15 yıl	121	3,23	,83
	d) 16-20 yıl	46	3,31	,84
	e) 21 yıl ve üstü	43	3,36	,65
	Toplam	922	3,34	,84
İlişkisel Sermaye	a) 1-5 yıl	456	3,58	,76
	b) 6-10 yıl	256	3,51	,71
	c) 11-15 yıl	121	3,50	,67
	d) 16-20 yıl	46	3,48	,65
	e) 21 yıl ve üstü	43	3,52	,70
	Toplam	922	3,54	,73
Entelektüel Sermaye Toplam	a) 1-5 yıl	456	3,57	,72
	b) 6-10 yıl	256	3,45	,68
	c) 11-15 yıl	121	3,43	,68
	d) 16-20 yıl	46	3,48	,70
	e) 21 yıl ve üstü	43	3,53	,61
	Toplam	922	3,51	,70

Tablo 17 incelendiğinde, okuldaki hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algılarının ortalaması, entelektüel sermayenin “*insan sermayesi*” alt boyutunda 3,62 ile 3,79 arasında, “*yapısal sermaye*” alt boyutunda 3,23 ile 3,36 arasında, “*ilişkisel sermaye*” alt boyutunda 3,48 ile 3,58 arasında, entelektüel sermayenin toplam puanında ise 3,43 ile 3,57 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Algılarına İlişkin Anova Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark (LSD)</i>	<i>Eta Kare (η²)</i>
İnsan Sermayesi	Gruplar arası	2,830	4	0,707				
	Gruplar içi	433,795	917	0,473	1,50	,20	-	-
	Toplam	436,624	921					
Yapısal Sermaye	Gruplar arası	7,765	4	1,941				
	Gruplar içi	649,183	917	0,708	2,74	,03*	A-B A-C	,01
	Toplam	656,948	921					
İlişkisel Sermaye	Gruplar arası	1,469	4	0,367				
	Gruplar içi	485,349	917	0,529	,69	,60	-	-
	Toplam	486,818	921					
Entelektüel Sermaye Toplam	Gruplar arası	3,343	4	0,836				
	Gruplar içi	443,087	917	0,483	1,73	,14	-	-
	Toplam	446,430	921					

*p<,05

Tablo 18 incelendiğinde, okuldaki hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algı ortalamaları arasında, entelektüel sermayenin “*insan sermayesi*” [$F_{(4-917)} = 1,50$; $p > ,05$] alt boyutunda, “*ilişkisel sermaye*” [$F_{(4-917)} = ,69$; $p > ,05$] alt boyutunda ve entelektüel sermayenin toplam puanında [$F_{(4-917)} = 1,73$; $p > ,05$] anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır. Ancak entelektüel sermayenin “*yapısal sermaye*” [$F_{(4-917)} = 2,74$; $p < ,05$] alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır. Birimler arası anlamlı farkın kaynağını bulmak amacıyla LSD testi ile yapılan ikili karşılaştırmalar aşağıda verilmiştir:

Entelektüel sermayenin “*yapısal sermaye*” alt boyutunda okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,43$), okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,24$) ve okuldaki hizmet

süresi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,23$) göre anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır. Elde edilen etki büyüklüğü ($\eta^2=,01$) değerine göre okuldaki hizmet süresi değişkeninin, yapısal sermaye boyutuna ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 18).

4.1.2.7. Öğretmenlerin Eğitim Örgütlerindeki Projelerde Görev Alma Durumu Değişkenine Göre Entelektüel Sermaye Algıları

Öğretmenlerin eğitim örgütlerindeki projelerde görev alma durumu değişkenine göre entelektüel sermayeye ilişkin algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için t-Testi analizi yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Öğretmenlerin Eğitim Örgütlerindeki Projelerde Görev Alma Durumu Değişkenine Göre Entelektüel Sermayeye İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Örgütü Projelerinde Görev Alma	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
İnsan Sermayesi	a) Evet	415	3,73	,71	920	,71	,48
	b) Hayır	507	3,70	,67			
	Toplam	922					
Yapısal Sermaye	a) Evet	415	3,36	,82	920	,60	,05
	b) Hayır	507	3,32	,87			
	Toplam	922					
İlişkisel Sermaye	a) Evet	415	3,58	,70	920	1,34	,18
	b) Hayır	507	3,52	,75			
	Toplam	922					
Entelektüel Sermaye Toplam	a) Evet	415	3,54	,68	920	,99	,32
	b) Hayır	507	3,49	,71			
	Toplam	922					

*p<,05

Tablo 19 incelendiğinde, eğitim örgütlerindeki projelerde görev alma durumu değişkenine göre öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algı ortalamaları arasında, entelektüel sermayenin “*insan sermayesi*” [$t_{(920)} = ,71$; $p>,05$] alt boyutunda, “*yapısal sermaye*” [$t_{(920)} = ,60$; $p>,05$] alt boyutunda, “*ilişkisel sermaye*” [$t_{(920)} = 1,34$; $p>,05$] alt boyutunda ve entelektüel sermayenin toplam puanında [$t_{(920)} = ,99$; $p>,05$] anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

4.1.2.8. Öğretmenlerin MEB Ar-Ge Projelerinde Görev Alma Durumu Değişkenine Göre Entelektüel Sermaye Algıları

Öğretmenlerin MEB Ar-Ge projelerinde görev alma durumu değişkenine göre entelektüel sermayeye ilişkin algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için t-Testi analizi yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğretmenlerin MEB Ar-Ge Projelerinde Görev Alma Durumu Değişkenine Göre Entelektüel Sermayeye İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları

Boyutlar	MEB Ar-Ge Projelerinde Görev Alma	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
İnsan Sermayesi	a) Evet	102	3,80	,59	920	1,32	,19
	b) Hayır	820	3,70	,70			
	Toplam	922					
Yapısal Sermaye	a) Evet	102	3,36	,78	920	,26	,79
	b) Hayır	820	3,34	,85			
	Toplam	922					
İlişkisel Sermaye	a) Evet	102	3,54	,65	920	-0,11	,91
	b) Hayır	820	3,55	,74			
	Toplam	922					
Entelektüel Sermaye Toplam	a) Evet	102	3,54	,63	920	,38	,70
	b) Hayır	820	3,51	,70			
	Toplam	922					

*p<,05

Tablo 20 incelendiğinde, MEB Ar-Ge projelerinde görev alma durumu değişkenine göre öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algı ortalamaları arasında, entelektüel sermayenin “*insan sermayesi*” [$t_{(920)} = 1,32$; $p>,05$] alt boyutunda, “*yapısal sermaye*” [$t_{(920)} = ,26$; $p>,05$] alt boyutunda, “*ilişkisel sermaye*” [$t_{(920)} = -0,11$; $p>,05$] alt boyutunda ve entelektüel sermayenin toplam puanında [$t_{(920)} = ,38$; $p>,05$] anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

4.1.3. Öğretmenlerin İnovasyona İlişkin Algıları

Öğretmenlerin inovasyonun “*yenilikçi atmosfer*”, “*değişime direnç*” ve “*değişime duyarlılık*” alt boyutlarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş olup sonuçları ölçekte yer alan her bir maddeye katılım düzeyi ile birlikte Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. İnovasyon Ölçeği Boyutları ile Bu Boyutlardaki Alt Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Bu Değerlere ait Düzeyler

Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	Ss	Düzye
1.Yenilikçi Atmosfer	1	Okulumuzda yenilikler gerçekleştirmek için uygun bir ortam vardır.	3,21	1,02	Kısmen Katılıyorum
	2	Okulumuzda yenilikçi bireyler takdir edilir.	3,44	1,04	Katılıyorum
	3	Okulumuz öğretmenlerinin yeni fikirler ifade etmesi yöneticiler tarafından teşvik edilir.	3,38	1,10	Kısmen Katılıyorum
	4	Kriz ortamı okulumuzda yenilik yapmak için bir fırsat olarak görülür.	3,06	1,02	Kısmen Katılıyorum
	5	Okulumuzda yeniliği teşvik eden bir iklim vardır.	3,25	1,05	Kısmen Katılıyorum

6	Okulumuzda yenilik sürecinde öğretmenlerin kendi yeteneklerini sergileme ortamı vardır.	3,34	1,02	Kısmen Katılıyorum
7	Okulumuzdaki insan kaynakları yeni fikirleri geliştirmek için yeterlidir.	3,09	1,04	Kısmen Katılıyorum
8	Okulumuz öğretmenlerinin yeni fikirleri uygulaması yöneticiler tarafından desteklenir.	3,35	1,08	Kısmen Katılıyorum
9	Okulumuzda her yeniliğin bir zenginlik olduğu anlayışı hakimdir.	3,32	1,04	Kısmen Katılıyorum
10	Okulumuzdaki öğretmenler sınıfta yenilik yapma imkanına sahiptir.	3,34	,98	Kısmen Katılıyorum
11	Bu okulda öğretmenler diğer okullarda meydana gelen yeni gelişmeler hakkında bilgi edinir.	3,29	,96	Kısmen Katılıyorum
12	Diğer alanlardaki (Bilim, teknoloji vb.) başarılı bir yenilik okulumuzda da yeniliklere yol açmaktadır.	3,24	,99	Kısmen Katılıyorum
13	Okulumuzda farklı fikirlere saygı gösterilir.	3,52	,95	Katılıyorum
14	Okulumuzun yakın çevresi okulumuzdaki öğretmenleri yenilik yapmaya sevk eder.	3,01	1,01	Kısmen Katılıyorum
Boyut Ortalaması		3,27	,86	Kısmen Katılıyorum

Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	Ss	Düzey
2. Değişime Direnç	15	Okulumuzdaki öğretmenler beklenen performansa ulaşamama endişesiyle yeniliği göze almazlar.	3,37	,93	Kısmen Katılıyorum
	16	Okulumuzdaki öğretmenler inisiyatife sahip olmadıklarından yeniliği düşünmezler.	3,37	1,03	Kısmen Katılıyorum
	17	Okulumuzdaki öğretmenler yenilikten ziyade mevcut durumu korumaya çalışır.	3,05	1,04	Kısmen Katılıyorum
	18	Okulumuzdaki öğretmenler yeni fikirleri ifade etmekten çekinir.	3,46	1,01	Katılıyorum
	19	Okulumuzdaki öğretmenler yeniliklere karşı şüpheli davranır.	3,43	,96	Katılıyorum
	20	Okulumuzda işlerin yoğunluğu nedeniyle öğretmenler yeniliğe zaman ayıramamaktadır.	3,19	1,04	Kısmen Katılıyorum
	21	Okulumuzdaki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunda merak duygusu yoktur.	3,42	1,03	Katılıyorum
	22	Okulumuzdaki öğretmenler kaynakların ziyan edilmesi endişesiyle yeniliği göze almazlar.	3,70	,88	Katılıyorum
	23	Okulumuzda yenilik yapmak için öğretmenler arasında yeterli uyum ve koordinasyon yoktur.	3,44	1,01	Katılıyorum
	24	Okulumuzda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kabul edene kadar yeni fikirlere pek itibar edilmez.	3,40	,98	Katılıyorum
Boyut Ortalaması			3,38	,78	Kısmen Katılıyorum

Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	Ss	Düzey
3. Değişime Duyarlılık	25	Okulumuzdaki öğretmenler yeniliklerle ilgili konularda çalışmaktan hoşlanır.	3,30	,94	Kısmen Katılıyorum
	26	Okulumuz öğretmenleri eğitim ile ilgili güncel konularda kendilerini geliştirir.	3,33	,96	Kısmen Katılıyorum
	27	Okulumuzda yeni fikirlerin uygulanması konusunda planlama yapılır.	3,22	,97	Kısmen Katılıyorum

28	Okulumuzdaki öğretmenler okuldaki yeniliklerle ilgili tartışmalara katılır.	3,37	,93	Kısmen Katılıyorum
29	Başarısız olsa dahi yenilikçi girişimler/fikirler okulumuz öğretmenleri tarafından olumlu karşılanır.	3,31	,93	Kısmen Katılıyorum
30	Okulumuzdaki öğretmenler yapılan yeniliklerin takibi konusunda duyarlılık gösterir.	3,33	,93	Kısmen Katılıyorum
31	Okulumuzdaki öğretmenler sorunlara yaratıcı ve etkin yanıtlar bulmaya çalışır.	3,43	,89	Katılıyorum
32	Bilimsel ve teknolojik gelişmeler okulumuz öğretmenlerini yenilik yapmaya teşvik eder.	3,34	,90	Kısmen Katılıyorum
Boyut Ortalaması		3,33	,80	Kısmen Katılıyorum
Toplam Ölçek		3,32	,73	Kısmen Katılıyorum

Tablo 21 incelendiğinde, inovasyona ($\bar{X} = 3,32$) öğretmenler “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler en fazla “*değişime direnç*” ($\bar{X} = 3,38$) alt boyutuna, en az ise “*yenilikçi atmosfer*” ($\bar{X} = 3,27$) alt boyutuna katılım göstermişlerdir.

Öğretmenler inovasyonun “*yenilikçi atmosfer*” alt boyutunda en fazla “*Okulumuzda farklı fikirlere saygı gösterilir.*” ($\bar{X} = 3,52$) ifadesine “katılıyorum” düzeyinde, en az ise “*Okulumuzun yakın çevresi okulumuzdaki öğretmenleri yenilik yapmaya sevk eder.*” ($\bar{X} = 3,01$) ifadesine “kısmen katılıyorum” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenler bahsi geçen alt boyuta ($\bar{X} = 3,27$) “kısmen katılıyorum” düzeyinde katılım göstermişlerdir (Tablo 21).

Öğretmenler, inovasyonun “*değişime direnç*” alt boyutunda en fazla “*Okulumuzdaki öğretmenler kaynakların ziyan edilmesi endişesiyle yeniliği göze almazlar.*” ($\bar{X} = 3,70$) ifadesine “katılıyorum” düzeyinde, en az ise “*Okulumuzdaki öğretmenler yenilikten ziyade mevcut durumu korumaya çalışır.*” ($\bar{X} = 3,05$) ifadesine “kısmen katılıyorum” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenler bahsi geçen alt boyuta ($\bar{X} = 3,38$) “kısmen katılıyorum” düzeyinde katılım göstermişlerdir (Tablo 21).

Öğretmenler inovasyonun “*değişime duyarlılık*” alt boyutunda en fazla “*Okulumuzdaki öğretmenler sorunlara yaratıcı ve etkin yanıtlar bulmaya çalışır.*” ($\bar{X} = 3,43$) ifadesine “katılıyorum” düzeyinde, en az ise “*Okulumuzda yeni fikirlerin uygulanması konusunda planlama yapılır.*” ($\bar{X} = 3,22$) ifadesine “kısmen katılıyorum” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenler bahsi geçen alt boyuta ($\bar{X} = 3,33$) “kısmen katılıyorum” düzeyinde katılım göstermişlerdir (Tablo 21).

4.1.4. Öğretmenlerin Bağımsız Değişkenlere Göre İnovasyon Algıları

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğretmenlerin “cinsiyet”, “yaş”, “eğitim durumu”, “mesleki kıdem”, “okuldaki öğretmen sayısı” “okuldaki hizmet süresi”, “eğitim örgütlerindeki projelerde görev alma durumu” ve “MEB Ar-Ge projelerinde görev alma durumu” değişkenlerine göre inovasyon algıları anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

4.1.4.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İnovasyon Algıları

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre inovasyona ilişkin algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için t-Testi analizi yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre İnovasyona İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Yenilikçi Atmosfer	a) Kadın	490	3,26	,87	920	-0,49	,63
	b) Erkek	432	3,29	,85			
	Toplam	922					
Değişime Direnç	a) Kadın	490	3,42	,78	920	1,60	,11
	b) Erkek	432	3,34	,77			
	Toplam	922					
Değişime Duyarlılık	a) Kadın	490	3,34	,80	920	,38	,70
	b) Erkek	432	3,32	,79			
	Toplam	922					
İnovasyon Toplam	a) Kadın	490	3,33	,75	920	,39	,70
	b) Erkek	432	3,31	,70			
	Toplam	922					

*p<,05

Tablo 22 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarının inovasyonun “*yenilikçi atmosfer*” [$t_{(920)} = -0,49$; $p>,05$] alt boyutunda, “*değişime direnç*” [$t_{(920)} = 1,60$; $p>,05$] alt boyutunda, “*değişime duyarlılık*” [$t_{(920)} = ,38$; $p>,05$] alt boyutunda ve inovasyon toplam puanında [$t_{(920)} = ,39$; $p>,05$] anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

4.1.4.2. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İnovasyon Algıları

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre inovasyona ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre İnovasyona İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

<i>Boyutlar</i>	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
Yenilikçi Atmosfer	a) 21-30 yaş	75	3,58	,99
	b) 31-40 yaş	274	3,29	,83
	c) 41-50 yaş	385	3,21	,89
	d) 51 yaş ve üstü	188	3,26	,78
	Toplam	922	3,27	,86
Değişime Direnç	a) 21-30 yaş	75	3,55	,91
	b) 31-40 yaş	274	3,33	,76
	c) 41-50 yaş	385	3,33	,81
	d) 51 yaş ve üstü	188	3,50	,67
	Toplam	922	3,38	,78
Değişime Duyarlılık	a) 21-30 yaş	75	3,44	1,02
	b) 31-40 yaş	274	3,35	,80
	c) 41-50 yaş	385	3,28	,80
	d) 51 yaş ve üstü	188	3,34	,68
	Toplam	922	3,33	,80
İnovasyon Toplam	a) 21-30 yaş	75	3,54	,85
	b) 31-40 yaş	274	3,32	,70
	c) 41-50 yaş	385	3,26	,76
	d) 51 yaş ve üstü	188	3,35	,63
	Toplam	922	3,32	,73

Tablo 23 incelendiğinde, yaş değişkenine göre öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarının ortalaması, inovasyonun “*yenilikçi atmosfer*” alt boyutunda 3,21 ile 3,58 arasında, “*değişime direnç*” alt boyutunda 3,33 ile 3,55 arasında, “*değişime duyarlılık*” alt boyutunda 3,28 ile 3,44 arasında ve inovasyonun toplam puanında ise 3,26 ile 3,54 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin İnovasyona İlişkin Anova Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark (LSD)</i>	<i>Eta Kare (η^2)</i>
Yenilikçi Atmosfer	Gruplar arası	8,793	3	2,931			A-B	
	Gruplar içi	674,775	918	0,735	3,99	,01*	A-C	,01
	Toplam	683,569	921				A-D	
Değişime Direnç	Gruplar arası	6,674	3	2,225			A-B	
	Gruplar içi	551,715	918	0,601	3,70	,01*	A-C	,01
	Toplam	558,389	921				B-D	
Değişime Duyarlılık	Gruplar arası	1,830	3	0,610			C-D	
	Gruplar içi	586,210	918	0,639	,96	,41	-	-
	Toplam	588,040	921					
İnovasyon Toplam	Gruplar arası	4,863	3	1,621			A-B	
	Gruplar içi	484,888	918	0,528	3,07	,03*	A-C	,01

Tablo 24 incelendiğinde, yaş değişkenine göre öğretmenlerin inovasyona ilişkin algı ortalamaları arasında, inovasyonun “*yenilikçi atmosfer*” [$F_{(3-918)} = 3,99$; $p<,05$] alt boyutunda, “*değişime direnç*” [$F_{(3-918)} = 3,70$; $p<,05$] alt boyutunda ve inovasyon toplam puanında [$F_{(3-918)} = 3,07$; $p<,05$] anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu; “*değişime duyarlılık*” [$F_{(3-918)} = ,96$; $p>,05$] alt boyutunda ise anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır. Birimler arası anlamlı farkın kaynağını bulmak amacıyla LSD testi ile yapılan ikili karşılaştırmalar aşağıda verilmiştir:

İnovasyonun “*yenilikçi atmosfer*” alt boyutunda yaşı 21-30 arası olan öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,58$), yaşı 31-40 arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,29$), yaşı 41-50 arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,21$) ve yaşı 50 ve üstü olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,26$) göre anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır. Elde edilen etki büyüklüğü ($\eta^2=,01$) değerine göre yaş değişkeninin, yenilikçi atmosfer boyutuna ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 24).

İnovasyonun “*değişime direnç*” alt boyutunda yaşı 21-30 arası olan öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,55$), yaşı 31-40 arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,33$) ve yaşı 41-50 arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,33$); yaşı 31-40 arası olan öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,33$), yaşı 51 ve üstü olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,50$); yaşı 41-50 arası olan öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,33$), yaşı 51 ve üstü olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,50$) göre anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır. Elde edilen etki büyüklüğü ($\eta^2=,01$) değerine göre yaş değişkeninin, yenilikçi atmosfer boyutuna ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 24).

İnovasyon toplam puanında yaşı 21-30 arası olan öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,54$), yaşı 31-40 arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,32$) ve yaşı 41-50 arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,26$) göre anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır. Elde edilen etki büyüklüğü ($\eta^2=,01$) değerine göre mesleki kıdem değişkeninin, inovasyona ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük”

düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 24).

4.1.4.3. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İnovasyon Algıları

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre inovasyona ilişkin algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için t-Testi analizi yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İnovasyona İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Yenilikçi Atmosfer	a) Lisans	761	3,28	,87	920	,75	,45
	b) Lisansüstü	161	3,23	,82			
	Toplam	922					
Değişime Direnç	a) Lisans	761	3,39	,77	920	,13	,89
	b) Lisansüstü	161	3,38	,81			
	Toplam	922					
Değişime Duyarlılık	a) Lisans	761	3,35	,80	920	1,63	,10
	b) Lisansüstü	161	3,23	,81			
	Toplam	922					
İnovasyon Toplam	a) Lisans	761	3,33	,72	920	,88	,38
	b) Lisansüstü	161	3,28	,75			
	Toplam	922					

*p<,05

Tablo 25 incelendiğinde, eğitim durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin inovasyona ilişkin algı ortalamaları arasında, inovasyonun “*yenilikçi atmosfer*” [$t_{(920)} = ,75$; $p>,05$] alt boyutunda, “*değişime direnç*” [$t_{(920)} = ,13$; $p>,05$] alt boyutunda, “*değişime duyarlılık*” [$t_{(920)} = 1,63$; $p>,05$] alt boyutunda ve inovasyon toplam puanında [$t_{(920)} = ,88$; $p>,05$] anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

4.1.4.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İnovasyon Algıları

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre inovasyona ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İnovasyona İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss
Yenilikçi Atmosfer	a) 1-5 yıl	98	3,63	,84
	b) 6-10 yıl	105	3,42	,84
	c) 11-15 yıl	144	3,09	,86
	d) 16-20 yıl	176	3,32	,84
	e) 21 yıl ve üstü	399	3,19	,85
	Toplam	922	3,27	,86

Değişime Direnç	a) 1-5 yıl	98	3,57	,82
	b) 6-10 yıl	105	3,35	,85
	c) 11-15 yıl	144	3,25	,82
	d) 16-20 yıl	176	3,43	,79
	e) 21 yıl ve üstü	399	3,38	,72
	Toplam	922	3,38	,78
Değişime Duyarlılık	a) 1-5 yıl	98	3,51	,87
	b) 6-10 yıl	105	3,50	,84
	c) 11-15 yıl	144	3,18	,79
	d) 16-20 yıl	176	3,38	,81
	e) 21 yıl ve üstü	399	3,27	,76
	Toplam	922	3,33	,80
İnovasyon Toplam	a) 1-5 yıl	98	3,58	,71
	b) 6-10 yıl	105	3,42	,72
	c) 11-15 yıl	144	3,16	,74
	d) 16-20 yıl	176	3,37	,74
	e) 21 yıl ve üstü	399	3,27	,71
	Toplam	922	3,32	,73

Tablo 26 incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarının ortalaması, inovasyonun “*yenilikçi atmosfer*” alt boyutunda 3,09 ile 3,63 arasında, “*değişime direnç*” alt boyutunda 3,25 ile 3,57 arasında, “*değişime duyarlılık*” alt boyutunda 3,18 ile 3,51 arasında, inovasyon toplam puanında ise 3,16 ile 3,58 arasında olduğu anlaşılmaktadır. Ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin İnovasyon Algılarına İlişkin Anova Testi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)	Eta Kare (η^2)
Yenilikçi Atmosfer	Gruplar arası	23,003	4	5,751	7,98	,00*	A-C	,03
	Gruplar içi	660,565	917	0,720			A-D	
							A-E	
	Toplam	683,569	921				B-C	
Değişime Direnç	Gruplar arası	6,659	4	1,665	2,77	,03*	A-B	,01
	Gruplar içi	551,730	917	0,602			A-C	
							A-E	
	Toplam	558,389	921				D-C	
Değişime Duyarlılık	Gruplar arası	11,529	4	2,882	4,58	,00*	A-C	,02
	Gruplar içi	576,511	917	0,629			A-E	
							B-C	
	Toplam	588,040	921				B-E	
İnovasyon Toplam	Gruplar arası	13,026	4	3,256	6,26	,00*	A-C	,03
	Gruplar içi	476,725	917	0,520			A-D	
							A-E	
	Toplam	489,751	921					

Tablo 27 incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin inovasyona ilişkin algı ortalamaları arasında, inovasyonun tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarının “yenilikçi atmosfer” [$F_{(4-917)} = 7,98$; $p < ,05$] alt boyutunda, “değişime direnç” [$F_{(4-917)} = 2,77$; $p < ,05$] alt boyutunda, “değişime duyarlılık” [$F_{(4-917)} = 4,58$; $p < ,05$] alt boyutunda ve inovasyonun toplam puanında [$F_{(4-917)} = 6,26$; $p < ,05$] anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır. Birimler arası anlamlı farkın kaynağını bulmak amacıyla LSD testi ile yapılan ikili karşılaştırmalar aşağıda verilmiştir:

İnovasyonun “yenilikçi atmosfer” alt boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,63$), mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,09$), mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,32$) ve mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,19$); mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,42$), mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,09$) ve mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,19$); mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,32$), mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,09$) göre anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır. Elde edilen etki büyüklüğü ($\eta^2 = ,03$) değerine göre mesleki kıdem değişkeninin, yenilikçi atmosfer boyutuna ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 27).

İnovasyonun “değişime direnç” alt boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,57$), mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,35$), mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,25$) ve mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,38$); mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,43$), mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,25$) göre anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır. Elde edilen etki büyüklüğü ($\eta^2 = ,01$) değerine göre

mesleki kıdem değişkeninin, değişime direnç boyutuna ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 27).

İnovasyonun “*değişime duyarlılık*” alt boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,51$), mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,18$) ve mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,27$); mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,50$), mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,18$) ve mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,27$); mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,38$), mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,18$) göre anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır. Elde edilen etki büyüklüğü ($\eta^2=,02$) değerine göre mesleki kıdem değişkeninin, değişime duyarlılık boyutuna ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 27).

İnovasyon toplam puanında mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,58$), mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,16$), mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,37$) ve mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,27$); mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,42$), mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,16$); mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,37$), mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,16$) göre anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır. Elde edilen etki büyüklüğü ($\eta^2=,03$) değerine göre mesleki kıdem değişkeninin, inovasyona ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 27).

4.1.4.5. Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre İnovasyon Algıları

Öğretmenlerin bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre inovasyona ilişkin algılarının anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğine yönelik Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Bulunduğu Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin İnovasyon Algılarının Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğretmen Sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)	Eta Kare (η^2)
Yenilikçi Atmosfer	a) 1-10 öğretmen	12	479,83	5	14,156	,01*	B-C B-E B-F D-F	,02
	b) 11-20 öğretmen	46	569,28					
	c) 21-30 öğretmen	69	427,76					
	d) 31-40 öğretmen	152	489,69					
	e) 41-50 öğretmen	261	470,99					
	f) 51 ve üstü öğretmen	382	436,34					
	Toplam	922						
Değişime Direnç	a) 1-10 öğretmen	12	365,88	5	19,053	,00*	B-A B-C B-E B-F D-F	02
	b) 11-20 öğretmen	46	561,47					
	c) 21-30 öğretmen	69	453,05					
	d) 31-40 öğretmen	152	512,68					
	e) 41-50 öğretmen	261	466,25					
	f) 51 ve üstü öğretmen	382	430,38					
	Toplam	922						
Değişime Duyarlılık	a) 1-10 öğretmen	12	423,46	5	16,298	,01*	B-C B-F D-F E-F	,02
	b) 11-20 öğretmen	46	555,82					
	c) 21-30 öğretmen	69	438,51					
	d) 31-40 öğretmen	152	492,31					
	e) 41-50 öğretmen	261	483,28					
	f) 51 ve üstü öğretmen	382	428,35					
	Toplam	922						
İnovasyon Toplam	a) 1-10 öğretmen	12	434,13	5	17,512	,00*	B-C B-E B-F D-F	,02
	b) 11-20 öğretmen	46	569,17					
	c) 21-30 öğretmen	69	436,33					
	d) 31-40 öğretmen	152	502,28					
	e) 41-50 öğretmen	261	472,37					
	f) 51 ve üstü öğretmen	382	430,29					
	Toplam	922						

*p<,05

Tablo 28 incelendiğinde, öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarının ortalamaları arasında, öğretmenlerin bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre inovasyonun “yenilikçi atmosfer” [$\chi^2_{(5)} = 14,156$; p<,05] alt boyutunda, “değişime direnç” [$\chi^2_{(5)} = 19,053$; p<,05] alt boyutunda, “değişime duyarlılık” [$\chi^2_{(5)} = 16,298$; p<,05] alt boyutunda ve inovasyon toplam puanında [$\chi^2_{(5)} = 17,512$; p<,05] anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu

anlaşılmaktadır. Birimler arası anlamlı farkın kaynağını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar aşağıda verilmiştir:

İnovasyonun “*yenilikçi atmosfer*” alt boyutunda, bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin “*yenilikçi atmosfer*” alt boyutuna ilişkin algılarının ($SO_C = 569,28$), okuldaki öğretmen sayısı 21-30 olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 427,76$), okuldaki öğretmen sayısı 41-50 olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 470,99$) ve okuldaki öğretmen sayısı 51 ve üstü olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 436,34$); bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı 31-40 olan öğretmenlerin “*yenilikçi atmosfer*” alt boyutuna ilişkin algılarının ($SO_C = 489,69$), okuldaki öğretmen sayısı 51 ve üstü olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 436,34$) daha yüksek düzeyde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Elde edilen etki büyüklüğü ($\eta^2=,02$) değerine göre bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı değişkeninin, yenilikçi atmosfer boyutuna ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 28).

İnovasyonun “*değişime direnç*” alt boyutunda, bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin “*değişime direnç*” alt boyutuna ilişkin algılarının ($SO_C = 561,47$), okuldaki öğretmen sayısı 1-10 olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 365,88$), okuldaki öğretmen sayısı 21-30 olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 453,05$), okuldaki öğretmen sayısı 41-50 olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 466,25$) ve okuldaki öğretmen sayısı 51 ve üstü olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 430,38$); bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı 31-40 olan öğretmenlerin “*değişime direnç*” alt boyutuna ilişkin algılarının ($SO_C = 512,68$), okuldaki öğretmen sayısı 51 ve üstü olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 430,38$) daha yüksek düzeyde anlamlı bir farklılaşma gözlenmiştir. Elde edilen etki büyüklüğü ($\eta^2=,02$) değerine göre bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı değişkeninin, değişime direnç boyutuna ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 28).

İnovasyonun “*değişime duyarlılık*” alt boyutunda, bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin “*değişime duyarlılık*” alt boyutuna ilişkin algılarının ($SO_C = 555,82$), okuldaki öğretmen sayısı 21-30 olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 438,51$) ve okuldaki öğretmen sayısı 51 ve üstü olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 428,35$); bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı 31-40 olan öğretmenlerin “*değişime duyarlılık*” alt boyutuna ilişkin algılarının ($SO_C = 492,31$), okuldaki öğretmen sayısı 51 ve üstü olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 428,35$); bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı 41-50 olan

öğretmenlerin “*değişime duyarlılık*” alt boyutuna ilişkin algılarının ($SO_C = 483,28$), okuldaki öğretmen sayısı 51 ve üstü olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 428,35$) daha yüksek düzeyde anlamlı bir farklılaşma gözlenmiştir. Elde edilen etki büyüklüğü ($\eta^2=,02$) değerine göre bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı değişkeninin, *değişime duyarlılık* boyutuna ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 28).

İnovasyonun toplam puanında, bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarının ($SO_C = 569,17$), okuldaki öğretmen sayısı 21-30 olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 436,33$), okuldaki öğretmen sayısı 41-50 olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 472,37$) ve okuldaki öğretmen sayısı 51 ve üstü olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 430,29$); bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı 31-40 olan öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarının ($SO_C = 502,28$), okuldaki öğretmen sayısı 51 ve üstü olan öğretmenlerin algılarından ($SO_C = 430,29$) daha yüksek düzeyde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Elde edilen etki büyüklüğü ($\eta^2=,02$) değerine göre bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı değişkeninin, inovasyona ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 28).

4.1.4.6. Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre İnovasyon Algıları

Öğretmenlerin okuldaki hizmet süresi değişkenine göre inovasyona ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre İnovasyona İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

<i>Boyutlar</i>	<i>Okuldaki Hizmet Süresi</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>
Yenilikçi Atmosfer	a) 1-5 yıl	456	3,38	,87
	b) 6-10 yıl	256	3,16	,86
	c) 11-15 yıl	121	3,12	,83
	d) 16-20 yıl	46	3,33	,86
	e) 21 yıl ve üstü	43	3,19	,71
	Toplam	922	3,27	,86
Değişime Direnç	a) 1-5 yıl	456	3,41	,79
	b) 6-10 yıl	256	3,30	,74
	c) 11-15 yıl	121	3,35	,82
	d) 16-20 yıl	46	3,50	,75
	e) 21 yıl ve üstü	43	3,56	,74
	Toplam	922	3,38	,78
Değişime Duyarlılık	a) 1-5 yıl	456	3,38	,84
	b) 6-10 yıl	256	3,26	,75

	c) 11-15 yıl	121	3,25	,77
	d) 16-20 yıl	46	3,35	,77
	e) 21 yıl ve üstü	43	3,33	,74
	Toplam	922	3,33	,80
İnovasyon Toplam	a) 1-5 yıl	456	3,39	,74
	b) 6-10 yıl	256	3,23	,72
	c) 11-15 yıl	121	3,22	,71
	d) 16-20 yıl	46	3,39	,75
	e) 21 yıl ve üstü	43	3,34	,64
	Toplam	922	3,32	,73

Tablo 29 incelendiğinde, okuldaki hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarının ortalaması, inovasyonun “*yenilikçi atmosfer*” alt boyutunda 3,12 ile 3,38 arasında, “*değişime direnç*” alt boyutunda 3,30 ile 3,56 arasında, “*değişime duyarlılık*” alt boyutunda 3,25 ile 3,38 arasında, inovasyonun toplam puanında ise 3,22 ile 3,39 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin İnovasyon Algılarına İlişkin Anova Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark (LSD)</i>	<i>Eta Kare (η^2)</i>
Yenilikçi Atmosfer	Gruplar arası	11,781	4	2,945	4,02	,00*	A-B A-C	,02
	Gruplar içi	671,788	917	0,733				
	Toplam	683,569	921					
Değişime Direnç	Gruplar arası	4,163	4	1,041	1,72	,14	-	-
	Gruplar içi	554,226	917	0,604				
	Toplam	558,389	921					
Değişime Duyarlılık	Gruplar arası	3,631	4	0,908	1,42	,22	-	-
	Gruplar içi	584,409	917	0,637				
	Toplam	588,040	921					
İnovasyon Toplam	Gruplar arası	5,785	4	1,446	2,74	,03*	A-B A-C	,01
	Gruplar içi	483,966	917	0,528				
	Toplam	489,751	921					

*p<,05

Tablo 30 incelendiğinde, okuldaki hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin inovasyona ilişkin algı ortalamaları arasında, inovasyonun “*değişime direnç*” [$F_{(4-917)} = 1,72$; $p>,05$] alt boyutunda ve “*değişime duyarlılık*” [$F_{(4-917)} = 1,42$; $p>,05$] alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır. Ancak inovasyonun “*yenilikçi atmosfer*” [$F_{(4-917)} = 4,02$; $p<,05$] alt boyutunda ve inovasyonun toplam puanında [$F_{(4-917)} = 2,74$; $p<,05$] ise anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu anlaşılmaktadır. Birimler arası anlamlı

farkın kaynağını bulmak amacıyla LSD testi ile yapılan ikili karşılaştırmalar aşağıda verilmiştir:

İnovasyonun “yenilikçi atmosfer” alt boyutunda okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,38$), okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,16$) ve okuldaki hizmet süresi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,12$) göre anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır. Elde edilen etki büyüklüğü ($\eta^2=,02$) değerine göre okuldaki hizmet süresi değişkeninin, yenilikçi atmosfer boyutuna ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 30).

İnovasyon toplam puanında, okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,39$), okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,23$) ve okuldaki hizmet süresi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,22$) göre anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır. Elde edilen etki büyüklüğü ($\eta^2=,01$) değerine göre okuldaki hizmet süresi değişkeninin, inovasyona ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 30).

4.1.4.7. Öğretmenlerin Eğitim Örgütlerindeki Projelerde Görev Alma Durumu Değişkenine Göre İnovasyon Algıları

Öğretmenlerin eğitim örgütlerindeki projelerde görev alma durumu değişkenine göre inovasyona ilişkin algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için t-Testi analizi yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31. Öğretmenlerin Eğitim Örgütlerindeki Projelerde Görev Alma Durumu Değişkenine Göre İnovasyona İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Örgütü Projelerinde Görev Alma	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Yenilikçi Atmosfer	a) Evet	415	3,33	,87			
	b) Hayır	507	3,23	,85	920	1,84	,07
	Toplam	922					
Değişime Direnç	a) Evet	415	3,40	,78			
	b) Hayır	507	3,37	,78	920	,68	,05
	Toplam	922					
Değişime Duyarlılık	a) Evet	415	3,37	,81			
	b) Hayır	507	3,29	,79	920	1,43	,15
	Toplam	922					
İnovasyon Toplam	a) Evet	415	3,36	,73	920	1,57	,12

b) Hayır	507	3,29	,72
Toplam	922		

*p<,05

Tablo 31 incelendiğinde, eğitim örgütlerindeki projelerde görev alma durumu değişkenine göre öğretmenlerin inovasyona ilişkin algı ortalamaları arasında, inovasyonun “yenilikçi atmosfer” [$t_{(920)} = 1,84$; $p>,05$] alt boyutunda, “değişime direnç” [$t_{(920)} = ,68$; $p>,05$] alt boyutunda, “değişime duyarlılık” [$t_{(920)} = 1,43$; $p>,05$] alt boyutunda ve inovasyonun toplam puanında [$t_{(920)} = 1,57$; $p>,05$] anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

4.1.4.8. Öğretmenlerin MEB Ar-Ge Projelerinde Görev Alma Durumu Değişkenine Göre İnovasyon Algıları

Öğretmenlerin MEB Ar-Ge projelerinde görev alma durumu değişkenine göre inovasyona ilişkin algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için t-Testi analizi yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. Öğretmenlerin MEB Ar-Ge Projelerinde Görev Alma Durumu Değişkenine Göre İnovasyona İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları

Boyutlar	MEB Ar-Ge Projelerinde Görev Alma	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Yenilikçi Atmosfer	a) Evet	102	3,37	,79			
	b) Hayır	820	3,26	,87	920	1,31	,23
	Toplam	922					
Değişime Direnç	a) Evet	102	3,40	,79			
	b) Hayır	820	3,38	,78	920	,26	,79
	Toplam	922					
Değişime Duyarlılık	a) Evet	102	3,47	,77			
	b) Hayır	820	3,31	,80	920	1,88	,06
	Toplam	922					
İnovasyon Toplam	a) Evet	102	3,40	,68			
	b) Hayır	820	3,31	,74	920	1,23	,22
	Toplam	922					

*p<,05

Tablo 32 incelendiğinde, MEB Ar-Ge projelerinde görev alma durumu değişkenine göre öğretmenlerin inovasyona ilişkin algı ortalamaları arasında, inovasyonun “yenilikçi atmosfer” [$t_{(920)} = 1,31$; $p>,05$] alt boyutunda, “değişime direnç” [$t_{(920)} = ,26$; $p>,05$] alt boyutunda, “değişime duyarlılık” [$t_{(920)} = 1,88$; $p>,05$] alt boyutunda ve inovasyonun toplam puanında [$t_{(920)} = 1,23$; $p>,05$] anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	Ss	Düzey
1. Yönlendirme	1	Öğrencinize –ondan beklediğiniz davranışın ne olduğunu, onun anlayabileceği düzeyde- anlatma gücünüz ne düzeydedir?	4,13	,64	Oldukça
	2	Öğrencilerinizin eleştirel düşüncelerine katkı sağlama gücünüz ne düzeydedir?	4,03	,70	Oldukça
	3	Öğrencilerinizin öğrenmeye değer vermelerine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	4,06	,68	Oldukça
	4	Her sınıf için iyi bir sınıf yönetim sistemi kurabilme gücünüz ne düzeydedir?	3,97	,72	Oldukça
	5	Çocuklarının okul başarılarını arttırabilmede öğrenci velilerine ne ölçüde yardımcı olabilirsiniz?	3,74	,82	Oldukça
	6	Sınıfta yapılması gereken günlük rutin işleri, hoş bir akış haline getirebilme gücünüz ne düzeydedir?	3,89	,76	Oldukça
Boyut Ortalaması			3,97	,55	Oldukça

Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	SS	Düzey
2. Davranış Yönetimi	7	Gürültücü veya huzur bozucu öğrencilerin bulunduğu bir ortamda sakin kalabilme gücünüz ne düzeydedir?	3,70	,81	Oldukça
	8	Öğrencilerinizin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	4,01	,61	Oldukça
	9	Sınıfta düzeni bozucu davranışları ne kadar kontrol edebilirsiniz?	4,03	,65	Oldukça
	10	Yaramaz öğrencilerin dersi kaynatmalarını önleyebilir misiniz?	4,12	,65	Oldukça
	11	Sınıfta size karşı çıkan öğrencilerinize ne kadar iyi yanıt verebilirsiniz?	4,11	,65	Oldukça
Boyut Ortalaması			3,99	,51	Oldukça

Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	SS	Düzey
3. Motivasyon	12	Öğrencilerinizi, verilen ödevleri/görevleri başarabileceklerine ne kadar inandırabilirsiniz?	3,96	,70	Oldukça
	13	İlgi düzeyi düşük olan öğrencilerinizi ne kadar motive edebilirsiniz?	3,68	,74	Oldukça
	14	Soru sorabilme beceriniz ne düzeydedir?	4,19	,68	Oldukça
	15	Yetenekli öğrencilerinizi yüreklendirmedeki etki gücünüz ne düzeydedir?	4,22	,67	Tamamen
	16	Öğrencilerinizin zor soruları karşısında onlara doyurucu cevaplar verebilme gücünüz ne düzeydedir?	4,16	,65	Oldukça
	17	Öğrencilerinizin yaratıcılıklarını ne derecede güçlendirebilirsiniz?	3,93	,72	Oldukça
Boyut Ortalaması			4,03	,53	Oldukça

Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	SS	Düzey
4. Öğretim Becerisi	18	Disiplinsiz bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini ne derecede anlayabilirsiniz?	3,86	,72	Oldukça
	19	Başarısız öğrencinin anlama kapasitelerini geliştirme gücünüz ne düzeydedir?	3,73	,74	Oldukça
	20	Dersleri öğrencilerinizin bireysel özelliklerine göre ayarlayabilme gücünüz ne düzeydedir?	3,74	,78	Oldukça

	21	Öğrencilerin kafası karıştığında, alternatif bir açıklama yapabilme gücünüz ne düzeydedir?	4,14	,62	Oldukça
	22	Sınıfınızda alternatif öğretim stratejilerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	3,77	,75	Oldukça
Boyut Ortalaması			3,85	,56	Oldukça
Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri			
			$\bar{x}$	SS	Düzey
4. Ölçme ve Değerlendirme	23	Öğrencilerinize öğrettiklerinizi kapsamlı olarak ölçebilme gücünüz ne düzeydedir?	3,90	,74	Oldukça
	24	Farklı ölçme ve değerlendirme stratejilerini kullanabilme gücünüz ne düzeydedir?	3,82	,75	Oldukça
Boyut Ortalaması			3,86	,69	Oldukça
Toplam Ölçek			3,95	,47	Oldukça

4.1.5. Öğretmenlerin Öz-Yetkinliğe İlişkin Algıları

Öğretmenlerin öz-yetkinliğin “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi” ve “ölçme ve değerlendirme” alt boyutlarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş olup sonuçları ölçeğe yer alan her bir maddeye katılım düzeyi ile birlikte Tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo 33. Öz-Yetkinlik Ölçeği Boyutları ile Bu Boyutlardaki Alt Maddelere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Bu Değerlere ait Düzeyler

Tablo 33 incelendiğinde, öz-yetkinliğe ($\bar{X} = 3,95$) öğretmenler “oldukça” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler en fazla “motivasyon” ($\bar{X} = 4,03$) alt boyutuna, en az “öğretim becerisi” ($\bar{X} = 3,85$) alt boyutuna katılım göstermişlerdir.

Öğretmenler öz-yetkinliğin “yönlendirme” alt boyutunda en fazla “Öğrencinize – ondan beklediğiniz davranışın ne olduğunu, onun anlayabileceği düzeyde- anlatma gücünüz ne düzeydedir?” ($\bar{X} = 4,13$) ifadesine “oldukça” düzeyinde, en az ise “Çocuklarının okul başarılarını arttırabilmede öğrenci velilerine ne ölçüde yardımcı olabilirsiniz?” ($\bar{X} = 3,74$) ifadesine “oldukça” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenler bahsi geçen alt boyuta ($\bar{X} = 3,97$) “oldukça” düzeyinde katılım göstermişlerdir (Tablo 33).

Öğretmenler, öz-yetkinliğin “davranış yönetimi” alt boyutunda en fazla “Yaramaz öğrencilerin dersi kaynatmalarını önleyebilir misiniz?” ($\bar{X} = 4,12$) ifadesine “oldukça”

düzeyinde, en az ise “Gürültücü veya huzur bozucu öğrencilerin bulunduğu bir ortamda sakin kalabilme gücünüz ne düzeydedir?” ($\bar{X} = 3,70$) ifadesine “oldukça” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenler bahsi geçen alt boyuta ($\bar{X} = 3,99$) “oldukça” düzeyinde katılım göstermişlerdir (Tablo 33).

Öğretmenler öz-yetkinliğin “motivasyon” alt boyutunda en fazla “Yetenekli öğrencilerinizi yüreklendirmedeki etki gücünüz ne düzeydedir?” ($\bar{X} = 4,22$) ifadesine “tamamen” düzeyinde, en az ise “İlgi düzeyi düşük olan öğrencilerinizi ne kadar motive edebilirsiniz?” ($\bar{X} = 3,68$) ifadesine “oldukça” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenler bahsi geçen alt boyuta ($\bar{X} = 4,03$) “oldukça” düzeyinde katılım göstermişlerdir (Tablo 33).

Öğretmenler öz-yetkinliğin “öğretim becerisi” alt boyutunda en fazla “Öğrencilerin kafası karıştığında, alternatif bir açıklama yapabilme gücünüz ne düzeydedir?” ($\bar{X} = 4,14$) ifadesine “oldukça” düzeyinde, en az ise “Başarısız öğrencinin anlama kapasitelerini geliştirme gücünüz ne düzeydedir?” ($\bar{X} = 3,73$) ifadesine “oldukça” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenler bahsi geçen alt boyuta ($\bar{X} = 3,85$) “oldukça” düzeyinde katılım göstermişlerdir (Tablo 33).

Öğretmenler öz-yetkinliğin “ölçme ve değerlendirme” alt boyutunda en fazla “Öğrencilerinize öğrettiklerinizi kapsamlı olarak ölçebilme gücünüz ne düzeydedir?” ($\bar{X} = 3,90$) ifadesine “oldukça” düzeyinde, en az ise “Farklı ölçme ve değerlendirme stratejilerini kullanabilme gücünüz ne düzeydedir?” ($\bar{X} = 3,82$) ifadesine “oldukça” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenler bahsi geçen alt boyuta ($\bar{X} = 3,86$) “oldukça” düzeyinde katılım göstermişlerdir (Tablo 33).

4.1.6. Öğretmenlerin Bağımsız Değişkenlere Göre Öz-Yetkinlik Algıları

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğretmenlerin “cinsiyet”, “yaş”, “eğitim durumu”, “mesleki kıdem”, “okuldaki öğretmen sayısı” “okuldaki hizmet süresi”, “eğitim örgütlerindeki projelerde görev alma durumu” ve “MEB Ar-Ge projelerinde görev alma durumu” değişkenlerine göre öz-yetkinlik algıları anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

4.1.6.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öz-Yetkinlik Algıları

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öz-yetkinliğe ilişkin algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için t-Testi analizi yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öz-yetkinliğe İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Yönlendirme	a) Kadın	490	3,99	,52	920	1,23	,22
	b) Erkek	432	3,95	,57			
	Toplam	922					
Davranış Yönetimi	a) Kadın	490	4,02	,46	920	1,47	,14
	b) Erkek	432	3,97	,56			
	Toplam	922					
Motivasyon	a) Kadın	490	4,05	,49	920	1,56	,12
	b) Erkek	432	4,00	,57			
	Toplam	922					
Öğretim Becerisi	a) Kadın	490	3,86	,54	920	,39	,70
	b) Erkek	432	3,84	,58			
	Toplam	922					
Ölçme ve Değerlendirme	a) Kadın	490	3,84	,69	920	-1,20	,23
	b) Erkek	432	3,89	,68			
	Toplam	922					
Öz-Yetkinlik Toplam	a) Kadın	490	3,97	,44	920	1,07	,29
	b) Erkek	432	3,94	,51			
	Toplam	922					

*p<,05

Tablo 34 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı ortalamaları arasında, öz-yetkinliğin “yönlendirme” [$t_{(920)} = 1,23$; $p>,05$] alt boyutunda, “davranış yönetimi” [$t_{(920)} = 1,47$; $p>,05$] alt boyutunda, “motivasyon” [$t_{(920)} = 1,56$; $p>,05$] alt boyutunda, “öğretim becerisi” [$t_{(920)} = ,39$; $p>,05$] alt boyutunda, “ölçme ve değerlendirme” [$t_{(920)} = -1,20$; $p>,05$] alt boyutunda ve öz-yetkinlik toplam puanında [$t_{(920)} = 1,07$; $p>,05$] anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

4.1.6.2. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Öz-Yetkinlik Algıları

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre öz-yetkinliğe ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Öz-Yetkinliğe İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
Yönlendirme	a) 21-30 yaş	75	4,02	,56
	b) 31-40 yaş	274	3,95	,56

	c) 41-50 yaş	385	3,95	,57
	d) 51 yaş ve üstü	188	4,02	,49
	Toplam	922	3,97	,55
Davranış Yönetim	a) 21-30 yaş	75	3,99	,53
	b) 31-40 yaş	274	3,93	,49
	c) 41-50 yaş	385	4,01	,52
	d) 51 yaş ve üstü	188	4,05	,53
	Toplam	922	3,99	,51
Motivasyon	a) 21-30 yaş	75	4,06	,51
	b) 31-40 yaş	274	3,98	,56
	c) 41-50 yaş	385	4,02	,52
	d) 51 yaş ve üstü	188	4,08	,49
	Toplam	922	4,03	,53
Öğretim Becerisi	a) 21-30 yaş	75	3,97	,51
	b) 31-40 yaş	274	3,76	,59
	c) 41-50 yaş	385	3,86	,57
	d) 51 yaş ve üstü	188	3,91	,48
	Toplam	922	3,85	,56
Ölçme ve Değerlendirme	a) 21-30 yaş	75	4,03	,59
	b) 31-40 yaş	274	3,78	,77
	c) 41-50 yaş	385	3,85	,67
	d) 51 yaş ve üstü	188	3,95	,61
	Toplam	922	3,86	,69
Öz-Yetkinlik Toplam	a) 21-30 yaş	75	4,01	,44
	b) 31-40 yaş	274	3,90	,49
	c) 41-50 yaş	385	3,95	,48
	d) 51 yaş ve üstü	188	4,01	,44
	Toplam	922	3,95	0,47

Tablo 35 incelendiğinde, yaş değişkenine göre öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algılarının ortalaması, öz-yetkinliğin “yönlendirme” alt boyutunda 3,95 ile 4,02 arasında, “davranış yönetimi” alt boyutunda 3,93 ile 4,05 arasında, “motivasyon” alt boyutunda 3,98 ile 4,08 arasında, “öğretim becerisi” alt boyutunda 3,76 ile 3,97 arasında, “ölçme ve değerlendirme” alt boyutunda 3,78 ile 4,03 arasında ve öz-yetkinlik toplam puanında ise 3,90 ile 4,01 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öz-Yetkinliğe İlişkin Anova Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark (LSD)</i>	<i>Eta Kare (η²)</i>
	Gruplar arası	0,928	3	0,309				
Yönlendirme	Gruplar içi	275,336	918	0,300	1,03	,38	-	-
	Toplam	276,263	921					
Davranış Yönetimi	Gruplar arası	1,888	3	0,629	2,41	,07	-	-

	Gruplar içi	239,533	918	0,261				
	Toplam	241,421	921					
Motivasyon	Gruplar arası	1,386	3	0,462				
	Gruplar içi	256,615	918	0,280	1,65	,18	-	-
	Toplam	258,001	921					
Öğretim Becerisi	Gruplar arası	4,163	3	1,388			A-B	
	Gruplar içi	284,001	918	0,309	4,49	,00*	C-B	,01
	Toplam	288,164	921				D-B	
Ölçme ve Değerlendirme	Gruplar arası	5,369	3	1,790			A-B	
	Gruplar içi	428,361	918	0,467	3,84	,01*	A-C	,01
	Toplam	433,730	921				D-B	
Öz-Yetkinlik Toplam	Gruplar arası	1,786	3	0,595				
	Gruplar içi	205,874	918	0,224	2,66	,05	-	-
	Toplam	207,660	921					

*p<,05

Tablo 36 incelendiğinde, yaş değişkenine göre öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algılarının ortalamaları arasında, öz-yetkinliğin “*yönlendirme*” [$F_{(3-918)} = 1,03$; $p>,05$] alt boyutunda, “*davranış yönetimi*” [$F_{(3-918)} = 2,41$; $p>,05$] alt boyutunda, “*motivasyon*” [$F_{(3-918)} = 1,65$; $p>,05$] alt boyutunda ve öz-yetkinlik toplam puanında [$F_{(3-918)} = 2,66$; $p>,05$] anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı; öz-yetkinliğin “*öğretim becerisi*” [$F_{(3-918)} = 4,49$; $p<,05$] alt boyutunda ve “*ölçme ve değerlendirme*” [$F_{(3-918)} = 3,84$; $p<,05$] alt boyutunda ise anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu anlaşılmaktadır. Birimler arası anlamlı farkın kaynağını bulmak amacıyla LSD testi ile yapılan ikili karşılaştırmalar aşağıda verilmiştir:

Öz-yetkinliğin “*öğretim becerisi*” alt boyutunda yaşı 21-30 arası olan öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,97$), yaşı 31-40 arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,76$); yaşı 41-50 arası olan öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,86$), yaşı 31-40 arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,76$) ve yaşı 51 ve üstü olan öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,91$), yaşı 31-40 arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,76$) göre anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır. Elde edilen etki büyüklüğü ($\eta^2=,01$) değerine göre yaş değişkeninin, öğretim becerisi boyutuna ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 36).

Öz-yetkinliğin “*ölçme ve değerlendirme*” alt boyutunda yaşı 21-30 arası olan öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algıları ($\bar{X} = 4,03$), yaşı 31-40 arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,78$) ve yaşı 41-50 arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,85$); yaşı 51 ve

üstü olan öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,95$), yaşı 31-40 arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,78$) göre anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır. Elde edilen etki büyüklüğü ($\eta^2=,01$) değerine göre yaş değişkeninin, ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 36).

4.1.6.3. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öz-Yetkinlik Algıları

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre öz-yetkinliğe ilişkin algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için t-Testi analizi yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öz-Yetkinliğe İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen’s d
Yönlendirme	a) Lisans	761	3,98	,55	920	1,17	,24	-
	b) Lisansüstü	161	3,92	,52				
	Toplam	922						
Davranış Yönetimi	a) Lisans	761	4,00	,51	920	,56	,58	-
	b) Lisansüstü	161	3,97	,51				
	Toplam	922						
Motivasyon	a) Lisans	761	4,04	,53	920	1,43	,15	-
	b) Lisansüstü	161	3,97	,51				
	Toplam	922						
Öğretim Becerisi	a) Lisans	761	3,87	,56	920	2,91	,00	,25
	b) Lisansüstü	161	3,73	,56				
	Toplam	922						
Ölçme ve Değerlendirme	a) Lisans	761	3,88	,68	920	1,35	,18	-
	b) Lisansüstü	161	3,80	,69				
	Toplam	922						
Öz-Yetkinlik Toplam	a) Lisans	761	3,97	,48	920	1,73	,08	-
	b) Lisansüstü	161	3,90	,46				
	Toplam	922						

*p<,05

Tablo 37 incelendiğinde, eğitim durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı ortalamaları arasında, öz-yetkinliğin “*öğretim becerisi*” [$t_{(920)} = 2,91$; $p<,05$] alt boyutunda eğitim durumu lisans mezunu olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, eğitim durumu lisans mezunu olan öğretmenlerin öğretim becerisi alt boyutuna ilişkin algılarının ($\bar{X} = 3,87$), lisansüstü mezunu öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,73$) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen etki büyüklüğü (Cohen’s d) katsayısı

değerine ($d = ,25$) göre, “*öğretim becerisi*” alt boyutu açısından eğitim durumu değişkeninin “küçük” düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir (Cohen, 1988).

Öz-yetkinliğin “*yönlendirme*” [$t_{(920)} = 1,17$; $p > ,05$] alt boyutunda, “*davranış yönetimi*” [$t_{(920)} = ,56$; $p > ,05$] alt boyutunda, “*motivasyon*” [$t_{(920)} = 1,43$; $p > ,05$] alt boyutunda, “*ölçme ve değerlendirme*” [$t_{(920)} = 1,35$; $p > ,05$] alt boyutunda ve öz-yetkinlik toplam puanında [$t_{(920)} = 1,73$; $p > ,05$] ise eğitim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin öz-yetkinlik algıları arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır. Ancak yapılan veri analizinde hem tüm boyutlarda hem de ölçek genelinde lisans mezunu öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algılarının lisansüstü mezunu öğretmenlerinin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 37).

4.1.6.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öz-Yetkinlik Algıları

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre öz-yetkinliğe ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öz-Yetkinliğe İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss
Yönlendirme	a) 1-5 yıl	98	3,96	,55
	b) 6-10 yıl	105	3,97	,58
	c) 11-15 yıl	144	3,92	,59
	d) 16-20 yıl	176	4,02	,51
	e) 21 yıl ve üstü	399	3,97	,54
	Toplam	922	3,97	,55
Davranış Yöneyimi	a) 1-5 yıl	98	3,99	,56
	b) 6-10 yıl	105	3,94	,45
	c) 11-15 yıl	144	3,93	,52
	d) 16-20 yıl	176	4,00	,50
	e) 21 yıl ve üstü	399	4,03	,51
	Toplam	922	3,99	,51
Motivasyon	a) 1-5 yıl	98	4,05	,54
	b) 6-10 yıl	105	4,02	,52
	c) 11-15 yıl	144	3,95	,60
	d) 16-20 yıl	176	4,01	,51
	e) 21 yıl ve üstü	399	4,05	,51
	Toplam	922	4,03	,53
Öğretim Becerisi	a) 1-5 yıl	98	3,93	,55
	b) 6-10 yıl	105	3,81	,57
	c) 11-15 yıl	144	3,72	,64
	d) 16-20 yıl	176	3,83	,56

	e) 21 yıl ve üstü	399	3,89	,52
	Toplam	922	3,85	,56
Ölçme ve Değerlendirme	a) 1-5 yıl	98	3,94	,66
	b) 6-10 yıl	105	3,88	,66
	c) 11-15 yıl	144	3,72	,84
	d) 16-20 yıl	176	3,85	,66
	e) 21 yıl ve üstü	399	3,89	,64
	Toplam	922	3,86	,69
Öz-Yetkinlik Toplam	a) 1-5 yıl	98	3,98	,47
	b) 6-10 yıl	105	3,94	,47
	c) 11-15 yıl	144	3,87	,54
	d) 16-20 yıl	176	3,96	,46
	e) 21 yıl ve üstü	399	3,98	,46
	Toplam	922	3,95	,47

Tablo 38 incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algılarının ortalaması, öz-yetkinliğin “yönlendirme” alt boyutunda 3,92 ile 4,02 arasında, “davranış yönetimi” alt boyutunda 3,93 ile 4,03 arasında, “motivasyon” alt boyutunda 3,95 ile 4,05 arasında, “öğretim becerisi” alt boyutunda 3,72 ile 3,93 arasında, “ölçme ve değerlendirme” alt boyutunda 3,72 ile 3,94 arasında ve öz-yetkinlik toplam puanında ise 3,87 ile 3,98 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öz-Yetkinliğe İlişkin Anova Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark (LSD)</i>	<i>Eta Kare (η^2)</i>
Yönlendirme	Gruplar arası	0,889	4	0,222				
	Gruplar içi	275,374	917	0,300	,74	,56	-	-
	Toplam	276,263	921					
Davranış Yönetimi	Gruplar arası	1,329	4	0,332				
	Gruplar içi	240,092	917	0,262	1,27	,28	-	-
	Toplam	241,421	921					
Motivasyon	Gruplar arası	1,053	4	0,263				
	Gruplar içi	256,949	917	0,280	,94	,44	-	-
	Toplam	258,001	921					
Öğretim Becerisi	Gruplar arası	4,062	4	1,016				
	Gruplar içi	284,102	917	0,310	3,28	,01*	A-C E-C	,01
	Toplam	288,164	921					
Ölçme ve Değerlendirme	Gruplar arası	3,951	4	0,988				
	Gruplar içi	429,779	917	0,469	2,11	,08	-	-
	Toplam	433,730	921					

Öz-Yetkinlik	Gruplar arası	1,382	4	0,346				
Toplam	Gruplar içi	206,278	917	0,225	1,54	,19	-	-
	Toplam	207,660	921					

*p<,05

Tablo 39 incelendiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı ortalamaları arasında, öz-yetkinliğin “yönlendirme” [$F_{(4-917)} = ,74$; $p>,05$] alt boyutunda, “davranış yönetimi” [$F_{(4-917)} = 1,27$; $p>,05$] alt boyutunda, “motivasyon” [$F_{(4-917)} = ,94$; $p>,05$] alt boyutunda, “ölçme ve değerlendirme” [$F_{(4-917)} = 2,11$; $p>,05$] alt boyutunda ve öz-yetkinlik toplam puanında [$F_{(4-917)} = 1,54$; $p>,05$] anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı; öz-yetkinliğin “öğretim becerisi” [$F_{(4-917)} = 3,28$; $p<,05$] alt boyutunda ise anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu anlaşılmaktadır. Birimler arası anlamlı farkın kaynağını bulmak amacıyla LSD testi ile yapılan ikili karşılaştırmalar aşağıda verilmiştir:

Öz-yetkinliğin “öğretim becerisi” alt boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,93$) ile mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algıları ($\bar{X} = 3,89$), mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,72$) göre anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır. Elde edilen etki büyüklüğü ($\eta^2=,01$) değerine göre mesleki kıdem değişkeninin, öğretim becerisi boyutuna ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 39).

4.1.6.5. Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öz-Yetkinlik Algıları

Öğretmenlerin bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre öz-yetkinliğe ilişkin algılarının anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğine yönelik Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 40’ta sunulmuştur.

Tablo 40. Bulunduğu Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öz-Yetkinlik Algılarının Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğretmen Sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Yönlendirme	a) 1-10 öğretmen	12	364,13	5	10,463	,06
	b) 11-20 öğretmen	46	527,68			
	c) 21-30 öğretmen	69	419,03			
	d) 31-40 öğretmen	152	502,23			
	e) 41-50 öğretmen	261	452,89			

	f) 51 ve üstü öğretmen	382	453,94			
	Toplam	922				
Davranış Yönetimi	a) 1-10 öğretmen	12	407,79			
	b) 11-20 öğretmen	46	487,54			
	c) 21-30 öğretmen	69	428,42			
	d) 31-40 öğretmen	152	483,65	5	3,392	,64
	e) 41-50 öğretmen	261	453,34			
	f) 51 ve üstü öğretmen	382	462,79			
	Toplam	922				
Motivasyon	a) 1-10 öğretmen	12	363,29			
	b) 11-20 öğretmen	46	538,51			
	c) 21-30 öğretmen	69	430,96			
	d) 31-40 öğretmen	152	484,79	5	7,970	,16
	e) 41-50 öğretmen	261	457,34			
	f) 51 ve üstü öğretmen	382	454,40			
	Toplam	922				
Öğretim Becerisi	a) 1-10 öğretmen	12	400,75			
	b) 11-20 öğretmen	46	539,77			
	c) 21-30 öğretmen	69	437,22			
	d) 31-40 öğretmen	152	476,73	5	6,139	,29
	e) 41-50 öğretmen	261	452,52			
	f) 51 ve üstü öğretmen	382	458,45			
	Toplam	922				
Ölçme ve Değerlendirme	a) 1-10 öğretmen	12	528,67			
	b) 11-20 öğretmen	46	536,36			
	c) 21-30 öğretmen	69	447,80			
	d) 31-40 öğretmen	152	473,51	5	6,097	,30
	e) 41-50 öğretmen	261	453,74			
	f) 51 ve üstü öğretmen	382	453,37			
	Toplam	922				
Öz-Yetkinlik Toplam	a) 1-10 öğretmen	12	382,92			
	b) 11-20 öğretmen	46	542,59			
	c) 21-30 öğretmen	69	423,11			
	d) 31-40 öğretmen	152	490,04	5	8,951	,11
	e) 41-50 öğretmen	261	453,16			
	f) 51 ve üstü öğretmen	382	455,48			
	Toplam	922				

*p<,05

Tablo 40 incelendiğinde, bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algılarının ortalamaları arasında, öz-yetkinliğin “yönlendirme” [$\chi^2_{(5)} = 10,463$; $p>,05$] alt boyutunda, “davranış yönetimi” [$\chi^2_{(5)} = 3,392$; $p>,05$] alt boyutunda, “motivasyon” [$\chi^2_{(5)} = 7,970$; $p>,05$] alt boyutunda, “öğretim becerisi”

$[\chi^2_{(5)} = 6,139; p>,05]$ alt boyutunda, “ölçme ve değerlendirme” $[\chi^2_{(5)} = 6,097; p>,05]$ alt boyutunda ve öz-yetkinliğin toplam puanında $[\chi^2_{(5)} = 8,951; p>,05]$ anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

4.1.6.6. Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öz-Yetkinlik Algıları

Öğretmenlerin okuldaki hizmet süresi değişkenine göre öz-yetkinliğe ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41. Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öz-Yetkinliğe İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Okuldaki Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	Ss
Yönlendirme	a) 1-5 yıl	456	3,98	,56
	b) 6-10 yıl	256	3,93	,54
	c) 11-15 yıl	121	4,02	,49
	d) 16-20 yıl	46	4,06	,59
	e) 21 yıl ve üstü	43	3,93	,59
	Toplam	922	3,97	,55
Davranış Yönetimi	a) 1-5 yıl	456	3,98	,53
	b) 6-10 yıl	256	3,94	,47
	c) 11-15 yıl	121	4,05	,49
	d) 16-20 yıl	46	4,18	,46
	e) 21 yıl ve üstü	43	4,06	,54
	Toplam	922	3,99	,51
Motivasyon	a) 1-5 yıl	456	4,03	,53
	b) 6-10 yıl	256	3,97	,53
	c) 11-15 yıl	121	4,04	,50
	d) 16-20 yıl	46	4,12	,54
	e) 21 yıl ve üstü	43	4,18	,54
	Toplam	922	4,03	,53
Öğretim Becerisi	a) 1-5 yıl	456	3,84	,58
	b) 6-10 yıl	256	3,83	,54
	c) 11-15 yıl	121	3,83	,54
	d) 16-20 yıl	46	4,00	,51
	e) 21 yıl ve üstü	43	3,92	,53
	Toplam	922	3,85	,56
Ölçme ve Değerlendirme	a) 1-5 yıl	456	3,85	,71
	b) 6-10 yıl	256	3,85	,67
	c) 11-15 yıl	121	3,81	,62
	d) 16-20 yıl	46	4,07	,72
	e) 21 yıl ve üstü	43	4,05	,64
	Toplam	922	3,86	,69
Öz-Yetkinlik Toplam	a) 1-5 yıl	456	3,95	,49
	b) 6-10 yıl	256	3,91	,46
	c) 11-15 yıl	121	3,97	,43

d) 16-20 yıl	46	4,09	,47
e) 21 yıl ve üstü	43	4,03	,48
Toplam	922	3,95	,47

Tablo 41 incelendiğinde, okuldaki hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algılarının ortalaması, öz-yetkinliğin “*yönlendirme*” alt boyutunda 3,93 ile 4,06 arasında, “*davranış yönetimi*” alt boyutunda 3,94 ile 4,18 arasında, “*motivasyon*” alt boyutunda 3,97 ile 4,18 arasında, “*öğretim becerisi*” alt boyutunda 3,83 ile 4,00 arasında, “*ölçme ve değerlendirme*” alt boyutunda 3,81 ile 4,07 arasında ve öz-yetkinliğin toplam puanında ise 3,81 ile 4,07 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42. Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öz-Yetkinlik Algılarına İlişkin Anova Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark (LSD)</i>	<i>Eta Kare (η^2)</i>
Yönlendirme	Gruplar arası	1,297	4	0,324	1,08	,36	-	
	Gruplar içi	274,966	917	0,300				
	Toplam	276,263	921					
Davranış Yönetimi	Gruplar arası	2,971	4	0,743	2,86	,02*	D-A D-B	,01
	Gruplar içi	238,450	917	0,260				
	Toplam	241,421	921					
Motivasyon	Gruplar arası	2,108	4	0,527	1,89	,11	-	
	Gruplar içi	255,893	917	0,279				
	Toplam	258,001	921					
Öğretim Becerisi	Gruplar arası	1,374	4	0,344	1,10	,36	-	
	Gruplar içi	286,790	917	0,313				
	Toplam	288,164	921					
Ölçme ve Değerlendirme	Gruplar arası	3,924	4	0,981	2,09	,08	-	
	Gruplar içi	429,806	917	0,469				
	Toplam	433,730	921					
Öz-Yetkinlik Toplam	Gruplar arası	1,487	4	0,372	1,65	,16		
	Gruplar içi	206,173	917	0,225				
	Toplam	207,660	921					

*p<,05

Tablo 42 incelendiğinde, okuldaki hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı ortalamaları arasında, öz-yetkinliğin “*yönlendirme*” [$F_{(4-917)} = 1,08$; $p>,05$] alt boyutunda, “*motivasyon*” [$F_{(4-917)} = 1,89$; $p>,05$] alt boyutunda, “*öğretim becerisi*” [$F_{(4-917)} = 1,10$; $p>,05$] alt boyutunda, “*ölçme ve değerlendirme*” [$F_{(4-917)} = 2,09$;

$p>,05]$ alt boyutunda ve öz-yetkinliğin toplam puanında [$F_{(4-917)} = 1,65$; $p>,05]$ anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı; öz-yetkinliğin “davranış yönetimi” [$F_{(4-917)} = 2,86$; $p<,05]$ alt boyutunda ise anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu anlaşılmaktadır. Birimler arası anlamlı farkın kaynağını bulmak amacıyla LSD testi ile yapılan ikili karşılaştırmalar aşağıda verilmiştir:

Öz-yetkinliğin “davranış yönetimi” alt boyutunda okuldaki hizmet süresi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algıları ($\bar{X} = 4,18$), okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,98$) ve okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,94$) göre anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır. Elde edilen etki büyüklüğü ($\eta^2=,01$) değerine göre okuldaki hizmet süresi değişkeninin, davranış yönetimi boyutuna ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 42).

4.1.6.7. Öğretmenlerin Eğitim Örgütlerindeki Projelerde Görev Alma Durumu Değişkenine Göre Öz-Yetkinlik Algıları

Öğretmenlerin eğitim örgütlerindeki projelerde görev alma durumu değişkenine göre öz-yetkinliğe ilişkin algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için t-Testi analizi yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 43’te sunulmuştur.

Tablo 43. Öğretmenlerin Eğitim Örgütlerindeki Projelerde Görev Alma Durumu Değişkenine Göre Öz-Yetkinliğe İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Örgütü Projelerinde Görev Alma	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen’s d
Yönlendirme	a) Evet	415	4,00	,54	920	1,38	,17	-
	b) Hayır	507	3,95	,55				
	Toplam	922						
Davranış Yönetimi	a) Evet	415	4,01	,52	920	,95	,34	-
	b) Hayır	507	3,98	,51				
	Toplam	922						
Motivasyon	a) Evet	415	4,07	,53	920	2,08	,04*	,15
	b) Hayır	507	3,99	,53				
	Toplam	922						
Öğretim Becerisi	a) Evet	415	3,88	,54	920	1,41	,16	-
	b) Hayır	507	3,83	,58				
	Toplam	922						
Ölçme ve Değerlendirme	a) Evet	415	3,91	,63	920	1,97	,05	-
	b) Hayır	507	3,82	,73				
	Toplam	922						
Öz-Yetkinlik Toplam	a) Evet	415	3,98	,46	920	1,77	,08	-
	b) Hayır	507	3,93	,48				
	Toplam	922						

*p<,05

Tablo 43 incelendiğinde, eğitim örgütlerindeki projelerde görev alma durumu değişkenine göre öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı ortalamaları arasında, öz-yetkinliğin “yönlendirme” [$t_{(920)} = 1,38$; $p>,05$] alt boyutunda, “davranış yönetimi” [$t_{(920)} = ,95$; $p>,05$] alt boyutunda, “öğretim becerisi” [$t_{(920)} = 1,41$; $p>,05$] alt boyutunda, “ölçme ve değerlendirme” [$t_{(920)} = 1,97$; $p>,05$] alt boyutunda ve öz-yetkinliğin toplam puanında [$t_{(920)} = 1,77$; $p>,05$] anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı; öz-yetkinliğin “motivasyon” [$t_{(920)} = 2,08$; $p<,05$] alt boyutunda ise anlamlı bir farklılaşmanın bulunduğu anlaşılmaktadır.

Öz-yetkinliğin “motivasyon” alt boyutunda eğitim örgütlerindeki projelerde görev alma durumu evet olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, eğitim örgütlerindeki projelerde görev alma durumu evet olan öğretmenlerin motivasyon alt boyutuna ilişkin algılarının ($\bar{X} = 4,07$), eğitim örgütlerindeki projelerde görev alma durumu hayır olan öğretmenlerin algılarına ($\bar{X} = 3,99$) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen etki büyüklüğü (Cohen’s d) katsayısı değerine ($d = ,15$) göre, “motivasyon” alt boyutu açısından eğitim örgütlerindeki projelerde görev alma durumu değişkeninin “küçük” düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir (Cohen, 1988).

4.1.6.8. Öğretmenlerin MEB Ar-Ge Projelerinde Görev Alma Durumu Değişkenine Göre Öz-Yetkinlik Algıları

Öğretmenlerin MEB Ar-Ge projelerinde görev alma durumu değişkenine göre öz-yetkinliğe ilişkin algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için t-Testi analizi yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 44’te sunulmuştur.

Tablo 44. Öğretmenlerin MEB Ar-Ge Projelerinde Görev Alma Durumu Değişkenine Göre Öz-Yetkinliğe İlişkin Algılarının t-Testi Sonuçları

Boyutlar	MEB Ar-Ge Projelerinde Görev Alma	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Yönlendirme	a) Evet	102	4,04	,54	920	1,35	,18
	b) Hayır	820	3,96	,55			
	Toplam	922					
Davranış Yönetimi	a) Evet	102	4,02	,61	920	,53	,60
	b) Hayır	820	3,99	,50			
	Toplam	922					
Motivasyon	a) Evet	102	4,06	,57	920	,78	,44
	b) Hayır	820	4,02	,52			
	Toplam	922					
Öğretim Becerisi	a) Evet	102	3,94	,58	920	1,66	,10

	b) Hayır Toplam	820 922	3,84	,56			
Ölçme ve Değerlendirme	a) Evet b) Hayır Toplam	102 820 922	3,96 3,85	,67 ,69	920	1,56	,12
Öz-Yetkinlik Toplam	a) Evet b) Hayır Toplam	102 820 922	4,01 3,95	,53 ,47	920	1,34	,18

*p<,05

Tablo 44 incelendiğinde, MEB Ar-Ge projelerinde görev alma durumu değişkenine göre öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı ortalamaları arasında, öz-yetkinliğin “yönlendirme” [$t_{(920)} = 1,35$; $p >,05$] alt boyutunda, “davranış yönetimi” [$t_{(920)} = ,53$; $p >,05$] alt boyutunda, “motivasyon” [$t_{(920)} = ,78$; $p >,05$] alt boyutunda “öğretim becerisi” [$t_{(920)} = 1,66$; $p >,05$] alt boyutunda, “ölçme değerlendirme” [$t_{(920)} = 1,56$; $p >,05$] alt boyutunda ve öz-yetkinlik toplam puanında [$t_{(920)} = 1,34$; $p >,05$] anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır.

4.1.7. Öğretmenlerin Entelektüel Sermayeye Algıları ile İnovasyon Algıları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algıları ile inovasyona ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 45’te sunulmuştur.

Tablo 45. Öğretmenlerin Entelektüel Sermayeye Algıları ile İnovasyon Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyut/Ölçek		Yenilikçi Atmosfer	Değişime Direnç	Değişime Duyarlılık
İnsan Sermayesi	r	,643	,551	,701
	p	,00**	,00**	,00**
	N	922	922	922
Yapısal Sermaye	r	,844	,583	,743
	p	,00**	,00**	,00**
	N	922	922	922
İlişkisel Sermaye	r	,776	,532	,681
	p	,00**	,00**	,00**
	N	922	922	922

*p<,05; *p<,01

Tablo 45 incelendiğinde, öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algıları ile inovasyona ilişkin algı düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını araştırmak için

yapılan basit doğrusal korelasyon analizine göre, entelektüel sermayenin “*insan sermayesi*” alt boyutu ile inovasyonun “*yenilikçi atmosfer*” alt boyutu arasında ($r = ,643$; $p < ,01$) pozitif yönlü ve orta düzeyde; “*değişime direnç*” alt boyutu arasında ($r = ,551$; $p < ,01$) pozitif yönlü ve orta düzeyde; “*değişime duyarlılık*” alt boyutu arasında ($r = ,701$; $p < ,01$) pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır.

Entelektüel sermayenin “*yapısal sermaye*” alt boyutu ile inovasyonun “*yenilikçi atmosfer*” alt boyutu arasında ($r = ,844$; $p < ,01$) pozitif yönlü ve yüksek düzeyde; “*değişime direnç*” alt boyutu arasında ($r = ,583$; $p < ,01$) pozitif yönlü ve orta düzeyde; “*değişime duyarlılık*” alt boyutu arasında ($r = ,743$; $p < ,01$) pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 45).

Entelektüel sermayenin “*ilişkisel sermaye*” alt boyutu ile inovasyonun “*yenilikçi atmosfer*” alt boyutu arasında ($r = ,776$; $p < ,01$) pozitif yönlü ve yüksek düzeyde; “*değişime direnç*” alt boyutu arasında ($r = ,532$; $p < ,01$) pozitif yönlü ve orta düzeyde; “*değişime duyarlılık*” alt boyutu arasında ($r = ,681$; $p < ,01$) pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 45).

4.1.8. Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Algıları ile Öz-Yetkinlik Algıları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algıları ile öz-yetkinliğe ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 46’da sunulmuştur.

Tablo 46. Öğretmenlerin Entelektüel Sermayeye Algıları ile Öz-Yetkinlik Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyut/ Ölçek		Yönlendirme	Davranış Yönetimi	Motivasyon	Öğretim Becerisi	Ölçme ve Değerlendirme
İnsan Sermayesi	r	,330	,217	,278	,330	,309
	p	,00**	,00**	,00**	,00**	,00**
	N	922	922	922	922	922
Yapısal Sermaye	r	,385	,245	,332	,382	,342
	p	,00**	,00**	,00**	,00**	,00**
	N	922	922	922	922	922
İlişkisel Sermaye	r	,397	,270	,345	,369	,341
	p	,00**	,00**	,00**	,00**	,00**
	N	922	922	922	922	922

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Tablo 46 incelendiğinde, öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algıları ile öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını araştırmak için yapılan basit doğrusal korelasyon analizine göre, entelektüel sermayenin “*insan sermayesi*” alt boyutunun öz-yetkinliğin “*yönlendirme*” alt boyutuyla ($r = ,330$; $p < ,01$) ilişkinin pozitif yönlü ve orta düzeyde; “*davranış yönetimi*” alt boyutuyla ($r = ,217$; $p < ,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve düşük düzeyde; “*motivasyon*” alt boyutuyla ($r = ,278$; $p < ,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve düşük düzeyde; “*öğretim becerisi*” alt boyutuyla ($r = ,330$; $p < ,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve orta düzeyde; “*ölçme ve değerlendirme*” alt boyutuyla ($r = ,309$; $p < ,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

Entelektüel sermayenin “*yapısal sermaye*” alt boyutunun öz-yetkinliğin “*yönlendirme*” alt boyutuyla ($r = ,385$; $p < ,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve orta düzeyde; “*davranış yönetimi*” alt boyutuyla ($r = ,245$; $p < ,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve düşük düzeyde; “*motivasyon*” alt boyutuyla ($r = ,332$; $p < ,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve orta düzeyde; “*öğretim becerisi*” alt boyutuyla ($r = ,382$; $p < ,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve orta düzeyde; “*ölçme ve değerlendirme*” alt boyutuyla ($r = ,342$; $p < ,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 46).

Entelektüel sermayenin “*ilişkisel sermaye*” alt boyutunun öz-yetkinliğin “*yönlendirme*” alt boyutuyla ($r = ,397$; $p < ,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve orta düzeyde; “*davranış yönetimi*” alt boyutuyla ($r = ,270$; $p < ,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve düşük düzeyde; “*motivasyon*” alt boyutuyla ($r = ,345$; $p < ,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve orta düzeyde; “*öğretim becerisi*” alt boyutuyla ($r = ,369$; $p < ,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve orta düzeyde; “*ölçme ve değerlendirme*” alt boyutuyla ($r = ,341$; $p < ,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 46).

4.1.9. Öğretmenlerin İnovasyon Algıları ile Öz-Yetkinlik Algıları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları ile öz-yetkinliğe ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47. Öğretmenlerin İnovasyon Algıları ile Öz-Yetkinlik Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyut/ Ölçek	Yönlendirme	Davranış Yönetimi	Motivasyon	Öğretim Becerisi	Ölçme ve Değerlendirme
r	,362	,244	,331	,385	,333

Yenilikçi Atmosfer	p	,00**	,00**	,00**	,00**	,00**
	N	922	922	922	922	922
Değişime Direnç	r	,251	,181	,239	,257	,272
	p	,00**	,00**	,00**	,00**	,00**
	N	922	922	922	922	922
Değişime Duyarlılık	r	,382	,266	,339	,405	,399
	p	,00**	,00**	,00**	,00**	,00**
	N	922	922	922	922	922

*p<,05; *p<,01

Tablo 47 incelendiğinde, öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları ile öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını araştırmak için yapılan basit doğrusal korelasyon analizine göre, inovasyonun “*yenilikçi atmosfer*” alt boyutunun öz-yetkinliğin “*yönlendirme*” alt boyutuyla ($r = ,362$; $p <,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve orta düzeyde; “*davranış yönetimi*” alt boyutuyla ($r = ,244$; $p <,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve düşük düzeyde; “*motivasyon*” alt boyutuyla ($r = ,331$; $p <,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve orta düzeyde; “*öğretim becerisi*” alt boyutuyla ($r = ,385$; $p <,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve orta düzeyde; “*ölçme ve değerlendirme*” alt boyutuyla ($r = ,333$; $p <,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

İnovasyonun “*değişime direnç*” alt boyutu ile öz-yetkinliğin “*yönlendirme*” alt boyutuyla ($r = ,251$; $p <,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve düşük düzeyde; “*davranış yönetimi*” alt boyutuyla ($r = ,181$; $p <,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve düşük düzeyde; “*motivasyon*” alt boyutuyla ($r = ,239$; $p <,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve düşük düzeyde; “*öğretim becerisi*” alt boyutuyla ($r = ,257$; $p <,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve düşük düzeyde; “*ölçme ve değerlendirme*” alt boyutuyla ($r = ,272$; $p <,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 47).

İnovasyonun “*değişime duyarlılık*” alt boyutunun öz-yetkinliğin “*yönlendirme*” alt boyutuyla ($r = ,382$; $p <,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve orta düzeyde; “*davranış yönetimi*” alt boyutuyla ($r = ,266$; $p <,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve düşük düzeyde; “*motivasyon*” alt boyutuyla ($r = ,339$; $p <,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve orta düzeyde; “*öğretim becerisi*” alt boyutuyla ($r = ,405$; $p <,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve orta düzeyde; “*ölçme ve değerlendirme*” alt boyutuyla ($r = ,399$; $p <,01$) ilişkisinin pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir anlaşılmaktadır (Tablo 47).

4.1.10. Öğretmenlerin Entelektüel Sermayeye İlişkin Algılarının İnovasyona İlişkin Algılarını Yordama Düzeyi

Öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algılarının inovasyona ilişkin algılarını yordama düzeyini saptamak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizlerde, entelektüel sermayenin üç alt boyutu bağımsız değişken olarak, inovasyon ise bağımlı değişken olarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 48’de sunulmuştur.

Tablo 48. İnovasyonun Entelektüel Sermayenin İnsan Sermayesi, Yapısal Sermaye ve İlişkisel Sermaye Boyutları Tarafından Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p
<i>Sabit (İnovasyon)</i>	,347	,075		4,616	,000**
İnsan Sermayesi	,149	,028	,141	5,250	,000**
Yapısal Sermaye	,449	,029	,520	15,465	,000**
İlişkisel Sermaye	,260	,028	,259	9,130	,000**
R= ,856 R²= ,73 F₍₃₋₉₁₈₎ = 835,625 P= ,00					

*p<,05; **p<,01

Tablo 48 incelendiğinde, öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarının, entelektüel sermayenin alt boyutlarını oluşturan insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye değişkenleri tarafından ne düzeyde yordadığını belirlemek için uygulanan çoklu regresyon analizinde insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye değişkenlerinin öğretmenlerin inovasyona ilişkin algı düzeyleri ile aralarında anlamlı bir ilişki ($R= ,856$, $R^2= ,73$) sergilediği anlaşılmaktadır ($F_{(3-918)}= 835,635$, $p<,01$). Yordayıcı değişkenler (insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye) birlikte, öğretmenlerin inovasyona ilişkin algı düzeylerindeki toplam varyansın %73’ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayı değerlerine göre, öğretmenlerin inovasyona ilişkin algı düzeyleri üzerindeki yordayıcı değişkenlerin önem sırası; yapısal sermaye ($\beta= ,520$), ilişkisel sermaye ($\beta= ,259$) ve insan sermayesi ($\beta= ,141$)’dir. Bu regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonuçları insan sermayesi ($p<,01$), yapısal sermaye ($p<,01$) ve ilişkisel sermaye ($p<,01$) değişkenlerinin öğretmenlerin inovasyona ilişkin algı düzeyleri üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları anlaşılmaktadır. Regresyon ile elde edilen sonuçlara göre, insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye değişkenlerini yordayan regresyon denklemi aşağıdadır:

$$\text{İnsan sermayesi puanı} = ,347 + (,149 \times \text{İnovasyon ölçek puanları})$$

Yapısal sermaye puanı= ,347 + (,449 x İnovasyon ölçek puanları)

İnsan sermayesi puanı= ,347 + (,260 x İnovasyon ölçek puanları)

4.1.11. Öğretmenlerin Entelektüel Sermayeye İlişkin Algılarının Öz-Yetkinliğe İlişkin Algılarını Yordama Düzeyi

Öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algılarının öz-yetkinliğe ilişkin algılarını yordama düzeyini saptamak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizlerde, entelektüel sermayenin üç alt boyutu bağımsız değişken olarak, öz-yetkinlik ise bağımlı değişken olarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49. Öz-Yetkinliğin Entelektüel Sermayenin İnsan Sermayesi, Yapısal Sermaye ve İlişkisel Sermaye Boyutları Tarafından Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit (Öz-Yetkinlik)	2,945	,086		34,374	,000**
İnsan Sermayesi	,047	,032	,068	1,443	,149
Yapısal Sermaye	,086	,033	,154	2,608	,009**
İlişkisel Sermaye	,154	,032	,237	4,757	,000**
R= ,423		F ₍₃₋₉₁₈₎ = 66,572			
R ² = ,18		P= ,00			

*p<,05; **p<,01

Tablo 49 incelendiğinde, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algılarının, entelektüel sermayenin alt boyutlarını oluşturan insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye değişkenleri tarafından ne düzeyde yordadığını belirlemek için uygulanan çoklu regresyon analizi sonucunda insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye değişkenlerinin öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeyleri ile aralarında anlamlı bir ilişki (R= ,423; R²= ,18) sergilediği anlaşılmaktadır (F₍₃₋₉₁₈₎= 66,522, p<,01). Yordayıcı değişkenler (insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye) birlikte, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeylerindeki toplam varyansın %18’ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayı değerlerine göre, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeyleri üzerindeki yordayıcı değişkenlerin önem sırası; ilişkisel sermaye (β = ,237), yapısal sermaye (β = ,154) ve insan sermayesi (β = ,068)’dir. Bu regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonuçları yapısal sermaye (p<,01) ve ilişkisel sermaye (p<,01) değişkenlerinin öğretmenlerin öz-

yetkinliğe ilişkin algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu; insan sermayesi ($p>,05$) değişkeninin ise öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Regresyon sonuçlarına göre, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye değişkenlerini yordayan regresyon denklemi aşağıdadır:

$$\text{Yapısal sermaye puanı} = 2,945 + (,086 \times \text{Öz-yetkinlik ölçek puanları})$$

$$\text{İnsan sermayesi puanı} = 2,945 + (,154 \times \text{Öz-yetkinlik ölçek puanları})$$

4.1.12. Öğretmenlerin İnovasyona İlişkin Algılarının Öz-Yetkinliğe İlişkin Algılarını Yordama Düzeyi

Öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarının öz-yetkinliğe ilişkin algılarını yordama düzeyini saptamak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizlerde, inovasyonun üç alt boyutu bağımsız değişken olarak, öz-yetkinlik ise bağımlı değişken olarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 50’de sunulmuştur.

Tablo 50. Öz-Yetkinliğin İnovasyonun Yenilikçi Atmosfer, Değişime Direnç ve Değişime Duyarlılık Boyutları Tarafından Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Yordayıcı Değişkenler</i>	B	Standart Hata B	β	t	p
<i>Sabit (Öz-Yetkinlik)</i>	3,101	,069		45,239	,000**
Yenilikçi Atmosfer	,097	,027	,175	3,615	,000**
Değişime Direnç	-,008	,024	-,013	-,331	,741
Değişime Duyarlılık	,170	,029	,285	5,830	,000**
R= ,426 R²= ,18					
F₍₃₋₉₁₈₎ = 67,881 P= ,00					

* $p<,05$; ** $p<,01$

Tablo 50 incelendiğinde, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algılarının, inovasyonun alt boyutlarını oluşturan yenilikçi atmosfer, değişime direnç ve değişime duyarlılık değişkenleri tarafından ne düzeyde yordadığını belirlemek için uygulanan çoklu regresyon analizi sonucunda yenilikçi atmosfer, değişime direnç ve değişime duyarlılık değişkenlerinin öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeyleri ile aralarında anlamlı bir ilişki ($R= ,426$; $R^2= ,18$) sergilediği anlaşılmaktadır ($F_{(3-918)}= 67,881$, $p<,01$). Yordayıcı değişkenler (yenilikçi atmosfer, değişime direnç ve değişime duyarlılık) birlikte, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeylerindeki toplam varyansın %18’ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayı değerlerine göre, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeyleri üzerindeki yordayıcı değişkenlerin önem sırası; değişime duyarlılık ($\beta= ,285$),

yenilikçi atmosfer ($\beta = ,175$) ve değişime direnç ($\beta = -,013$)'tir. Bu regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonuçları yenilikçi atmosfer ($p < ,01$) ve değişime duyarlılık ($p < ,01$) değişkenlerinin öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeyleri üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları, değişime direnç ($p > ,05$) değişkeninin ise öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeyleri üzerinde anlamlı yordayıcı olmadığı görülmektedir. Regresyon sonuçlarına göre, yenilikçi atmosfer ve değişime duyarlılık değişkenlerini yordayan regresyon denklemi aşağıdadır:

$$\text{Yenilikçi atmosfer puanı} = 3,101 + (,097 \times \text{Öz-yetkinlik ölçek puanları})$$

$$\text{Değişime duyarlılık} = 3,101 + (,170 \times \text{Öz-yetkinlik ölçek puanları})$$

4.1.13. Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye ve İnovasyon Algıları ile Öz-Yetkinlik Algıları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin entelektüel sermaye ve inovasyona ilişkin algıları ile öz-yetkinliğe ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 51'de sunulmuştur.

Tablo 51. Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye ve İnovasyon Algıları ile Öz-Yetkinlik Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyut/Ölçek		Entelektüel Sermaye	İnovasyon
Öz-Yetkinlik	r	,421	,404
	p	,000**	,000**
	N	922	922

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Tablo 51 incelendiğinde, öğretmenlerin entelektüel sermaye ve inovasyona ilişkin algıları ile öz-yetkinlik algı düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını araştırmak için yapılan basit doğrusal korelasyon analizine göre, öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algıları ile öz-yetkinliğe ilişkin algıları arasında ($r = ,421$; $p < ,01$) pozitif yönlü ve orta düzeyde; öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları ile öz-yetkinlik algıları arasında ($r = ,404$; $p < ,01$) pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

4.1.14. Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye ve İnovasyona İlişkin Algılarının Öz-Yetkinliğe İlişkin Algılarını Yordama Düzeyi

Öğretmenlerin entelektüel sermaye ve inovasyona ilişkin algılarının, birlikte öz-yetkinlik algılarını yordama düzeyini saptamak amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Yapılan analizlerde, entelektüel sermaye ve inovasyon bağımsız değişken olarak, öz-yetkinlik ise bağımlı değişken olarak test edilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizine ait bulgular Tablo 52’de sunulmuştur.

Tablo 52. Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye ve İnovasyona İlişkin Algıların Birlikte Öz-Yetkinlik Algılarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	B	Standart Hata B	β	t	p
<i>Sabit (Öz-yetkinlik)</i>	2,926	,073		40,062	,000**
Entelektüel Sermaye	,190	,039	,278	4,893	,000**
İnovasyon	,109	,037	,167	2,936	,003**
R= ,430	F₍₂₋₉₁₉₎ = 104,068				
R²= ,18	P= 0,00				

*p<,05; **p<,01

Tablo 52 incelendiğinde, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algılarının, entelektüel sermaye ve inovasyon değişkenleri tarafından ne düzeyde yordadığını belirlemek için uygulanan çoklu regresyon analizi sonucunda entelektüel sermaye ve inovasyon değişkenlerinin öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeyleri ile aralarında anlamlı bir ilişki ($R = ,430$; $R^2 = ,18$) sergilediği anlaşılmaktadır ($F_{(3-918)} = 104,068$, $p <,01$). Yordayıcı değişkenler (entelektüel sermaye ve inovasyon) birlikte, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeylerindeki toplam varyansın %18’ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları değerlerine göre, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeyleri üzerindeki yordayıcı değişkenlerin önem sırası; entelektüel sermaye ($\beta = ,278$) ve inovasyon ($\beta = ,167$)’dur. Bu regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonuçları entelektüel sermaye ($p <,01$) ve inovasyon ($p <,01$) değişkenlerinin öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeyleri üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları anlaşılmaktadır. Regresyon ile elde edilen sonuçlara göre, entelektüel sermaye ve inovasyon değişkenlerini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Entelektüel Sermaye} = 2,926 + (,190 \times \text{Öz-yetkinlik ölçek puanları})$$

$$\text{İnovasyon} = 2,926 + (,109 \times \text{Öz-yetkinlik ölçek puanları})$$

5. TARTIŞMA

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye, inovasyon ve öz-yetkinlik arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın amacına ilişkin ulaşılan sonuçlar alanyazındaki ilgili diğer araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algılarının insan sermayesi, ilişkisel sermaye alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde “yüksek” düzeyde olduğu; yapısal sermaye alt boyutunda ise “orta” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Entelektüel sermayeye ilişkin algıların yüksek düzeyde olması, öğretmenlerin iş arkadaşlarına karşı olumlu bir bakış açısına sahip olduğu, okulu sahiplendikleri, okula katkısı olabilecek yeni fikirler ürettikleri, iş arkadaşlarıyla ve okul paydaşlarıyla iş birliği içinde çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bu sonuç, Baydar (2021), Çetin, Akpolat ve Özdemir (2017), Köybaşı (2018), Sezgin (2018) ve Şahin’in (2011) araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterirken; Kayıhan’ın (2012) ve Özsoy’un (2006) araştırması ile farklılık göstermektedir. Sarıçan (2018), eğitim örgütlerinin değeri ve başarılı performans sergilemesi, sahip olduğu entelektüel sermayeyi en üst seviyede kullanması ve kendini bu anlamda güçlendirmesine bağlı olduğunu; Demir (2018), eğitim örgütlerinde, öğretmenlerin sahip olduğu entelektüel sermaye düzeyi arttıkça öğretmenler kendilerini daha mutlu hissedeceğini; Stewart (1997) ise, entelektüel sermayenin örgütlerin en değerli varlığı olduğunu, ayrıca yüksek düzeyde entelektüel sermayeye sahip ve bu sermayeyi etkin biçimde kullanabilen örgütlerin güçlü örgütler olduğunu ifade etmiştir. Alanyazında yapılan bu çalışmalar dikkate alındığında, mevcut araştırma sonucunda eğitim örgütlerinde öğretmenlerin yüksek düzeyde entelektüel sermaye algısına sahip olmasının bu örgütlerin gelecekteki başarısı için çok önemli bir unsur olabileceğinin göstergesidir. Ancak farklılık gösteren araştırmaların mevcut araştırma ile paralellik göstermemesi; entelektüel sermaye ölçümünün soyut yapısı nedeniyle zor olması, entelektüel sermayeyi ölçmeye yönelik birçok yöntem ve uygulamanın kullanılması, yapılan araştırmaların farklı örgüt türlerinde gerçekleştirilmesi ve algının bireyselliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Entelektüel sermaye boyutları üzerinden sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin insan sermayesi ve ilişkisel sermaye alt boyutlarına ilişkin algılarının yapısal sermaye alt

boyutuna göre daha yüksek düzeyde olduğu; en yüksek algının insan sermayesi alt boyutunda, en düşük algının ise yapısal sermaye alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlişkisel sermaye boyutuna ilişkin öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğu görülse de bu boyutta, “*Çalışmakta olduğunuz okulda, eğitim-öğretim hizmetleri veliler ile iş birliği yapılarak sunulmaktadır.*” ve “*Çalışmakta olduğunuz okulda, öğrenciler ve veliler okulun ortakları olarak görülürler.*” ifadelerine ilişkin algıların orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki ifadedeki algı düzeyi, öğretmenlerin okulun dış paydaşlarıyla iş birliğine daha temkinli yaklaştıklarını göstermektedir. Yapısal sermaye boyutunda ise, “*Çalışmakta olduğunuz okulda, bütün çalışanlar yaptıkları işlerde en kaliteli sonuçları almayı amaçlayarak çalışır.*”, “*Çalışmakta olduğunuz okulda, yöneticiler, öğretmenler ve diğer çalışanlar birbirlerini desteklemektedir.*” ve “*Çalışmakta olduğunuz okulda, hizmetler en hızlı şekilde verilmeye çalışılmaktadır.*” ifadelerine ilişkin öğretmen algılarının yüksek düzeyde; ancak boyut toplamında algıların orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ifadelerdeki algı düzeyi, öğretmenlerin okulun iç paydaşlarıyla iş birliğine içinde çalıştıklarını göstermektedir. Mevcut araştırmada eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye boyutlarına ilişkin öğretmen algıları incelendiğinde; katılıma ilişkin sıralamanın insan sermayesi, ilişkisel sermaye ve yapısal sermaye olması Sezgin’in (2018) araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Entelektüel sermaye unsurlarının önemini vurgulayan Bontis (2018), yapısal sermayesi oluşturmamayan örgütlerin insan sermayesinden ibaret hale geleceğini ifade etmiştir. Entelektüel sermaye unsurlarından bir sermaye unsurunun daha önemli görülmesi, örgütlerin başarısı için tavsiye edilen bir durum değildir. Akpınar (2002) yaptığı araştırmada, entelektüel sermaye unsurlarının birbiriyle ilişki içinde olması gerektiğini ve bu unsurların tek başlarına bir anlam ifade etmediğini belirtmiştir. Sarıçan (2018) ise, eğitim örgütlerinde var olan entelektüel sermaye unsurlarının birleşerek sinerji oluşturması ve bu unsurlar arasındaki ilişkinin arttırılmasının eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasında başat rol oynayacağını ifade etmiştir. Eğitim örgütleri, hizmet üreten örgütler oldukları için, entelektüel sermayenin tüm unsurlarının farkında olup onu etkin, verimli ve yerinde kullandığı zaman değer yaratıcı bir etkiye sahip olabilir (Karakuş, 2008). Bina ve arsalarının dışında, maddi olarak çok büyük bir değere sahip olmayan eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayrı ve değerli hale getiren örgütün edindiği entelektüel sermaye birikimidir (Başar, Şahin & Akan, 2014). Sistem düşüncesine göre örgütlerin başarısı, tüm unsurlara eşit düzeyde önem verilmesine ve her parça, bütünün tamamlayıcısı olarak görülmesine bağlıdır (Senge, 2006). Eğitim örgütleri, sistem düşüncesi paralelinde,

entelektüel sermaye yaratmada insan sermayesini, yapısal sermayeyi ve ilişkisel sermayeyi eşit düzeyde ele alarak geliştirmesi gerektiği; ayrıca eğitim örgütlerinin başarısının, sahip olduğu entelektüel sermayenin tüm unsurlarını en üst seviyede kullanmasına ve kendini bu anlamda güçlendirmesine bağlı olduğu söylenebilir. Eğitim örgütlerinde, öğretmenlerin sahip olduğu entelektüel sermaye düzeyi artıka bu durum öğretmenler üzerinde kelebek etkisi yaratarak kendilerini daha mutlu hissetmelerinde ve başarılı performans sergilemelerinde etkin rol alacağı yönünde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre, *insan sermayesi* alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı; *yapısal sermaye*, *ilişkisel sermaye* alt boyutlarında ve ölçek genelinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum *yapısal sermaye*, *ilişkisel sermaye* alt boyutlarında ve ölçek toplamında farklı cinsiyet özelliğine sahip öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algı düzeylerinin benzer olduğunu; insan sermayesi alt boyutunda görülen farklılaşmanın ise erkeklerden ziyade kadınlar lehine olduğunu göstermiştir. Ancak etki büyüklüğü ($\eta^2=,02$) değerine göre cinsiyet değişkeninin, insan sermayesi alt boyutuna ilişkin algı üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu görülmüştür. İnsan sermayesi alt boyutunda görülen farklılaşma, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla eğitim, mesleki yeterlilik, teknik bilgi, girişimcilik coşkusu, entelektüel çeviklik vb. konularda biraz daha yüksek bir algıya sahip olduğunun göstergesidir. Ayrıca ölçek genelinde anlamlı fark oluşmasa da mevcut araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algı düzeyi hem tüm boyutlarda hem de ölçek genelinde kadınlarda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, alanyazındaki araştırmalarla (Başar, Şahin & Akan, 2014; Bayhan, 2018; Çetin, Akpolat & Özdemir, 2017; Demir, 2019; Güngör & Celep, 2016; Sarıçan, 2018; Yıldız, 2011) benzerlik göstermektedir. Alanyazında Şahin’in (2011) araştırması incelendiğinde, entelektüel sermaye ilişkin algıların erkekler lehine istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ancak bu araştırmanın okul yöneticileri ile yapılmış olduğu görülmüştür. Mevcut araştırma ve alanyazındaki diğer araştırmalarda, eğitim örgütlerinde öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algılarının cinsiyete göre benzer sonuçlar gösterdiği söylenebilir. Baydar (2021) araştırmasında, profesyonel bir örgütün oluşmasında kadın ve erkeklerin iş hayatına eşit katılım sağlaması, örgütlerde karar alma aşamasında cinsiyet fark etmeksizin herkesin görüşünü açıkça dile getirmesi ve bu görüşlere değer verilmesi yönündeki tespiti, eğitim örgütlerinin sahip olduğu entelektüel sermaye düzeyinin

cinsiyetten bağımsız değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algılarında cinsiyet değişkeninin belirleyici unsurlar arasında olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Profesyonel bir meslek sahibi olan öğretmenlerde bulunması gereken entelektüel sermaye özellikleri ve seviyeleri değerlendirilirken cinsiyet değişkeni etkilerinin profesyonelliğin gereği olarak minimal düzeyde ele alınması gerektiği söylenebilir.

Yaş değişkeni bakımından, öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algılarının *insan sermayesi, yapısal sermaye, ilişkisel sermaye* alt boyutlarında ve entelektüel sermayenin toplam puanında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algı düzeylerinin yaş gruplarına göre benzer olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, Baydar (2021), Bozdemir (2009), Büyükakgöl (2016), Demir (2019), Özşarı (2021) ve Şahin'in (2021) araştırma sonuçları ile benzerlik; Bayhan'ın (2018) araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Bayhan'ın (2018) araştırması incelendiğinde, çalışanların yaşları ilerledikçe meslekleriyle ilgili deneyimlerinin arttığı görülmüştür. Kelly (2004) ise araştırmasında, örgütün düşünen sermayesi olan çalışanların, teknik yeterliği, örgüte ilişkin tutumu, entelektüel çevikliği ve sorumluluk bilincinin zamanla değiştiğini belirtmiştir. Ancak eğitim örgütlerinde öğretmenlerin sahip olabileceği bu kapasite yaş ile birlikte tecrübesini geliştirdiği taktirde önemli bir fonksiyona dönüşebilir. Demir (2019) araştırmasında, yaş değişkenini gruplandırmadığından, yaş değişkenine göre entelektüel sermaye algılarının farklılaşmadığını belirtmiştir. Mevcut çalışmada ise yaş değişkeninin gruplara ayrılmasına rağmen farklılık göstermemesi, entelektüel sermayeye ilişkin bireysel algı farklılığının başka unsurlardan kaynaklanabileceğini göstermektedir. Mevcut araştırma sonucunda, anlamlı fark oluşmasa da 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algılarının diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere oranla yüksek olması, genç yaştaki öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin eğitim örgütlerinde zamanla bilgi, tecrübe ve öğrenme yaşantılarının artış gösterebileceği kabul edilse de bu sonuç, yaş ilerledikçe yaşadıkları tükenmişlik, isteksizlik, atalet vb. durumlar entelektüel sermayelerini olumsuz yönde etkilemiş olabileceği söylenebilir.

Eğitim durumu değişkeni bakımından, öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algılarının *insan sermayesi, yapısal sermaye, ilişkisel sermaye* alt boyutlarında ve

entelektüel sermayenin toplam puanında anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algı düzeyinin, eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin algı düzeyinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Gökçe-Efe (2020), Sezgin (2018), Şahin (2011) ve Uluocak-Köse'nin (2022) araştırma sonuçlarıyla benzerlik; Güngör ve Celep (2016) ile Şahin'in (2021) araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Mevcut araştırmada ve alanyazında benzerlik gösteren araştırmalarda, lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezun öğretmenlere göre, entelektüel sermayeye ilişkin algı düzeylerinin daha yüksek olması, eğitim düzeyi ile öğretmenlerin entelektüel sermaye algıları arasında ters orantı olduğunu göstermiştir. Efe (2020) tarafından yapılan araştırma incelendiğinde, lisans mezunu olan çalışanların lisansüstü mezunlarına göre entelektüel sermaye algılarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Benzer sonuçlara ulaşan Uluocak-Köse (2022) araştırmasında, lisans mezunlarının yüksek lisans ve doktora mezunlarına göre entelektüel sermaye algılarının daha yüksek görülmesini, eğitim seviyesi arttıkça kalite beklentisi ve iyileştirmeye yönelik daha sorgulayıcı yaklaşımların entelektüel sermaye algılarının düşmesine sebep olabileceğini belirtmiştir. Şahin (2011) ise araştırmasında, lisans mezunlarının entelektüel sermaye algıları her ne kadar yüksek görülse de eğitim seviyesi yükseldikçe çalışanların okuldaki entelektüel sermaye unsurlarına karşı duyarlılıklarının daha da hassaslaştığını vurgulamıştır. Mevcut araştırma ve alanyazın birlikte değerlendirildiğinde eğitim düzeyi arttıkça eleştirel düşünme, kalite algısı ve paydaşlarından beklentilerin artması, gelecekle ilgili umutsuzluk ve buna bağlı motivasyon kaybı öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algılarının düşüş göstermesine yol açabileceği yönünde yorumlanabilir.

Mesleki kıdem değişkeni bakımından, öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algılarının *insan sermayesi, yapısal sermaye, ilişkisel sermaye* alt boyutlarında ve entelektüel sermayenin toplam puanında anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, mesleki kıdemi 1-5 ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algı düzeyi, mesleki kıdemi 11-15, 16-20 ve 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin algı düzeyinden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Bu durum, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere göre entelektüel sermaye algılarının yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuç ile alanyazında benzerlik gösteren araştırmalar (Başar, Şahin & Akan, 2014; Gökçe-Efe, 2020; Güngör & Celep, 2016; Sezgin, 2018; Uluocak-Köse, 2022) olduğu gibi, benzerlik göstermeyen araştırmalar da

(Ayas, 2015; Baydar, 2021; Sarıçan, 2018; Şahin, 2010; Şahin, 2021; Türkoğlu-Önder, 2022) bulunmaktadır. Ayas'ın (2015) yaptığı araştırma incelendiğinde, mesleki kıdem ile entelektüel sermaye düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Sezgin (2018) ise, öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça entelektüel sermaye algılarının da arttığını, bu durumun ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin entelektüel sermaye ile ilgili beklenti ve algılarının daha üst düzeyde gelişmiş olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Benzer sonuçlara ulaşan Uluocak-Köse (2022) araştırmasında, özellikle insanlarla birebir çalışan örgütlerde görev yapan çalışanların, mesleki kıdemi arttıkça daha fazla tükenmişlik yaşadığını ve bu durumun ise işte idealizm kaybına neden olduğunu ifade etmiştir. Mevcut araştırmadan farklı sonuçlara ulaşan Türkoğlu-Önder (2022), bu durumu iş tecrübesiyle ilişkilendirerek çalışanların almış olduğu hizmet içi eğitim ve meslekte geçen süre arttıkça, daha çok kişi ile kurulan diyalogun entelektüel sermaye düzeyini arttırdığını ifade etmiştir. Alanyazındaki araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, daha yüksek mesleki kıdemi olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre bilgi ve tecrübelerinin daha fazla olduğu düşünülebilir ancak entelektüel sermayesi güçlü örgütler, kıdeme göre değil bu bilgi ve tecrübenin artırılmasında gösterilen çaba ile sermaye artışı gerçekleştirebileceği söylenebilir. Mesleki kıdem artışı ile entelektüel sermayenin düşme eğilimi göstermesi, deneyim arttıkça bilgi ve farkındalıkların da arttığı, buna bağlı olarak öğretmenlerin, ölçeği daha ayrıntılı ve ölçeğe sorgulayıcı yaklaşarak cevap verdiği yönünde yorumlanabilir. Ayrıca mevcut araştırmaya ilişkin sonuçlar birlikte değerlendirdiğinde, mesleki kıdem arttıkça tükenmişliğin de artmış olabileceği, buna bağlı olarak mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin ölçek maddelerini yanıtlarken mevcut durumu negatif değerlendirmiş olabileceği yönünde yorumlanabilir.

Bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı değişkeni bakımından, öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algılarının *ilişkisel sermaye* alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; *insan sermayesi*, *yapısal sermaye* alt boyutlarında ve entelektüel sermayenin toplam puanında ise anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Buna göre, bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı 11-20, 31-40 ve 41-50 olan öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algı düzeyi diğer grupların algı düzeyinden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç, Demir (2019), Karakuş ve Çobanoğlu (2013), Sarıçan (2018) ve Şahin'in (2010) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Ancak, Dağıdır'ın (2023) ve Gökçe-Efe'nin (2020) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Demir (2019) ile Karakuş ve Çobanoğlu'nun (2013) araştırmaları incelendiğinde, her iki

araştırmada okullardaki entelektüel sermayenin öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Demir'in (2019) araştırmasının lise kademesinde; Karakuş ve Çobanoğlu'nun (2013) araştırmasının ilkökul kademesinde; Şarıçan'ın (2018) araştırmasının ise yöneticilerle ve tüm okul kademelerinde yapılmış olması mevcut araştırmadan farklı sonuçlara ulaşmalarına sebep olabilir. Şahin'in (2010) yaptığı araştırma incelendiğinde, okul büyüklüğü ile entelektüel sermaye düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucu elde edilse de okul büyüklüğü değişkeninin mevcut araştırmadan farklı olarak toplam öğrenci sayısına göre gruplandırıldığı tespit edilmiştir. Mevcut araştırma ile benzer sonuçlara ulaşan Dağıdır'ın (2023) araştırma sonucu incelendiğinde, öğretmen sayısı 21-30 olan okullarda çalışan öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algı düzeyleri diğer gruplardan daha yüksektir. Dağıdır (2023) bu sonucu, eğitim örgütü olan okulların sabit girdileri olan öğretmen sayısı (üretici faktör) arttığında değişken girdinin performansının azalması ertelenmiş olur; ancak bir süre sonra ilave değişken olan öğretmen sayısının artışıyla gelen performans yeniden azalmaya başlayacağını ileri sürerek bu durumu azalan verimler yasasıyla açıklamaktadır. Gökçe-Efe'nin (2020) araştırması incelendiğinde, mevcut araştırma ile paralellik gösterdiği; örgütlerde çalışan sayısı çok az olduğunda ya da aşırı fazla olduğunda entelektüel sermayeye ilişkin algıların düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Mevcut araştırmada ulaşılan sonuç, bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı çok az (1-10 gibi) olan okullarda, örgüte yeni katıldıklarından örgütsel sessizliği tercih etmiş olabileceği; fazla (51 ve üstü gibi) olan okullarda gruplaşmalara bağlı olarak öğretmenler arası iletişim sorunlarının yaşanabileceği ve bu durumun da entelektüel sermayeye ilişkin algı düzeylerini düşürebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Okuldaki hizmet süresi değişkeni bakımından, öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algılarının *insan sermayesi*, *ilişkisel sermaye* alt boyutlarında ve entelektüel sermayenin toplam puanında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; *yapısal sermaye* alt boyutunda ise anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Mevcut araştırmada, etki büyüklüğü ($\eta^2=,01$) değerine göre okuldaki hizmet süresi değişkeninin, yapısal sermaye boyutuna ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin çok düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, okuldaki hizmet süresine göre, öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algı düzeylerinin benzer olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, Türkoğlu-Önder'in (2022) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Ancak, Başar, Şahin ve Akan (2014) ve Demir'in (2019) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Karakuş ve Çoban (2013) araştırmasında, öğretmenlerin birlikte çalışma süreleri arttıkça entelektüel sermayeye ilişkin

algılarının da yükseldiğini ifade etmiştir. Türkoğlu-Önder'in (2022) araştırması incelendiğinde, entelektüel sermaye ölçeği ve alt boyutlarında kurumda çalışılan yıl değişkeni bakımından, 11-15 yıl kurumda çalışan katılımcıların entelektüel sermaye algılarının yüksek olduğu; kurumda çalışma yılının artmasının entelektüel sermaye unsurları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmacı bu durumu, çalışma yılı arttıkça kurum kültürünün kişilerin algılarını etkileyerek çalışanların duyarlılık ve müşteri odaklı yaklaşımlar sergilemelerine bağlamaktadır. Mevcut araştırma ile Türkoğlu-Önder'in (2022) araştırma sonuçlarının benzeşmemesi; Türkoğlu-Önder'in (2022) araştırmasının sağlık örgütlerinde, mevcut araştırmada ise eğitim örgütlerinde yapılmış olması gösterilebilir. Senge'ye (2006) göre, sadece mesleki tecrübelerle dayanan bir öğrenme, örgüte fayda sağlar görüşü yeterli değildir. Bu görüş, bazı durumlarda entelektüel sermayenin doğuştan itibaren bireyin sahip olduğu davranış ve becerilere dayanarak deneyimlemeden elde edilebileceğini göstermiştir. Bu doğrultuda mevcut araştırmada öğretmenlerin sadece okuldaki hizmet süresine dayalı yüksek düzeyde bir entelektüel sermaye beklentisinin oluşmasının yetersiz bir anlayış olabileceği; öğretmenlerin doğuştan sahip oldukları davranış ve becerilerin de önemli olduğu yönünde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin eğitim örgütlerindeki projelerde ve MEB Ar-Ge projelerinde görev alma durumu değişkenleri bakımından, entelektüel sermayeye ilişkin algılarının *insan sermayesi, yapısal sermaye, ilişkisel sermaye* alt boyutlarında ve entelektüel sermayenin toplam puanında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç hem eğitim örgütlerindeki projelerde hem de MEB Ar-Ge projelerinde görev alma değişkenine göre, öğretmenlerin entelektüel sermaye ilişkin algı düzeylerinin benzer olduğunu göstermiştir. Durğun (2020), yaptığı araştırmada, öğretmen görüşlerine göre il Ar-Ge birimlerinde görevlendirilen bazı öğretmenlerin liyakat sahibi, yetkin, iş birliğine açık, üretken ve yenilikçi yaklaşımları takip edebilen kişiler olmadığı yönündeki tespitleri, eğitim örgütü çalışanlarının Ar-Ge birimlerine yönelik algısını açıkça ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle bu tespitler, okullarda proje görevi alan öğretmenlerin ve MEB Ar-Ge birimlerinde proje yapma amaçlı görevlendirilen öğretmenlerin diğer öğretmenlerden nitelik olarak çok farklı olmadığını göstermiştir. Projelerde görevlendirilen öğretmenlerin insan sermayesi konusundaki yetersizlikleri, tatmin edici düzeyde maddi açıdan desteklenmemesi ve kaynak yetersizliği gibi birçok faktörün entelektüel sermayeye ilişkin algıların düşük düzeyde kalmasına sebep olduğu söylenebilir. Bu durum mevcut araştırma sonucunda, anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmamasının beklendiği bir gelişme olduğunu ve MEB Ar-Ge

birimine seçilen öğretmenlerin seçim kriterlerinin tekrar gözden geçirilmesi gerektiği yönünde yorumlanabilir.

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarının ölçeğin *yenilikçi atmosfer, değişime direnç, değişime duyarlılık* alt boyutlarında ve ölçek genelinde “orta” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnovasyon, örgütsel avantajları yeni fikirlere dönüştürerek kullanımını yaygın hale getirip uygulayabilme süreci (Flynn, Dooley, O’Sullivan & Cormican, 2003), teoriyi mevcut kurallarla ilişkilendirerek, yeniden şekillendirip örgüte uyarlama ve örgütte başarılı değişiklikler meydana getirmektir (Rashid, Hussain & Nadeem, 2011). İnovasyon, örgütlerin değişime uyum sağlayarak gerçekleştirilen faaliyetlerin ne düzeyde yeni fikirlere dönüştürebildiğine ve bu fikirleri ne kadar kullanabildiğine işaret etmektedir. Mevcut araştırma kapsamındaki öğretmenlerin inovasyona ilişkin algı düzeylerinin orta düzeyde olması, onların yeni fikirleri dönüştürebilme ve kullanabilme düzeylerinin ne düşük ne de yüksek olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları, boyutlar düzeyinde karşılaştırıldığında, en çok değişime direnç boyutuna en az ise yenilikçi atmosfer boyutuna katılmış olsalar da her üç boyuta ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Mevcut araştırmada elde edilen bu sonuç, öğretmenler açısından inovasyonun önemli olduğu; öğretmenlerin inovasyona karşı ön yargılı olmadıkları ve direnç göstermedikleri, ancak inovasyona daha temkinli yaklaştıkları söylenebilir. Bu sonuçlar, alanyazında yapılan araştırma sonuçlarıyla (Abbak, 2018; Aslan & Kesik, 2018; Ayduğ, 2021; Duru, 2020; Eroğlu-Bozkurt, 2019; Şahin-İzmirli & Gürbüz, 2017; Uras, 2000; Yenice & Alpak-Tunç, 2019; Yılmaz-Öztürk, 2015) benzerlik göstermiştir. Ancak alanyazında öğretmenlerin inovasyona ilişkin algı düzeyini yüksek bulan araştırmalar da (Baydar, 2021; Sariçan, 2018; Tura, 2022; Yıldız, 2020) mevcuttur. Duru (2020) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarının orta düzeyde olduğunu; bu sonucun, öğretmenlerin inovasyona açık olduklarının, karşılaşılan problemlere çözüm için yeni yollar denediklerinin ve yeni fikirlerin uygulanması konusunda birbirlerini desteklediklerinin göstergesi olarak yorumlamıştır. Uras (2000) yaptığı araştırmada, inovasyona ilişkin öğretmen algılarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiş; bu sonucu, inovasyon girişimleri konusunda öğretmenlerin kendilerini özgür hissetmemesine, inovasyonun gerekliliğine inanmamalarına ve inovasyonun kolayca kabul edilip uygulamadıklarına bağlamıştır. Abbak (2018) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiş; bu sonucu, Türk eğitim

sisteminde yaşanan değişimler benimsenmeden sürekli sistemsel değişimin yaşamasının bir sonucu olarak öğretmenlerin inovasyona daha temkinli davranmasına bağlamıştır. Kurtuluş (2012) araştırmasında, Türkiye’deki eğitim sisteminde yer alan bürokratik süreçler, yavaş işleyen politika ve uygulamalar, okul idarecilerinin katı tutumları, okul imkanlarının yetersizliği ve zaman yetersizliği gibi nedenler öğretmenler açısından inovasyon sürecinin önündeki en önemli engeller olarak ifade etmiştir. Aslan ve Kesik (2018) ise araştırmasında, öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarının “orta” düzeyde olmasını, eğitim sisteminin yönetim yapısı ve işleyişinin inovasyon uygulamalarını engellemesi, sistemsel değişimlerin çok hızlı uygulamaya geçmesinin bir sonucu olarak öğretmenlerin bu değişimi kabullenmekte sorunlar yaşaması ile açıklamıştır. Rogers’in (2003) inovasyon kuramına göre, sorgulayıcı kategorisindeki bireyler inovasyonu benimsemeden önce inovasyonun artı ve eksi yönlerini değerlendirir; inovasyonu hemen kabul etmeyip temkinli davranırlar ve bu bireyler risk alma konusunda fazla hevesli olmadıklarından inovasyonu benimseme süreçleri de zamanla ortaya çıkmaktadır. Mevcut araştırmada ve alanyazında elde edilen benzer sonuçlar, öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarının yüksek düzeyde olmadığı ve inovasyona karşı temkinli oldukları yönünde yorumlanabilir. Öğretmenlerin inovasyonun kaynağı olmaları ya da inovasyonun öncüsü olabilmeleri için eğitim örgütlerinde inovasyonun daha fazla teşvik edilerek böylece inovasyona ilişkin algı düzeylerinin artırılması gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre ölçeğin yenilikçi atmosfer, değişime direnç, değişime duyarlılık alt boyutlarında ve toplam puanında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu durum farklı cinsiyet özelliğine sahip öğretmenlerin inovasyona ilişkin algı düzeylerinin benzer olduğunu göstermiştir. Başka bir ifadeyle, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin inovasyon algılarındaki farklılığın anlamlı olmadığını; bu da cinsiyete göre oldukça homojen bir etkinin olduğu söylenebilir. Cinsiyet değişkenine göre inovasyona ilişkin algılarının farklılaşmadığına yönelik bu sonuç, alanyazındaki birçok araştırma sonucuyla (Abbak, 2018; Aslan & Kesik, 2018; Bayhan, 2018; Duru, 2020; Genç, 2021; Göl, 2012; Karaca-Akarsu, 2022; Karadağ, 2022; Kılıç, 2015; Kocasaraç, 2021; Kurtipek & Güngör, 2019; Rogers & Wallace, 2011; Rogers, 2003; Saraç, 2019; Sarıçan, 2018; Selçuk, 2018; Yaşar, 2020; Yılmaz & Beşkaya, 2018; Yılmaz-Öztürk, 2015) benzerlik göstermektedir. Yılmaz-Öztürk (2015) yaptığı araştırmada, öğretmen cinsiyetlerinin inovasyon toplam puanlarında ve alt boyutlarında anlamlı fark

yaratan bir etken olmadığını; Duru (2020), kadın ve erkek öğretmenlerin inovasyon algılarının benzer düzeyde olduğunu ve cinsiyetin inovasyon algısında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını; Rogers (2003), cinsiyet değişkeni ile inovasyon algısı arasında anlamlı fark oluşmadığını; Sarıçan (2018) ise yaptığı araştırmada, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre inovasyona ilişkin algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmış ancak anlamlı bir farklılık tespit etmediğini ifade etmişlerdir. Alanyazında az da olsa cinsiyet değişkeni ile inovasyon arasında anlamlı farklılıkların olduğunu belirten araştırmalar da (Ayduğ, 2021; Bayrakçı & Eraslan, 2014; Gündüz, 2021; Tura, 2022; Turhan, 2009) bulunmaktadır. Bayrakçı ve Eraslan (2014), Gündüz (2021), Tura (2022) ve Turhan'ın (2009) araştırması, erkeklerin kadınlara göre inovasyona ilişkin algılarının yüksek olduğunu ortaya koyarken; Ayduğ (2021) ise araştırmasında kadınların daha inovatif olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırmada elde edilen cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarının anlamlı bir farklılık oluşmaması; araştırma katılımcılarının cinsiyet açısından birbirine yakın sayıda olmasına, cinsiyet fark etmeksizin öğretmenlerin aynı sosyo-ekonomik yapıda ve eşit şartlara sahip olmasına dayandırılabilir. Mevcut araştırmada elde edilen sonuç, son yıllardaki cinsiyet eşitsizliğini ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar dikkate alındığında, gelecek yıllarda da inovasyonun cinsiyete göre farklılaşmayacağı düşüncesini giderek güçlendirdiğini yönünde yorumlanabilir.

Yaş değişkeni bakımından, öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarının ölçeğin *değişime duyarlılık* alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ancak *yenilikçi atmosfer*, *değişime direnç* alt boyutlarında ve toplam puanında anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Yaş değişkenindeki eta kare etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde yenilikçi atmosfer, değişime direnç alt boyutlarında ve inovasyonun toplam puanında anlamlı farklılaşmanın “küçük” düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Yaş değişkeni bakımından öğretmenlerin inovasyona yönelik algılarının hem boyutlar düzeyinde hem de ölçek toplamında ortaya çıkan farkın, 21-30 yaş arası öğretmenlere ait puanların diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı saptanmıştır. Bu sonuç, genç yaştaki öğretmenlerin ileri yaştaki öğretmenlere oranla daha yüksek bir inovasyon algısına sahip olduklarını göstermiştir. Alanyazında yaş arttıkça inovasyonun da artabileceğini belirten araştırmalar olmasına rağmen (Baydar, 2022; Bayhan, 2018; Bodur 2019; Bozkurt 2019; Karaca-Akarsu, 2022; Tura, 2022) mevcut araştırmada, genç yaştaki (21-30 yaş) öğretmenlerin ileri yaştaki öğretmenlere göre inovasyon algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mevcut araştırma sonucuna paralel olarak Aslan ve Kesik (2018), Awamleh

(1994), Demirel ve İskan-Kubba (2014), Kocasaraç-Karataş (2017), Therin (2003) ve Uluocak-Köse'nin (2022) yaptığı araştırmada, yaş arttıkça öğretmenlerin inovasyon algılarının düştüğü sonucuna ulaşmışlardır. Rogers'a (2003) göre genç yaştaki bireyler inovatif yapıda, ileri yaştaki bireyler ise gelenekçi yapıdadır. Bu doğrultuda mevcut araştırma sonucunda, 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarının diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere oranla yüksek olması, genç yaştaki öğretmenlerin daha inovatif olduğu yönünde değerlendirilebilir. Yaşla birlikte bireylerin bilgi, tecrübe ve öğrenme yaşantılarının artış gösterdiğine yönelik bir beklenti olsa da insanların zamanla teknik yeterliği, örgüte ilişkin tutumu, entelektüel çevikliği, sorumluluk bilinci değişim gösterebilmektedir (Kelly, 2004). Mevcut araştırmada elde edilen yaş ilerledikçe inovasyona yönelik negatif yöndeki algı; yaşla birlikte örgüt çalışanlarında isteksizlik, tükenmişlik, atalet ve sinizm gibi inovasyonun önünde birtakım engellerin oluşabileceği söylenebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, yaşı genç olan öğretmenlerin bu engellerle karşılaşmadan, inovasyonu daha çok içselleştirmiş ve inovatif davranışlara kendilerini daha yatkın hissetmiş olabileceği yönünde yorumlanabilir.

Eğitim durumu değişkeni bakımından, öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarının ölçeğin *yenilikçi atmosfer*, *değişime direnç*, *değişime duyarlılık* alt boyutlarında ve toplam puanında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin eğitim durumları farklı olsa da inovasyona ilişkin algı düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermiştir. Başka bir ifadeyle, eğitim durumunun öğretmenlerin inovasyon algılarını etkilemediği söylenebilir. Bu sonuç, Abbak (2018), Baydar (2021), Bayrakçı ve Eraslan (2014), Duru (2020), Eroğlu-Bozkurt (2019), Fidan (2018), Karaca-Akarsu (2022), Kocasaraç (2021), Töre (2017), Tura (2022) ve Yılmaz-Öztürk'ün (2015) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak mevcut araştırmada öğretmenlerin eğitim durumu ile inovasyon algıları arasında anlamlı bir farklılaşma olmasa da hem tüm boyutlarda hem de ölçek genelinde lisans mezunu öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları, lisansüstü mezunu öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Mevcut araştırmada elde edilen bu sonuç, öğretmenlerin öğrenim düzeyleri yükseldikçe inovasyona ilişkin beklentilerinin yükseldiği ve buna bağlı olarak okullardaki inovasyonu daha düşük düzeyde algıladıkları yönünde yorumlanabilir. Alanyazında yapılan araştırmalarda; Kocasaraç (2021), öğretmenlerin inovasyon ilişkin algı düzeyi ile eğitim düzeyinin paralellik göstermediğini; Fidan (2018), öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algıları ve okuldaki yönetsel inovasyon algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık

göstermediğini; Abbak (2018), lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre inovasyon algılarının yüksek olduğu ancak anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmişlerdir. Karaca-Akarsu (2022) ise, lisans ve lisansüstü eğitim sürecinde inovasyona ilişkin bir farkındalık eğitimi olmadığından, farklılaşan eğitim düzeylerinin inovasyonun belirleyicisi olmamasını beklenen bir sonuç olarak değerlendirmiştir. Lisans ve lisansüstü eğitim sürecinde inovasyonun önemli bir kısmını oluşturan bilim ve teknolojinin ışığında eğitimlerin verilmesi; öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili beklentileri karşılayacağı, eğitim örgütlerinde inovatif süreci etkin bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayacağı ve öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarını pozitif yönde etkileyeceği söylenebilir. Eğitim örgütlerinde öğretmenlere yönelik mesleki ve akademik yeterlilikleri artırıcı üst düzey eğitimler, öğretmenlerin inovasyon sürecinin oluşturduğu belirsizlikleri veya avantajları daha iyi anlamasını sağlayarak inovatif yapıya kavuşmalarında önemli rol oynayabilir.

Mesleki kıdem değişkeni bakımından, öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarının ölçeğin *yenilikçi atmosfer, değişime direnç, değişime duyarlılık* alt boyutlarında ve toplam puanında anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Mesleki kıdem değişkenindeki eta kare etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde inovasyonun toplam puanında ve alt boyutlarında anlamlı farklılaşmanın “küçük” düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Mesleki kıdem değişkeni bakımından öğretmenlerin inovasyona yönelik algılarının hem boyutlar düzeyinde hem de ölçek toplamında ortaya çıkan farkın, mesleki kıdemi 1-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin algılarının diğer öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuç, yaş değişkeni ile paralellik göstererek mesleğinin ilk yıllarında öğretmenlerin daha yüksek inovasyon algısına sahip olduklarını göstermiştir. Bu sonuç ile alanyazında benzerlik gösteren araştırmalar (Aslan & Kesik 2018; Awamleh, 1994; Baydar, 2021; Duru, 2020; Genç, 2006; Özerdem & Serin, 2022; Selçuk 2018; Tura, 2022) olduğu gibi, benzerlik göstermeyen araştırmalar da (Abbak, 2018; Eroğlu-Bozkurt, 2019; Fidan, 2018; Genç, 2021; Gürsoy, 2014; Karaca-Akarsu, 2022; Karadağ, 2022; Kılıç, 2015; Kocasaraç, 2021; Saraç 2019; Sarıçan, 2018) bulunmaktadır. Mevcut araştırmada, görülen farklılaşmanın 1-5 ve 6-10 yıl kıdemi bulunan öğretmenler ile 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenler arasında olması, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere göre inovasyon algılarının yüksek olduğunu göstermiştir. Alanyazında, Özerdem ve Serin (2022) tarafından yapılan araştırmada, mesleki kıdemi 0-4 yıl olan öğretmenlerin inovasyon algılarının en

yüksek, mesleki kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise inovasyon algılarının en düşük düzeyde olduğu; Selçuk'un (2018) araştırmasında katılımcıların inovasyona ilişkin algı düzeyi ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu ve mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin diğer mesleki kıdem gruplarına göre daha yüksek inovasyon algısına sahip olduğu; Tura'nın (2022) araştırmasında, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere göre inovatif davranış düzeylerinin daha yüksek olduğu; Genç'in (2006) araştırmasında, öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça teknolojiye ilişkin değişimleri takip etmede zorlandıkları ve değişime daha fazla direnç gösterdikleri; Uluocak-Köse'nin (2022) araştırmasında ise inovasyon davranışları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğu ve mesleki kıdemi 6-10 yıl olan çalışanların diğer kıdem gruplarına göre daha yüksek inovasyona algısına sahip olduğu görülmüştür. Bu araştırmalara ait sonuçlar mevcut araştırma ile paralellik göstermektedir. Diğer taraftan mevcut araştırma sonuçlarının aksine, Karaca-Akarsu (2022) araştırmasında, okul yöneticilerinin inovasyon algılarının mesleki kıdem açısından farklılaşmamasını, merkezi yönetim yapısının bağımsız karar verme ve risk alma potansiyellerini olumsuz etkilenmesine bağlamaktadır. Karadağ (2022) ise, mesleki kıdem arttıkça inovasyon algılarındaki artışın bir beklenti olduğunu ancak inovasyon algısının salt kıdem değişkenine bağlı değil, ne şekilde ve hangi deneyimlerle kazanıldığının da belirleyici olabileceğini ifade etmiştir. Mevcut araştırmaya ilişkin sonuçlar alanyazındaki araştırmalarla birlikte değerlendirdiğinde; mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarının düşüş göstermesi, belli bir stabil düzen içerisinde çalışma ortamı oluştuğunda öğretmenlerin bu ortamı değiştirmek yerine riskten kaçınarak değişime karşı belli bir direnç gösterdiği yönünde yorumlanabilir. Ayrıca, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlerden daha yüksek inovasyon algısına sahip olması genç öğretmenlerin daha idealist olabileceği yönünde yorumlanabilir. Bu durumun ise ülkemizin eğitim geleceği için bir umut ışığı taşıdığı söylenebilir.

Bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı değişkeni bakımından, öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarının ölçeğin *yenilikçi atmosfer*, *değişime direnç*, *değişime duyarlılık* alt boyutlarında ve toplam puanında anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı değişkenindeki eta kare etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde inovasyonun toplam puanında ve alt boyutlarında anlamlı farklılaşmanın “küçük” düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı değişkeni bakımından öğretmenlerin inovasyona yönelik algılarının hem boyutlar düzeyinde hem de ölçek toplamında ortaya çıkan farkın, bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı 11-20 ve

31-40 arası olan öğretmenlerin algılarının diğer gruplarındaki öğretmen algılarına göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuç, bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı bakımından orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek bir inovasyon algısına sahip olduklarını göstermiştir. Bu sonuç, Ömür (2014) ve Sarıçan'ın (2018) araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterirken; Gökçe-Efe (2020) ve Güzen'in (2020) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Şarıçan (2018) yaptığı araştırmada, okul yöneticilerinin görev yaptığı kurumdaki öğretmen sayısı değişkenine göre inovasyon algılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını; en düşük inovasyon algı düzeyine sahip yöneticilerin 1-10 öğretmene sahip okullarda; en yüksek inovasyon algı düzeyine sahip yöneticilerin ise 31-40 öğretmene sahip okullarda çalıştıklarını belirtmiştir. Ömür (2014) ise, bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı 1-50 ve 51-100 olan okullardaki öğretmenlerin, 101 ve üzeri öğretmene sahip okullara göre inovasyon algılarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Mevcut araştırmada ise, bulunduğu okuldaki öğretmen sayısına göre inovasyon algıları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, inovasyona ilişkin tüm boyutlarda ve toplam puanlarda, bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarının diğer gruplardaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu; bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı 1-10 ve 51 ve üstü olan öğretmenlerin ise inovasyona ilişkin algı düzeyinin diğer gruplara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre öğretmenlerin inovasyon algıları arasında tespit edilen anlamlı farkın nedeni, öğretmen sayısının az olduğu okullarda kişiler arası çatışmalardan ve okul yönetiminin öğretmenler üzerinde oluşturduğu baskıdan; öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda ise örgüt büyüklüğüne bağlı olarak iletişimde meydana gelen gecikmelerden kaynaklanabileceği söylenebilir. Bu durum, öğretmen sayısı çok az ya da çok fazla olan okulların inovasyon konusunda dezavantajlı durumda olduğu yönünde yorumlanabilir.

Okuldaki hizmet süresi değişkeni bakımından, öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarının ölçeğin *yenilikçi atmosfer* alt boyutunda ve toplam puanında anlamlı bir şekilde farklılaştığı; *değişime direnç* ve *değişime duyarlılık* alt boyutlarında ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Okuldaki hizmet süresi değişkenindeki eta kare etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde ölçeğin *yenilikçi atmosfer* alt boyutunda ve toplam puanında anlamlı farklılaşmanın “küçük” düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Mevcut araştırmada, etki düzeyi küçük olsa da ilişkiler boyutunda görülen farklılaşmanın, okuldaki hizmet süresi 1-5 olan öğretmenler ile okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenler

arasında olması; okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olanların en yüksek inovasyon algısına sahip olması bulunduğu okulda görevinin ilk yıllarında öğretmenlerin daha inovatif olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, Fidan (2018), Kılıç (2018) ve Selçuk'un (2019) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak, Eraslan (2014), Eroğlu-Bozkurt (2019), Karaca-Akarsu (2022), Ömür (2014), Sarıçan (2018) ve Tura'nın (2022) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Fidan (2018) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin çalıştığı okuldaki hizmet süresi arttıkça yönetsel inovasyon ve yenilikçi atmosfer düzeylerinin ters orantılı bir şekilde düştüğünü; en yüksek inovasyona okuldaki hizmet süresi 1 yıl ve 2-5 yıl arası olan öğretmenlerin sahip olduğunu ifade etmiştir. Kılıç'ın (2018) araştırması incelendiğinde, çalıştığı kurumda 10-15 yıl aralığında çalışanların inovatif davranış düzeylerinin daha yüksek olduğu, ayrıca görevinin ilk yılında çalışanların inovasyon iklimi algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Selçuk'un (2019) araştırma sonuçları, okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin inovasyon yeterliliklerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Eroğlu-Bozkurt'un (2019) yaptığı çalışmada, okuldaki hizmet süresi ile inovasyon algısı arasında anlamlı bir farklılık oluşmasa da yenilikçi atmosfer boyutunda okuldaki hizmeti 1-5 yıl olan öğretmenlerin inovasyon algılarının daha yüksek olduğuna yönelik sonucu, bu yönüyle mevcut araştırma ile tutarlılık göstermiştir. Sarıçan'ın (2018) araştırmasında, öğretmenlerin okuldaki hizmet süresi ile inovasyon algıları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı ancak alanyazındaki birçok araştırma ve mevcut araştırma sonucundan farklı olarak okuldaki hizmet süresi ile inovasyon algıları arasında doğru orantı olduğu görülmüştür. Tura (2022) ise, bulunduğu okullardaki çalışma süresine göre, öğretmenlerin inovasyona ilişkin algı düzeylerinin benzer olduğunu ifade etmiştir. İlgili alanyazındaki araştırmalar ve mevcut araştırma birlikte değerlendirildiğinde, tıpkı mesleki kıdem gibi bulunduğu okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerin belli bir süre sonra örgüte ait olma gereksinimlerinin karşılanmaması ve okuldaki diğer gruplardan kendini soyutlayarak formal ve informal gruplara katılmada isteksiz davranması zamanla inovasyon algılarının düşüş göstermesine sebep oluşturabilir. Bu durum ise eğitim örgütlerinde öğretmenlerin inovatif bir birey olmasının önüne geçerek öğretmenlerde inovasyona ilişkin negatif algılara ortam oluşturabileceği yönünde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin eğitim örgütlerindeki projelerde ve MEB Ar-Ge projelerinde görev alma durumu değişkenleri bakımından, inovasyona ilişkin algılarının ölçeğin toplam puanında ve alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bu

sonuç hem eğitim örgütlerindeki projelerde hem de MEB Ar-Ge projelerinde görev alma değişkenine göre, öğretmenlerin inovasyona ilişkin algı düzeylerinin benzer olduğunu göstermiştir. Alanyazın incelendiğinde, Ar-Ge birimi ile ilgili araştırmaların çoğunlukla ticari firmalar ve yükseköğretim kademesinde olduğu, eğitim örgütlerinde yapılan çalışmalar çoğunlukla teorik bilgilerden ve Ar-Ge yapısının oluşumundan ibaret olduğu görülmüştür. Alanyazında eğitim örgütlerindeki projelerde veya MEB Ar-Ge projelerinde görev alma durumu ile inovasyon arasındaki ilişkiye yönelik araştırmaya rastlanmamıştır. Mevcut araştırmada eğitim örgütlerindeki projelerde veya MEB Ar-Ge projelerinde görev alma durumu ile inovasyon algıları arasında anlamlı farklılığın oluşmadığı sonucu, okullarda proje görevi alan öğretmenlerin ve MEB Ar-Ge biriminde görevlendirilen öğretmenlerin seçim kriterlerinin tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini göstermiştir. Doğaner, Atış ve Avcı (2023) yatıkları araştırmada, MEB her ne kadar Ar-Ge Birimleri Yönergesinde belirtilen kriterlere göre personel seçeceğini ifade etse de yönergedeki ifadelerin tercihen olması ve zorunlu şartların aranmaması bu birime personel seçiminde keyfi uygulamalara sebebiyet verdiğini; ayrıca bu birimlerde katı bürokratik yapının azaltıldığı düşünülse de halen hiyerarşik yapının var olduğunu ifade etmişlerdir. Durğun (2020), yaptığı araştırmada, MEB tarafından Ar-Ge birimlerine yeterli finansman desteğinin sağlanmasının, bu birimlerin eğitimde inovasyon gerçekleştirmek için gerekli ön koşullardan biri olduğunu ancak bu desteğin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Ar-Ge birimlerinde görevlendirilen öğretmenlerin farklı branşlarda ve eğitim düzeylerinin daha üst düzeyde olması gerekirken; Kurt, Ercan ve Kılıç (2018) tarafından yapılan araştırma sonucunda, il Ar-Ge birimlerinde görev yapan öğretmenlerin çoğunun eğitim düzeyi lisans olduğu ve branşlarının ise sınıf öğretmenliği olduğu görülmüştür. Ar-Ge birimlerinde görevlendirilen öğretmenlerin özellikle inovasyonun teknik yönleri üzerinde odaklanması eğitim örgütleri açısından önemli olduğu söylenebilir. Okullarda proje görevi alan öğretmenlerin veya MEB Ar-Ge birimlerinde proje yapma amaçlı görevlendirilen öğretmenlerin diğer öğretmenlerden farklı olarak nitelik bakımından, dünyada meydana gelen gelişmeleri gören, risk alabilen, yaratıcı, sorgulayıcı ve iş birliğine açık oldukları takdirde daha inovatif davranış sergileyecekleri söylenebilir. Ar-Ge birimindeki sorunlar, eğitim örgütlerinin gelişimini etkileyerek, bu örgütlerin çıktılarının inovasyona dönüştürmede zayıf kaldıkları yönünde değerlendirilebilir. Ar-Ge birimindeki yapısal sorunlar, birimin amaçlarına ulaşmasında ve etkin çalışmaları desteklemede sorunlara yol açabilir. Bu durumun önüne geçmek için başta Ar-Ge birimleri olmak üzere eğitim sisteminin tüm yapılarında inovasyona dayalı eğitim politikalarının geliştirilerek

kurumsal değişime öncülük etmesi gerektiği söylenebilir. Bu açıdan birimin yapısal oluşumunu dikkate alıp etkili ve verimli bir hale getirmek, birimin hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırarak inovasyon yönünden başarısını arttırabilir. Ayrıca Ar-Ge birimlerinin daha verimli çalışabilmesi ve inovatif projeler gerçekleştirebilmesi için hiyerarşik bir yapıdan ziyade esnek bir yapıya dönüştürölmesi sağlanabilir.

Araştırmanın beşinci alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algılarının ölçeğin *yönlendirme, davranış yönetimi, motivasyon, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme* alt boyutlarında ve ölçek genelinde “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular incelendiğinde motivasyon boyutunda bulunan “*Yetenekli öğrencilerinizi yüreklendirmedeki etki gücünüz ne düzeydedir?*” ifadesine ilişkin algıların “çok yüksek” düzeyde, geriye kalan tüm ifadelere ilişkin algıların “yüksek” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, katılımcıların belli bir görevi/aktiviteyi başarıyla yerine getirebileceklerine ilişkin bir tereddüt yaşamadıkları ve kendi kapasitelerine olan inançlarının yüksek düzeyde olduğu yönünde değerlendirilmiştir. Öz-yetkinlik, gerekli eylemleri başarmaya ilişkin bireyin sahip olduğu potansiyeline olan inancı ve yargısı (Bandura, 1997); bireyin yetenek ve gücünden çok, belli bir görevi yerine getirmek için gerekli olan inanç ve beklentiler (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001) olarak tanımlanmaktadır. Öz-yetkinlik tanımı, bireylerin sahip olduğu becerilerden ziyade mevcut potansiyeliyle neler yapabileceğine dair inanca işaret etmektedir. Buna göre, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algılarının yüksek düzeyde olması, zorluk derecesi üst düzeyde olan çalışmalar karşısında daha rahat, verimli ve hedefe odaklanarak çalışabileceklerini göstermiştir. Öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algıları, boyutlar düzeyinde karşılaştırıldığında, tüm boyutlara ilişkin algı düzeylerinin “yüksek” düzeyde ve alt boyutların puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görölmüştür. Mevcut araştırmada, öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının yüksek düzeyde olması, öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencileri öğretim amaçları doğrultusunda yönlendirme faaliyeti; öğretim sürecinde öğrenme hedeflerinin gerçekleşmesini engelleyen öğrenci davranışlarını kontrol edebilme yeteneği; öğrencileri öğrenmeye yönelik olarak motive etme ve cesaretlendirme; öğrenmeyi planlayarak öğretim hedeflerinin gerçekleştirme becerisi; öğrenme hedeflerinin gerçekleşme düzeyini farklı yöntemlerle belirleyebilme yeteneği konusunda kendilerini yetkin gördüklerini göstermiştir. Baloğlu ve Karadağ’a (2008) göre, öz-yetkinlik ölçeğinin tüm alt boyutlarda alınacak yüksek puan, öğretmenlerin kendi yetkinliklerine daha yüksek düzeyde inandığının göstergesidir. Mevcut araştırmada elde edilen sonuçlar, alanyazında

yapılan araştırma sonuçlarıyla (Alev, 2018; Bıkmaz, 2016; Benzer, 2011; Baloğlu, 2020; Gülev, 2015; Güneş & Buluç, 2017; Ekici, 2006; Pajares, 1997; Tarhan, 2021; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) benzerlik göstermektedir. Buna karşın Aldan-Karademir'in (2013) araştırmasında, öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının orta düzeyde olduğu; Özkul'un (2021) araştırmasında ise, öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Alev (2018) tarafından yapılan araştırma incelendiğinde, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüş; araştırmacı bu sonucu, öğretmenlerin belirlediği hedefe ulaşmada kendilerini yetkin gördüğü ve hedefleri gerçekleştirme sürecinde karşılaşılabileceği sorunların üstesinden gelerek yılmadan sonuca ulaşabilmek için çalıştığının göstergesi olarak ifade etmiştir. Gülev (2015) ise yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenci katılımına, öğretim stratejilerine ve sınıf yönetimine yönelik öz-yetkinlik algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Benzer (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmış; araştırmacı bu sonucu, öğretmenlerin yaptığı işlerde başarı göstereceklerini ve karşılaşılabilecekleri sorunların üstesinden gelebilecek inanca sahip olduklarının göstergesi olarak ifade etmiştir. Woolfolk ve Hoy'a (1990) göre, düşük öz-yetkinlik algısına sahip öğretmenler, öğrencileri çalışmaya yönlendirmek için dışsal güdülere ve olumsuz yaptırımlara dayanan bir sınıf içi davranışı tercih edebilirken; yüksek öz-yetkinlik algısına sahip öğretmenler ise, öğrencilerin içsel ilgilerinin ve akademik öz-yönelimlerinin gelişimini destekleyebilmektedir. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001), yüksek öz-yetkinlik algısına sahip öğretmenlerin öğrenci başarısını ve motivasyonlarını daha iyi kontrol edebildiklerini ifade ederek verimli bir eğitim-öğretim faaliyeti için yüksek öz-yetkinlik algısının öğretmenler açısından önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Pajares (1997) göre, güçlü öz-yetkinlik algısına sahip bireyler, belli bir alandaki zor görevleri kaçınılması gereken tehlikeler olarak değil, üstesinden gelinmesi gereken zorluklar olarak yaklaşır, ayrıca bu faaliyetlere karşı daha da büyük ilgi duyarak başarmak için güçlü bir inanca sahip olurlar. Bandura (1997) ise, öz-yetkinlik algısının bireyin faaliyete geçmesindeki ana etmen olduğunu ifade etmiştir. Aldan-Karademir (2013) yaptığı araştırmada, öğretmen öz-yetkinliklerinin “orta” düzeyde olduğu sonucuna ulaşarak öz-yetkinlik algısı yüksek olan öğretmenlerin düşük öz-yetkinlik algısına sahip öğretmenlere göre, mesleki sorunları daha kolay çözebileceğini ve daha az yetersizlik kaygısı yaşayacağını ifade etmiştir. Özkul (2021) ise yaptığı araştırmada, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeylerinin “düşük” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı bu

durumun, öğretmenlerin gelişen teknolojiler ve farklı uygulamalardan kaynaklı eğitimde sürekli değişikliklerle karşılaşmasından kaynaklandığını; zorluklarla karşılaşan öğretmenlerin daha az mücadeleci olduklarının ve kaygı düzeylerinin de arttığını ifade etmiştir. Tschannen-Moran ve diğerleri (1998) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin farklı koşullar altında öz-yetkinliklerini daha yüksek veya daha düşük hissetmeleri beklenebilir bir durum olabileceğini ifade etmişlerdir. Mevcut araştırma ve alanyazında yapılan araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öz-yetkinlik algı düzeylerinin farklılık gösterebildiği; öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini ve eğitim sürecine ilişkin yönelimlerini etkileyen yüksek düzeydeki öz-yetkinlik algısı, onların eğitim örgütlerinde ulaşılması gereken başarının anahtar faktörünü oluşturduğu; yüksek öz-yetkinlik algısına sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere nazaran eğitim örgütlerinde planlama ve organize etme konusunda ortaya çıkan sorunlara daha etkili çözümler geliştirerek daha iyi performans gösterebileceği söylenebilir.

Araştırmanın altıncı alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre, ölçeğin tüm alt boyutlarında ve ölçek toplamında aralarındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, ölçek toplamında ve alt boyutlarında farklı cinsiyet özelliğine sahip öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeylerinin benzer olduğunu göstermiştir. Ancak mevcut araştırmada, istatistiki açıdan anlamlı bir fark görülme de ölçme ve değerlendirme boyutu dışındaki tüm boyutlarda ve ölçek toplamında kadın öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, çok belirgin olmamakla birlikte, kadın öğretmenlerin öğretmenlik becerilerini etkin kullanmada erkeklere göre kendilerini biraz daha yetkin gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında, cinsiyet değişkeni ile öz-yetkinlik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçları birbirinden oldukça farklılık göstermiştir. Örneğin; Akıncı (2017), Aldan-Karademir (2013), Güneş (2016), E. M. Skaalvik ve S. Skaalvik (2007), Malmberg, Hagger ve Webster (2014), Sahinkaya (2008), Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2007) mevcut araştırma ile benzer sonuçlara ulaşarak cinsiyet değişkeni açısından öz-yetkinliğe ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı; Bellibaş ve Liu (2017), Ekici (2006) Fackler ve Malmberg (2016), Nazıf-Toy ve Duru'nun (2016) araştırmalarında, kadın öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu; Klassen ve Chiu (2010), Korkut ve Babaoğlu (2012) ve Özata'nın (2007) araştırmasında ise, erkek öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Şahinkaya

(2008) yaptığı çalışmada, cinsiyet değişkeni ile öz-yetkinlik ilişkisini araştırmış ve cinsiyetin öğretmenlerin öz-yetkinlik algısını değiştirmedığı sonucuna ulaşılmıştır. Aldan-Karademir (2013) tarafından yapılan araştırma incelendiğinde, öğretmenlerin öz-yetkinlik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiş; ancak kadın ve erkek öğretmenlerin algı ortalamalarına bakıldığında, mevcut araştırma ile paralellik gösterdiği; başka bir ifadeyle, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek öz-yetkinlik algısına sahip olduğu görülmüştür. Bellibaş ve Liu (2017) yaptığı araştırmada, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek öz-yetkinlik algısına sahip olduğunu saptamış; ancak cinsiyet ile öz-yetkinlik arasındaki ilişkiyi inceleyen alanyazındaki araştırmaların birbiriyle çelişkili sonuçlara ulaştığını ifade etmiştir. Ekici (2006) tarafından yapılan araştırmada, öz-yetkinliğe ilişkin öğretmen algılarının kadınlar lehine istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği; araştırmacı bu sonucu, kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini isteyerek ve kendilerine güvenerek yaptığının bir göstergesi olarak değerlendirmiştir. Erkek öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan Klassen ve Chiu (2010) ise, öz-yetkinliğe ilişkin öğretmen algılarının erkekler lehine istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini; kadın öğretmenlerin özellikle yüksek iş yükünden ve öğrenci davranışlarından kaynaklanan stres nedeniyle öz-yetkinlik algılarının düşme eğilimi gösterdiğini saptamıştır. Alanyazında yapılan araştırmaların çok farklı sonuçlara ulaşması, araştırmalardaki örneklem gruplarının veya veri toplama araçlarının farklı olmasına bağlanabilir.

Yaş değişkeni bakımından, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algıları ölçeğin *yönlendirme, davranış yönetimi, motivasyon* alt boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeylerinin yaş gruplarına göre benzer olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, Akıncı (2017), Ayra ve Kösterelioğlu (2016), Korkmaz-Ergün (2023), Penrose, Perry ve Ball (2007), Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2007) ve Tweed'in (2013) araştırma sonuçları ile benzerlik; Benzer (2011) ve Güneş'in (2016) araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Ancak öğretmenlerin yaş değişkenine göre öz-yetkinliğe ilişkin algıları arasında *öğretim becerisi ve ölçme-değerlendirme* boyutlarında, etki düzeyi küçük olsa da anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Güneş (2016) tarafından yapılan araştırma ile paralellik göstermiştir. Öğretim becerisi boyutunda görülen farklılaşmanın, 31-40 yaş arası öğretmenler ile 21-30, 41-50 ve 51 yaş ve üstü öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin diğer yaş

gruplarındaki öğretmenlere göre kendilerini öğretim stratejilerini uygulama, sınıf ortamında alternatif davranışlar sergileme, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlayabilme konularında biraz daha yetkin gördüklerini göstermiştir. *Ölçme ve değerlendirme* boyutunda görülen farklılaşmanın ise, 21-30 yaş arası öğretmenler ile 31-40 ve 41-50 yaş arasında; 51 yaş ve üstü öğretmenler ile 31-40 yaş arası öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme boyutunda ortalama puanlara bakıldığında göreve yeni başlayan genç öğretmenler ve 51 yaş ve üstü öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre, kendilerini kapsamlı ve farklı ölçme-değerlendirme stratejilerini kullanma konusunda yetkin gördükleri saptanmıştır. Bu sonuçlar, farklı yaş gruplarındaki öğretmen öz-yetkinliklerinin statik olmadığı, öğretmenlerin farklı yaşlarda yaşadıkları kariyer zorluklarının onların öz-yetkinliklerini etkileyebileceği yönünde yorumlanabilir. Alanyazında yapılan araştırmalarda; Tweed (2013), öğretmen yaşının öğretmenlerin öz-yetkinliği üzerinde önemli bir rol oynamadığını; Akıncı (2017) ise, tüm yaş gruplarında öğretmenlerin kendilerini yetkin gördüğünü ve yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmişlerdir. Benzer (2011) ise, yaş değişkeni ile öğretmenlerin öz-yetkinlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu; genç (21-30 yaş) öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre öz-yetkinlik algılarının daha düşük düzeyde görülmesinin görevlerinin ilk yılları olması münasebetiyle tecrübe yetersizliğinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Alanyazındaki araştırmalar ve mevcut araştırma birlikte değerlendirildiğinde, araştırmacılar farklı sonuçlara ulaşılmış olsa da öğretmenlerin yaş grupları arasında hiyerarşik bir farklılık olmadığı için yaş ile öz-yetkinlik arasında da farklılığın oluşmamış olması beklenilebilir bir sonuç olduğu yönünde yorumlanabilir.

Eğitim durumu değişkeni bakımından, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algılarının ölçeğin *yönlendirme, davranış yönetimi, motivasyon, ölçme ve değerlendirme* alt boyutlarında ve ölçeğin toplam puanında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin eğitim durumları farklı olsa da öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, Bayat (2023), Benzer (2011), Bıkmaz, (2016), Çimen (2007) ve Güneş'in (2016) araştırma sonuçlarıyla benzerlik; Baloğlu (2020), Çetin (2022), Kaşçı (2021), Kasap (2012), Şahin (2019) ve Yılmaz, Çokluk-Bökeoğlu'nun (2008) araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. *Öğretim becerisi* alt boyutunda ise, lisans mezunları lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle, eğitim düzeyi düşük olan öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algılarının daha yüksek olduğu saptanmış ancak etki düzeyinin “küçük” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut araştırmada ğretim becerisi alt boyutu dışındaki diğerk alt boyutlarda ve ölçek toplamında öğretmenlerin eğitim durumu ile öz-yetkinlik algıları arasında anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmamış olsa da lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre, öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeylerinin daha yüksek olması, eğitim düzeyi ile öğretmenlerin öz-yetkinlik algıları arasında ters orantı olduğunu göstermiştir. Bu sonuç itibarıyla, lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre kendilerini ğretim stratejilerini uygulama, sınıf ortamında alternatif davranışlar sergileme, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlayabilme konularında biraz daha yetkin gördükleri söylenebilir. Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde; Benzer (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçları, mevcut araştırma ile paralellik göstererek eğitim durumuna göre öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının farklılaşmadığı, ancak lisans mezunu olan öğretmenlerin lisansüstü mezunlarına göre öz-yetkinlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu grlmştir. Bayat (2023) yaptığı araştırma incelendiğinde, eğitim durumu ile öz-yetkinlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı; araştırmacı bu sonucu, öğretmenlerin lisansüstü eğitim almadan kendi çabalarıyla kendilerini iyi yetiştirmelerinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Baloğlu (2020), Kaşcı (2021), Kasap (2012) ve şahin'in (2019) yaptıkları araştırmada, eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı; bu anlamlı farklılığın lisansüstü mezunu öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır. etin (2022), Yılmaz ve okluk-Bökeoğlu (2008) tarafından yapılan araştırmalarda ise, eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı; bu anlamlı farklılığın lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Baloğlu (2020) yaptığı araştırmada, eğitim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algıları arasındaki farklılıkta en yüksek algının lisansüstü mezunlarında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Baloğlu (2020) bu sonucu, eğitim düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin bakış açılarının değişimine ve kendilerini daha yetkin görmelerine dayandırmaktadır. Dolgun (2016) ise araştırmasında, öz-yetkinlik algısı yüksek öğretmenlerin, eğitimle ilgili konulara daha fazla zaman ayırdıklarını ve kendi akademik başarılarını arttırmak için daha fazla çaba sergilediklerini; öz-yetkinlik algısı düşük öğretmenlerin ise akademik başarılarla çok fazla ilgilenmediklerini ifade etmiştir. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy'a (2001) göre, öğretmenlerin öz-yetkinlik algıları, bir öğretmenin sahip olduğu bilgi ve becerilerdir. Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin öz-yetkinlik algı düzeylerinde beklenen olası sonuç, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin daha st düzey eğitim aldığından daha yüksek öz-

yetkinlik algısına sahip olmasıdır. Ancak alanyazındaki araştırmaların ve mevcut araştırmanın sonuçları dikkate alındığında, öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının farklılaşmadığı yönündeki araştırmaların daha fazla olduğu görülmüştür. Bazı araştırmalarda lisans mezunu öğretmenlerin daha yüksek öz-yetkinlik algısına sahip olması, lisansüstü mezunu öğretmenlerin daha üst düzeyde eğitim aldıklarından lisans mezunu öğretmenlere göre kendi yetkinlerinin farkına varmalarından kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Mesleki kıdem değişkeni bakımından, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algılarının ölçeğin *öğretim becerisi* boyutu dışındaki alt boyutlarda ve ölçeğin toplam puanında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı ortalamaları karşılaştırıldığında, “1-5 yıl” ve “21 yıl ve üstü” mesleki kıdemi olan öğretmen algılarının ölçeğin tüm alt boyutlarında ve ölçek toplamında diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. *Öğretim becerisi* boyutunda görülen anlamlı farklılaşmanın ise, “1-5 yıl” ve “21 yıl ve üstü” mesleki kıdemi olan öğretmenler ile “11-15 yıl” mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu ve anlamlı farkların “11-15 yıl” mesleki kıdemi olan öğretmenler aleyhine olduğu ancak mesleki kıdem değişkeninin *öğretim becerisi* boyutuna ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu görülmüştür. Alanyazında eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde; Balcı (2014), Bellibaş ve Liu (2017), Benzer (2011), Fackler ve Malmberg (2016), Güneş (2016), Güneş ve Buluç (2017) ve Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2007) yaptıkları çalışmada, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının da yüksek olduğunu; Karadeniz’in (2011) araştırmasında mesleki kıdem ile öz-yetkinlik algıları arasında ters orantı olduğu; Akınci (2017), Ayra ve Kösterelioğlu (2016), Bozbaş (2015), Penrose, Perry ve Ball (2007), Şahinkaya (2008), Tweed (2013) ve Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008) ise yaptıkları araştırmalarında mevcut araştırma ile paralellik göstererek mesleki kıdem ile öz-yetkinlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Klassen ve Chiu (2010) yaptıkları çalışmada, kıdemlerinin ilk yılından itibaren 23’üncü yılına kadar öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının yükseldiğini ancak daha sonra mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının düşmeye başladığı sonucuna ulaşarak öğretmenlerin öz-yetkinlik algıları ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişkinin doğrusal olmayan bir yapıda olduğunu ifade etmişlerdir. Bayat (2023) yaptığı çalışmada, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının entelektüel öz-yetkinlik boyutu hariç diğer alt

boyutlarda ve öz-yetkinliğin toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını; entelektüel öz-yetkinlik boyutundaki anlamlı farklılığın mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında olduğunu ve mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin lehine olduğunu tespit edilmiştir. Güneş ve Buluç'un (2017) araştırmasında, öğretmenlerin mesleki kıdeminin öz-yetkinlik algılarına doğrudan etki ettiğini ve mesleki kıdem ile öz-yetkinlik algıları arasındaki anlamlı farklılığın 11 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenler ile daha düşük mesleki kıdemi öğretmenler arasında ve 11 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin lehine olduğu; Bellibaş ve Liu'nun (2017) araştırmasında, öğretmenlerin mesleki kıdeminin öz-yetkinlik ile pozitif ve anlamlı bir ilişkide olduğu ve öğretmenleri ne kadar çok deneyim kazanırsa, o kadar yüksek öz-yetkinlik algısına sahip oldukları; Nazıf-Toy ve Duru'nun (2016) araştırmasında, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öz-yetkinlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, anlamlı farklılığın 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler ile 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin lehine olduğu; Karadeniz'in (2011) araştırmasında, mesleki kıdem arttığında öz-yetkinlik algılarının düştüğü ve 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en düşük öz-yetkinlik algılarına sahip oldukları; Kasap'ın (2012) araştırmasında, mesleki kıdem ile öz-yetkinlik algıları arasında oluşan anlamlı farklılığın 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine olduğu; Benzer'in (2011) araştırmasında, mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 0-5 olan öğretmenlere göre öz-yetkinlik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Mevcut araştırma sonuçları ise, öğretmenlerin mesleki kıdemi ile öz-yetkinliğe ilişkin algılarının doğrusal olmayan bir ilişki içerisinde olduğu; mesleki kariyerlerinin başında ve sonlarına öğretmenlerin yüksek öz-yetkinlik algısına sahip olduğu ancak mesleki kariyerlerinin ortasında öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının düşüş gösterdiği görülmüştür. Bu durum, mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin yüksek motivasyona sahip olarak başlamaları öz-yetkinlik algılarını pozitif yönde etkileyebileceği; belli bir kıdemden sonra motivasyon düşüşü öz-yetkinlik algılarını da negatif yönde etkilediği ancak meslekte kıdemi yükseldikçe ortaya çıkan mesleki doyuma rağmen edindikleri tecrübe ve mesleki alanda uzmanlık bilgisi öz-yetkinlik algılarının tekrar yükselmesinde etkili olabileceği yönünde yorumlanabilir.

Bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı değişkeni bakımından, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algılarının ölçeğin alt boyutlarında ve ölçeğin toplam puanında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bulunduğu

okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre, öz-yetkinliğe ilişkin algılarının ölçeğin tüm boyutlarında 11-20 arası öğretmeni olan okullarda daha yüksek olduğu; 1-10 arası öğretmeni olan okullarda ise tüm boyutlarda daha düşük olduğu görülmüş ancak görülen farkın istatistiki açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, bulunduğu okuldaki öğretmen sayısının, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algıları üzerinde anlamlı bir belirleyiciliğinin olmadığı; bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı değişse de öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin benzer algıya sahip oldukları ve bulunduğu okuldaki öğretmen sayısından bağımsız olarak öz-yetkinliğe dair algılarının oluştuğu söylenebilir. Alanyazında Akıncı (2017) tarafından yapılan araştırma incelendiğinde, bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre, öz-yetkinliğe ilişkin öğretmenlerin algıları öğrenciyi yönlendirme, motive etme, öğretimi sağlama, ölçme ve değerlendirme boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği ve öğretmenlerin bu beceriler açısından kendilerini yetkin hissettikleri; E. M. Skaalvik ve S. Sakaalvik (2007) tarafından yapılan çalışmada ise, okul büyüklüğü değişkenine göre öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında Akıncı (2017) ve E. M. Skaalvik ve S. Sakaalvik (2007) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarının bu araştırma bulgularını desteklediği görülmüştür.

Okuldaki hizmet süresi değişkeni bakımından, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algılarının ölçeğin *davranış yönetimi* boyutu dışındaki alt boyutlarda ve ölçeğin toplam puanında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuldaki hizmet süresi değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algıları karşılaştırıldığında, ölçeğin *motivasyon* boyutunda okuldaki hizmet süresi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre algılarının yüksek olduğu; *yönlendirme*, *davranış yönetimi*, *öğretim becerisi* ile *ölçme ve değerlendirme* alt boyutlarında ve ölçek toplamında ise okuldaki hizmet süresi 16-20 yıl olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip olduğu saptanmıştır. *Davranış yönetimi* boyutunda görülen anlamlı farklılaşmanın ise, okuldaki hizmet süresi 16-20 yıl olan öğretmenler ile 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenler arasında olduğu; anlamlı farkların 16-20 yıl okulda hizmeti olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Ancak okuldaki hizmet süresi değişkeninin *davranış yönetimi* boyutuna ilişkin algı düzeyleri üzerindeki anlamlı etkisinin “küçük” düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum, bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkeni bakımından 16-20 yıl hizmeti olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre; öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında sakin kalabilme ve sınıftaki disiplini sağlama konusunda kendilerini daha yetkin gördükleri söylenebilir. Alanyazında eğitim örgütlerinde yapılan

araştırmalar incelendiğinde, Benzer (2011) ve Türk (2008) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin okuldaki hizmet süreleri ile öz-yetkinlik algıları arasında anlamlı farklılık olduğu; Baloğu (2020) ve Çimen (2007) ise yaptıkları araştırmada, mevcut araştırma ile paralellik göstererek okuldaki hizmet süresi ile öz-yetkinlik algıları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer'in (2011) araştırması incelendiğinde, bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının ölçeğin tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaştığı; anlamlı farklılığın bulunduğu okuldaki hizmet süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile bulunduğu okuldaki hizmet süresi 0-5 yıl olan öğretmenler arasında olduğu ve bulunduğu okuldaki hizmet süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türk (2008) tarafından yapılan araştırma incelendiğinde ise, öğretmenlerin bulundukları okuldaki hizmet süreleri ile öz-yetkinlik algıları arasında doğrusal olmayan bir ilişki olduğu; bulunduğu okuldaki görev süresi 1-5 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının bulunduğu okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Mevcut araştırma alanyazındaki araştırmalarla birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin bulunduğu okuldaki hizmet süresi arttıkça öz-yetkinlik algılarının da artması beklenilebilir bir sonuçtur. Bulunduğu okulda yeni göreve başlayan öğretmenler, okulun paydaşlarına ve çevresine karşı yabancılık hissederken; zamanla bu yabancılaşma duygusu azalarak okulun iklimine uyum sağlayabilmelerinin etkisiyle kendini yetkin olarak algılayabilecekleri yönünde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin eğitim örgütlerindeki projelerde ve MEB Ar-Ge projelerinde görev alma durumu değişkenleri bakımından, öz-yetkinliğe ilişkin algılarının ölçeğin alt boyutlarında ve ölçeğin toplam puanında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin eğitim örgütlerindeki projelerde ve MEB Ar-Ge projelerinde görev almanın, öz-yetkinliğe ilişkin algıları üzerinde anlamlı bir belirleyici olmadığı; projelerde görev alma durumu değişse de öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin benzer algıya sahip oldukları ve projelerde görev alma durumundan bağımsız olarak öz-yetkinliğe dair öğretmen algılarının oluştuğu söylenebilir. Ancak anlamlı bir farklılaşma saptanmamış olsa da araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim örgütlerindeki projelerde görev alma ve MEB Ar-Ge projelerinde görev alma değişkenlerine göre, öz-yetkinliğe ilişkin algılarının ölçeğin tüm boyutlarında projelerde görev alan öğretmenler lehine daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazında, Zöğ (2022) tarafından yapılan araştırma incelendiğinde, ulusal ve uluslararası projelerde görev alıp almamalarına göre, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki

yetkinlik algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği ancak projelerde görev alan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre yetkinlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zöğ (2022) bu durumu, öğretmenlerin ders dışındaki zamanlarının büyük bir kısmını okul dışında geçirdikleri için mesleki anlamda yetkinliklerini geliştirmeye yönelik zamanlarının olmamasına bağlamaktadır. Akıncı'ya (2017) göre öz-yetkinlik algısı düşük olan öğretmenler, kapasitesini aşacağını düşündüğü etkinliklerden uzak durarak akademik olmayan aktivitelere daha fazla zaman ayırmaktadırlar. Yüksek öz-yetkinlik algısına sahip bireyler, düşük öz-yetkinlik algısına sahip bireylerle karşılaştırıldığında analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzeydeki düşünsel süreçleri kullanma eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Snowman & Biehler'e (2006) göre, düşük öz-yetkinlik algısına sahip bireyler araştırma esnasında kaynaklardaki bilgileri tekrarlamakla yetinirken, yüksek öz-yetkinlik algısına sahip bireyler ise benzerlik ve farklılıkları, uyum ve uyumsuzlukları tartışarak elde ettiği bilgilerin geçerliliğiyle birlikte faydaları hakkında değerlendirme yaparlar. Mevcut araştırmada eğitim örgütlerindeki projelerde görev alan öğretmenlerin daha yüksek öz-yetkinlik algısına sahip oldukları göz önüne alındığında, bu projede görev alan öğretmenlerin sorumlulukları paylaşma, bu öğretmenlere eğitim örgütü paydaşlarının desteği; kendilerini geliştirmeye yönelik motivasyonlarının yüksek oluşu; analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzeydeki düşünsel süreçleri kullanma eğilimleri ve birlikte çalışarak taşınması gereken sorumluluklarına yönelik yetkinliklerini artırıcı faktörlerin etkisinin eğitim örgütlerindeki projelerde görev alan öğretmenlerin daha pozitif bir öz-yetkinlik algısına sahip olmalarında tetikleyici olabileceği söylenebilir. Başaran, Kumru, Acar, Kayıklık ve Vural (2021) yaptıkları araştırmada, kültürler arası etkileşim sağlayan eğitim örgütlerindeki Erasmus+ projeleri sayesinde öğretmenlere akademik açıdan kazanımlar sağladığına yönelik tespitleri, projelerde görev alan öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının yüksek olmasının beklenen bir sonuç olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim örgütlerindeki projelerde görev alma ve MEB Ar-Ge projelerinde görev alma değişkenlerine göre, öz-yetkinliğe ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmaması, projelerde görevlendirilen öğretmenlerin diğer öğretmenlerden nitelik bakımından çok fazla farklarının olmadığı yönünde yorumlanabilir.

Araştırmanın yedinci alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde, entelektüel sermayenin insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye alt boyutları ile inovasyonun yenilikçi atmosfer, değişime direnç ve değişime duyarlılık alt boyutları arasında pozitif yönlü, orta ve yüksek düzeylerde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu sonuçlar,

öğretmenlerin entelektüel sermayenin *insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye* alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri ile inovasyonun *yenilikçi atmosfer, değişime direnç ve değişime duyarlılık* alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin birlikte ve aynı yönde değiştiğini göstermiştir. Buna göre, genel olarak entelektüel sermaye ile inovasyon arasında önemli ilişkiler olduğu; öğretmenlerin entelektüel sermaye algıları yükseldikçe, inovasyon algılarının bundan pozitif olarak etkilendiği ve öğretmenlerin inovasyon algılarının da yükseldiği söylenebilir.

Entelektüel sermaye ile inovasyon arasındaki ilişkiyi inceleyen alanyazındaki araştırmalarda, mevcut araştırma bulgularını destekleyen nitelikte sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür. Sarıçan'ın (2018) yaptığı araştırmada, okul yöneticilerinin entelektüel sermayenin alt boyutları olan insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye algıları ile inovasyon algıları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu; insan sermayesi ve yapısal sermaye ile inovasyon arasında orta düzeyde, ilişkisel sermaye ile inovasyon arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Baydar (2021) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin entelektüel sermaye algıları ile inovasyon algıları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğunu; Bayhan (2018) yaptığı araştırmada, işletme çalışanlarının entelektüel sermayenin alt boyutları olan insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye algıları ile yenilikçi iklim algıları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğunu; Gökçe-Efe (2020) ve Kunt (2019) yaptıkları araştırmada, örgüt çalışanlarının entelektüel sermaye algıları ile inovasyon algıları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğunu; Atalay (2012), Han ve Li (2015), Töre (2017) Obeidat ve diğerleri (2021), Wu, Chang ve Chen (2008) yaptıkları araştırmada, örgüt çalışanlarının entelektüel sermaye algıları ile inovasyon algıları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğunu; Wu ve Sivalogathan (2013) yaptıkları araştırmada, entelektüel sermayenin tüm boyutlarının inovasyon ile pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğunu saptamışlardır. Açık-Taşar (2019) yaptığı çalışmada, entelektüel sermaye ile inovasyon arasındaki ilişkiye dikkat çekmiş; entelektüel sermayenin alt boyutlarının inovasyonun oluşumunda büyük rol oynadığını belirtmiştir. Bontis (1998), entelektüel sermayesi gelişmiş örgütlerde inovatif davranışların da arttığını, entelektüel sermayeye sahip olan örgütlerin inovasyon sürecine kaynak ayırmaları örgütlerin gelişimi açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Bickes (2011) ise çalışmasında, entelektüel sermayenin örgütteki inovasyonu güçlendirdiğini, bu sonucun entelektüel sermaye ile inovasyon arasında pozitif bir ilişkinin göstergesi olduğunu açıklamıştır. Mevcut araştırma sonucunda, entelektüel sermaye ile inovasyon arasındaki

ilişkinin pozitif ve anlamlı olması, entelektüel sermayenin insan merkezli çalışan örgütlerin inovatif süreçlerine yön vermede önemli bir yere sahip olduğu yönünde yorumlanabilir. Araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin entelektüel sermaye algıları ile inovasyon algıları arasında farklı düzeylerde anlamlı ilişkiler olduğu söylenebilir.

Entelektüel sermayenin *insan sermayesi*, *yapısal sermaye* ve *ilişkisel sermaye* alt boyutları ile öz-yetkinliğin *yönlendirme*, *davranış yönetimi*, *motivasyon*, *öğretim becerisi*, *ölçme ve değerlendirme* alt boyutları arasında pozitif yönlü, düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin entelektüel sermayenin *insan sermayesi*, *yapısal sermaye* ve *ilişkisel sermaye* alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri ile öz-yetkinliğin *yönlendirme*, *davranış yönetimi*, *motivasyon*, *öğretim becerisi*, *ölçme ve değerlendirme* alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin birlikte ve aynı yönde değiştiğini göstermiştir. Buna göre, genel olarak entelektüel sermaye ile öz-yetkinlik arasında önemli ilişkiler olduğu; öğretmenlerin entelektüel sermaye algıları yükseldikçe, öz-yetkinlik algılarının bundan pozitif olarak etkilendiği ve öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının da yükseldiği söylenebilir.

Alanyazında entelektüel sermaye ile öz-yetkinlik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Ancak entelektüel birikim veya entelektüel sermayenin alt boyutu olan insan sermayesinin alt bileşenleri (deneyimler, eğitim düzeyi, öğrenme kapasitesi vb.) ile öz-yetkinlik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda (Ergüven-Akbulut, 2019; Bellibaş ve Lui, 2017; Töre, 2017) mevcut araştırma bulgularını destekleyen nitelikte sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür. Bucak (2019) yaptığı araştırmada, kültürel sermayenin alt boyutu entelektüel birikim ile öz-yetkinlik arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki olduğunu; Töre (2017) yaptığı araştırmada, entelektüel sermaye ile öz-yeterlilik arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğunu; Işık ve Çiçek (2020), sosyal sermaye ile öz yetkinlik arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu; Ergüven-Akbulut (2019) kültürel sermaye ve sosyal sermaye ile öz yeterlilik arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğunu; Bellibaş ve Lui (2017) liderlik becerileri ile öz yetkinlik algısı arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğunu saptamışlardır. Mevcut araştırma sonuçlarından farklı olarak Kambur'un (2019) araştırmasında, iş motivasyonu ile öz-yetkinliğin davranış yönetimi, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Karakuş ve Çobanoğlu (2013) yaptıkları araştırmada, insan sermayesinin verimli kullanılabilmesinin örgüt çalışanlarının sahip olduğu yetkinlik

düzeylerine bağlı olduğunu belirterek insan sermayesi ile öz yetkinlik arasındaki ilişkinin önemine değinmiştir. Öz-yetkinlik, bireyin olası durumlarda hayatın her alanında problemleri giderme, baskı ve stres altında başarmaya yönelik gerekli eylemleri başarabileceklerine dair potansiyeline olan inancı ve yargısıdır (Bandura, 1997). Birçok faktörden etkilenebilen ve önemli davranışları etkileyen öz-yetkinlik algısı pek çok faktörle iç içedir. Bu faktörler bilişsel ve zihinsel süreçler, çevresel faktörler, deneyimler ve davranış örüntüsü şeklinde sıralanabilir (Aktaş, 2021; Snowman & Biehler, 2006). Sosyal Bilişsel Kurama göre öz-yetkinlik inançlarının kaynakları: doğrudan deneyimler (ustalık deneyimi), dolaylı gözlem, sözel ikna ile fizyolojik ve duygusal (psikolojik) durumlar olarak sıralanmaktadır (Bandura, 1997). Entelektüel sermaye ise, bir örgütü rakiplerinden farklı kılan; örgüte ait bilgi birikimi, uygulamalı deneyim, organizasyon teknolojisi, müşteri ve pazar avantajı sağlayan ilişkiler ile profesyonel becerilerdir (Seleim, Ashour & Bontis; 2004). Mevcut araştırma sonucunda, entelektüel sermaye ile öz-yetkinlik algıları arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerin olması; entelektüel sermayenin, bireylerin problemleri giderme, baskı ve stres altında pes etmeden kendilerini yetkin görmede önemli bir yere sahip olduğu yönünde yorumlanabilir. Araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin entelektüel sermaye algıları ile öz-yetkinlik algıları arasında farklı düzeylerde anlamlı ilişkiler olduğu söylenebilir.

İnovasyonun *yenilikçi atmosfer, değişime direnç ve değişime duyarlılık* alt boyutları ile öz-yetkinliğin *yönlendirme, davranış yönetimi, motivasyon, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme* alt boyutları arasında pozitif yönlü, düşük ve orta düzeylerde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin inovasyonun *yenilikçi atmosfer, değişime direnç ve değişime duyarlılık* alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri ile öz-yetkinliğin *yönlendirme, davranış yönetimi, motivasyon, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme* alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin birlikte ve aynı yönde değiştiğini göstermiştir. Buna göre, genel olarak inovasyon ile öz-yetkinlik arasında ilişkiler olduğu; öğretmenlerin inovasyon algıları yükseldikçe, öz-yetkinlik algılarının bundan pozitif olarak etkilendiği ve öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının da yükseldiği söylenebilir.

İnovasyon ile öz-yetkinlik arasındaki ilişkiyi inceleyen alanyazındaki araştırmalarda, mevcut araştırma bulgularını destekleyen nitelikte sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür. Alanyazında, Cai ve Tang (2021) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin inovasyon algıları ile öz-yetkinlik algıları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu; Ghaith ve Yaghi (1997)

araştırmasında, öğretmenlerin inovasyona algıları ile öz-yetkinlik düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğunu; Karaca-Akarsu (2022) araştırmasında, öğretmenlerin inovasyon algıları ile küresel yetkinlikleri arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki olduğunu; Baloğlu (2020), Nartgün ve Demirer (2015) araştırmalarında, örgütsel inovasyon ile öz-yeterlilik arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğunu; Basım, Korkmazıyrek ve Tokat (2008) araştırmalarında, yenilikçi iş davranışı ile öz-yeterlilik algısı arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğunu; Kılıç (2018) araştırmasında, inovatif davranışlar, takım inovasyonu ve inovasyon iklimi ile öz-yeterlilik arasında pozitif yönde, zayıf ve anlamlı ilişkiler olduğunu; Duru (2020) araştırmasında, öğretmenlerin inovasyona algıları ile öz-yeterlilik algıları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğunu saptamışlardır. Bandura (1997), öz-yetkinliği yüksek olan bireylerin inovasyon çabalarının başarısızlığına karşı güçlü bir direnç gösterdiklerini; öz-yetkinliği düşük bireylerin ise umutsuzluğa daha yatkın oldukları için inovasyon çabalardan kaçınarak geleneksel davranışlar sergilediklerini ifade etmiştir. Araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin inovasyon algıları ile öz-yetkinlik algıları arasında farklı düzeylerde anlamlı ilişkilerin olması Bandura'nın (1997) görüşünü ve mevcut araştırma sonucunu desteklediği söylenebilir.

Araştırmanın sekizinci alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde, inovasyon üzerinde etkisi olduğu düşünülen entelektüel sermayenin *insan sermayesi*, *yapısal sermaye* ve *ilişkisel sermaye* boyutlarının, öğretmenlerin inovasyon algıları ile aralarında anlamlı bir ilişki sergilediği anlaşılmıştır. Entelektüel sermayenin *insan sermayesi*, *yapısal sermaye* ve *ilişkisel sermaye* boyutlarının, öğretmenlerin inovasyon algılarını ne düzeyde yordadığını tespit etmek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinde, entelektüel sermayenin *insan sermayesi*, *yapısal sermaye* ve *ilişkisel sermaye* boyutlarındaki algıların birlikte, öğretmenlerin inovasyona ilişkin algılarının %73'ünü açıkladığı saptanmıştır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin inovasyon algılarının yordanmasında, öğretmenlerin entelektüel sermaye algılarının önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür. Buna göre, entelektüel sermaye algıları yüksek düzeyde olan öğretmenlerin inovasyonu da yüksek düzeyde algıladığı söylenebilir.

Yordayıcı değişken olarak entelektüel sermaye boyutlarının inovasyon üzerindeki göreceli önem sırası; *yapısal sermaye*, *ilişkisel sermaye* ve *insan sermayesi* şeklinde olduğu görülmüştür. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında,

öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları üzerinde en önemli (anlamlı) etkiyi entelektüel sermayenin yapısal sermaye alt boyutunun oluşturduğu söylenebilir. Bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin inovasyon algılarındaki değişimin entelektüel sermayenin yapısal sermaye, ilişkisel sermaye ve insan sermayesi boyutlarındaki algılardan etkilendiğini görülmüştür. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin yapısal sermaye, ilişkisel sermaye ve insan sermayesi kapsamındaki entelektüel sermaye algılarının yüksek olması, inovasyona ilişkin algılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Alanyazında, entelektüel sermayenin inovasyon üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalarda, mevcut araştırma bulgularını destekleyen nitelikte sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür. Obeidat ve diğerleri (2021) araştırmalarında, entelektüel sermayenin alt boyutlar birlikte değerlendirildiğinde, örgüt çalışanlarının yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye algılarının inovasyon algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve varyansın yaklaşık %66'sını açıkladığı, inovasyonun en fazla yordayan değişkenin yapısal sermaye olduğu, insan sermayesinin ise yordayıcı değişken olmadığını ancak araştırmacılar entelektüel sermayenin alt boyutlarının birbiriyle bağlantılı olduğunu kabul ederek tek başına ele aldıkları regresyon analizinde, insan sermayesinin de inovasyonun yordayan değişken olduğunu saptamışlardır. Baydar (2021) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin entelektüel sermaye algıları inovasyon algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve varyansın yaklaşık %44'ünü açıkladığı; Bayhan (2018) yaptığı araştırmada, işletme çalışanlarının entelektüel sermayeleri inovasyon iklimi algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu; Gökçe-Efe (2020) yaptığı araştırmada, çalışanların entelektüel sermayeleri örgütsel inovasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve varyansın yaklaşık %73'ünü açıkladığı; Kunt (2019) yaptığı araştırmada, örgüt çalışanlarının entelektüel sermaye algılarının inovasyon algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve varyansın yaklaşık %39'ini açıkladığı; Atalay (2012) yaptığı araştırmada, örgüt çalışanlarının entelektüel sermaye algılarının inovasyon algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve varyansın yaklaşık %35'ünü açıkladığı, inovasyonun en fazla yordayan değişkenin yapısal sermaye olduğu; Han ve Li (2015) yaptığı araştırmada, örgüt çalışanlarının entelektüel sermaye algılarının inovasyon algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve varyansın yaklaşık %46'sını açıkladığı; Töre (2017) yaptığı araştırmada, örgüt çalışanlarının entelektüel sermaye algılarının inovatif davranışların anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve varyansın yaklaşık %30'unu açıkladığı; Wu, Chang ve Chen (2008) araştırmalarında, örgüt çalışanlarının entelektüel sermayenin alt boyutları olan insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel

sermaye algılarının inovasyon algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve varyansın yaklaşık %79'unu açıkladığı saptanmıştır. Mevcut araştırmadan farklı olarak inovasyonun entelektüel sermayeye etkisini araştıran Sarıçan'ın (2018) ise, okul yöneticilerinin inovasyon algıları entelektüel sermayenin alt boyutları olan insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Açık-Taşar (2019) yaptığı çalışmada, entelektüel sermaye ile inovasyon arasındaki ilişkiye dikkat çekmiş; entelektüel sermayenin alt boyutlarının inovasyonun oluşumunda büyük rol oynadığını belirtmiştir. Bontis (1998), entelektüel sermayesi gelişmiş örgütlerde inovatif davranışların da arttığını; entelektüel sermayeye sahip olan örgütlerin inovasyon sürecine kaynak ayırmaları örgütlerin gelişimi açısından önemli olduğunu ifade etmiştir.

Mevcut araştırma bulgusu alanyazındaki çalışmaların sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde, entelektüel sermaye algılarının inovasyon algılarının anlamlı bir yordayıcısı olması, entelektüel sermayenin insan merkezli çalışan örgüt çalışanlarının inovasyon algılarını önemli ölçüde etkilediği söylenebilir. Entelektüel sermaye algıları yüksek düzeyde olan öğretmenlerde inovasyon algılarının olumlu yönde etkilendiği, bu doğrultuda; okullarda inovasyonu gerçekleştirmek için uygun bir ortamın olduğu, inovatif bireylerin takdir edildiği, farklı fikirlere saygı gösterildiği, bilimsel ve teknolojik gelişmeler öğretmenleri inovasyon yapmaya teşvik ettiği, öğretmenlerin inovasyonla ilgili konularda çalışmaktan hoşlandığı ve güncel konularda kendilerini geliştirdiği yönünde yorumlanabilir.

Bulgular incelendiğinde, öz-yetkinlik üzerinde etkisi olduğu düşünülen entelektüel sermayenin *insan sermayesi*, *yapısal sermaye* ve *ilişkisel sermaye* boyutlarının, öğretmenlerin öz-yetkinlik algıları ile aralarında anlamlı bir ilişki sergilediği anlaşılmıştır. Entelektüel sermayenin *insan sermayesi*, *yapısal sermaye* ve *ilişkisel sermaye* boyutlarının, öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarını ne düzeyde yordadığını tespit etmek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinde, entelektüel sermayenin *insan sermayesi*, *yapısal sermaye* ve *ilişkisel sermaye* boyutlarındaki algıları birlikte, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algılarının %18'ini açıkladığı saptanmıştır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının yordanmasında, öğretmenlerin entelektüel sermaye algılarının önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür. Buna göre, entelektüel sermaye algıları yüksek düzeyde olan öğretmenlerin öz-yetkinliği de yüksek düzeyde algıladığı söylenebilir.

Yordayıcı değişken olarak entelektüel sermaye boyutlarının öz-yetkinlik üzerindeki görece önem sırası; *ilişkisel sermaye*, *yapısal sermaye* ve *insan sermayesi* şeklinde olduğu

görülmüştür. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algıları üzerinde en önemli (anlamlı) etkiyi entelektüel sermayenin ilişkisel sermaye alt boyutunun oluşturduğu söylenebilir. Bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarındaki değişimin entelektüel sermayenin ilişkisel sermaye, yapısal sermaye ve insan sermayesi boyutlarındaki algılardan etkilendiğini görülmüştür. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin ilişkisel sermaye, yapısal sermaye ve insan sermayesi kapsamındaki entelektüel sermaye algılarının yüksek olması, öz-yetkinliğe ilişkin algılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Alanyazında entelektüel sermayenin öz-yetkinlik üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalara rastlanmamış olmakla birlikte, Bucak (2019) yaptığı araştırmada, kültürel sermayenin entelektüel birikim, kültürel bilinç ve kültürel potansiyel boyutlarındaki algılarının birlikte, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve varyansın yaklaşık %50'sini açıkladığı; Töre (2017) yaptığı araştırmada, örgüt çalışanlarının entelektüel sermaye algılarının öz-yeterliliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve varyansın yaklaşık %17'sini açıkladığı; Işık ve Çiçek (2020) yaptıkları araştırmada, sosyal sermaye algılarının öz-yetkinliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve varyansın yaklaşık %25'ini açıkladığı görülmüştür. Karakuş ve Çobanoğlu (2013) yaptıkları araştırmada, insan sermayesinin verimli kullanılabilmesinin örgüt çalışanlarının sahip olduğu yetkinlik düzeylerine bağlı olduğunu belirterek insan sermayesi ile öz-yetkinlik arasındaki ilişkinin önemine değinmiştir. Öz-yetkinlik, bireyin olası durumlarda hayatın her alanında problemleri giderme, baskı ve stres altında başarmaya yönelik gerekli eylemleri başarabileceklerine dair potansiyeline olan inancı ve yargısıdır (Bandura, 1997). Birçok faktörden etkilenebilen ve önemli davranışları etkileyen öz-yetkinlik algısı pek çok faktörle iç içedir. Bu faktörler bilişsel ve zihinsel süreçler, çevresel faktörler, deneyimler ve davranış örüntüsü şeklinde sıralanabilir (Aktaş, 2021; Snowman & Biehler, 2006). Baloğlu ve Karadağ (2008) araştırmalarında, öğretmenlerin öğrenciye yönelik yönlendirme; davranışlarını olumlu yönde değiştirebilme ve motive etme; öğretimi sağlayabilme ve çıktıları ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini içeren yetkinliklerden oluştuğunu ifade etmiştir. Entelektüel sermaye ise, bir örgütü rakiplerinden farklı kılan; örgüte ait bilgi birikimi, uygulamalı deneyim, organizasyon teknolojisi, müşteri ve pazar avantajı sağlayan ilişkiler ile profesyonel becerilerdir (Seleim, Ashour & Bontis; 2004). Entelektüel sermayenin tanımı ile öz-yetkinliğin tanımı ve kaynakları dikkate alındığında öğretmenlerin

entelektüel sermaye algılarındaki yükselme öz-yetkinlik algılarını belli bir oranda yordaması beklenilebilir bir durum olduğu yönünde yorumlanabilir.

Mevcut araştırma bulgusu alanyazındaki çalışmaların sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin entelektüel sermaye algıları onların öz-yetkinlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olması, entelektüel sermayenin öz-yetkinlik algılarını önemli ölçüde etkilediği söylenebilir. Entelektüel sermaye algıları yüksek düzeyde olan öğretmenlerde öz-yetkinlik algılarının olumlu yönde etkilendiği, bu doğrultuda; öğretmenler, öğrencilerden beklediği davranışların ne olduğuna yönelik anlatabilme gücü; eleştirel düşünmelerine katkı sağlayabilme; sınıf yönetim sistemini kurabilme; velilerle işbirliği yapabilme; olumsuz sınıf içi öğrenci davranışları karşısında sakin kalabilme; öğrencileri derse motive edebilme; öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleyerek öğrencilerigüçlendirebilme; öğrencilerin kapasitelerine uygun öğretim becerisi geliştirebilme; öğretim çıktılarını farklı ölçme ve değerlendirme stratejileri ile ölçebilme konularda kendilerini yetkin gördükleri söylenebilir.

Bulgular incelendiğinde, öz-yetkinlik üzerinde etkisi olduğu düşünülen inovasyonun *yenilikçi atmosfer*, *değişime direnç* ve *değişime duyarlılık* boyutlarının, öğretmenlerin öz-yetkinlik algıları ile aralarında anlamlı bir ilişki sergilediği anlaşılmıştır. İnovasyonun *yenilikçi atmosfer*, *değişime direnç* ve *değişime duyarlılık* boyutlarının, öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarını ne düzeyde yordadığını tespit etmek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinde, inovasyonun *yenilikçi atmosfer*, *değişime direnç* ve *değişime duyarlılık* boyutlarındaki algıları birlikte, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algılarının %18'ini açıkladığı saptanmıştır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarının yordanmasında, öğretmenlerin inovasyon algılarının önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür. Buna göre, inovasyon algıları yüksek düzeyde olan öğretmenlerin öz-yetkinliği de yüksek düzeyde algıladığı söylenebilir.

Yordayıcı değişken olarak inovasyon boyutlarının öz-yetkinlik üzerindeki görece önem sırası; *değişime duyarlılık*, *yenilikçi atmosfer* ve *değişime direnç* şeklinde olduğu görülmüştür. Ancak regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, öğretmenlerin bağımsız değişken olarak öz-yetkinliğin *değişime duyarlılık* ve *yenilikçi atmosfer* boyutlarının bağımlı değişken olan öz-yetkinlik üzerinde önemli (anlamlı) yordayıcı oldukları, buna karşın *değişime direnç* boyutunun ise anlamlı yordayıcı olmadığı saptanmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarındaki değişimin inovasyonun

değişime duyarlılık ve *yenilikçi atmosfer* boyutlarındaki algılardan etkilendiğini göstermiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin *değişime duyarlılık* ve *yenilikçi atmosfer* kapsamındaki inovasyona ilişkin algıların yüksek olması, öz-yetkinliğe ilişkin algılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda, çoğunlukla öz-yetkinliğin inovasyonun yordayıcısı olduğuna yönelik çalışmalarıdır (Basım, Korkmazyürek & Tokat, 2008; Duru, 2020; Ghaith & Yaghi, 1997; Karaca-Akarsu, 2022; Kılıç, 2018; Kumar & Uzkuurt, 2011). Ancak alanyazında inovasyonun öz-yetkinlik üzerindeki etkisini inceleyen Cai ve Tang (2021) araştırmalarında, öğretmenlerin inovasyon algılarının, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve varyansın yaklaşık %36'sını açıkladığı görülmüş; bu sonuç, mevcut araştırma bulgularıyla paralellik göstermiştir. Kumar ve Uzkuurt'un (2011) yaptığı araştırmada, öz-yetkinliği yüksek olan bireylerin daha yüksek düzeyde inovatif davranışlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim örgütlerinde; inovasyonu gerçekleştirmeye uygun iklim, inovatif bireylerin takdir edilmesi, farklı fikirlere saygı gösterilmesi, çalışanların inisiyatife sahip olma durumu, yeterli düzeyde insan kaynakları, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, çalışanlar arasındaki uyum ve koordinasyon, güncel konuları takip etmek ve örgütün inovasyon planlaması öğretmenlerin inovasyon algılarının belirleyicileridir (Demir & Aküzüm, 2023). Öğretmen öz-yetkinliği ise, öğrencinin öğrenmesini olumlu yönde etkileyen, bir öğretmenin sahip olduğu bilgi ve beceriler; öğrenciler üzerinde hedeflenen davranışların düzenleme ve yerine getirme; eğitsel engellerle başa çıkma becerisine ilişkin algılarıdır (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Sosyal Bilişsel Teori'ye göre öz-yeterlik inançları seçimlerimizi, çabalarımızı, zorluklar karşısında kararlılığımızı ve duygularımızı etkilemektedir (Hsiao ve diğerleri, 2011). İnovatif durumlar karşısında öz-yetkinlik inançları başlangıçta düşüş gösterebilir ancak kararlı duruş sergileyen bireylerin, inovasyonu benimsemesiyle öz-yetkinlik algıları da daha yüksek bir seviyeye yükselebilir. Bu durum, inovasyona ilişkin yüksek bir algıya sahip kişilerin, kendilerini daha fazla yetkin hissetmelerinin mümkün olabileceğini göstermiştir. Dolayısıyla inovasyonun öz-yetkinliği kısmen yordaması beklenilebilir bir durum olduğu söylenebilir. Basım, Korkmazyürek ve Tokat (2008) araştırmalarında, bireylerin öz-yetkinlik algıları yükseldikçe, inovatif davranışlarının arttığını; Bandura (1997) ise, öz-yetkinliği yüksek olan bireylerin inovasyon çabalarının başarısızlığına karşı güçlü bir direnç gösterdiklerini; öz-yetkinliği düşük bireylerin ise umutsuzluğa daha yatkın oldukları için inovasyon çabalardan kaçınarak geleneksel davranışlar sergilediklerini ifade etmiştir.

İnovasyon tanımı ile öz-yetkinliğin tanımı dikkate alındığında öğretmenlerin inovasyon algılarındaki yükselme öz-yetkinlik algılarını belli bir oranda yordaması beklenilebilir bir durum olduğu yönünde yorumlanabilir.

Mevcut araştırma bulgusu alanyazındaki çalışmaların sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin inovasyon algıları onların öz-yetkinlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olması, inovasyonun öz-yetkinlik algılarını belli bir oranda etkilediği söylenebilir. İnovasyon algıları yüksek düzeyde olan öğretmenlerde öz-yetkinlik algılarının olumlu yönde etkilendiği, bu doğrultuda öğretmenlerin, öğrencilerden beklediği davranışların ne olduğuna yönelik anlatabilme gücü; eleştirel düşünmelerine katkı sağlayabilme; sınıf yönetim sistemini kurabilme; velilerle işbirliği yapabilme; olumsuz sınıf içi öğrenci davranışları karşısında sakin kalabilme; öğrencileri derse motive edebilme; öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleyerek öğrencileri güçlendirebilme; öğrencilerin kapasitelerine uygun öğretim becerisi geliştirebilme; öğretim çıktılarını farklı ölçme ve değerlendirme stratejileri ile ölçebilme konularda kendilerini yetkin gördükleri söylenebilir.

Araştırmaya ilişkin bulgular incelendiğinde, yordayıcı değişkenler *entelektüel sermaye* ve *inovasyon* ile yordanan değişken *öz-yetkinlik* arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda, *entelektüel sermaye* ve *inovasyon* değişkenlerinin birlikte, *öz-yetkinlik* ile anlamlı bir ilişki sergilediği görülmüştür. Öğretmenlerin hem entelektüel sermayeye algıları ile öz-yetkinlik algıları arasında hem de inovasyon algıları ile öz-yetkinlik algıları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan çoklu regresyon analizi bulgusunda, *entelektüel sermaye* ile *inovasyon* değişkenlerinin *öz-yetkinlik* algı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Yordayıcı değişkenler (*entelektüel sermaye* ve *inovasyon*) birlikte, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeylerindeki varyansın %18'ini açıklamıştır. Dolayısıyla, entelektüel sermaye ve inovasyon birlikte ele alındığında öz-yetkinlikte oluşan varyansın anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermiştir.

Entelektüel sermaye ve inovasyon ile öz-yetkinlik arasında pozitif bir ilişkinin olması entelektüel sermaye ve inovasyonun öz-yetkinliği yordaması, entelektüel sermaye ve inovasyonun öz-yetkinliği güçlendirdiği yönünde yorumlanabilir. Bu durum, eğitim örgütlerinde yapılan mevcut araştırmada da entelektüel sermaye ve inovasyonun öğretmenlerin öz-yetkinlik algılarında önemli bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Çünkü günümüz eğitim örgütlerinin başarıya ulaşmasında çalışanların sahip olduğu entelektüel

birikim ve inovasyonlara ayak uydurma önemli rol oynar (Sarıçan, 2018). Eğitim örgütlerinin en önemli kaynağı; bu örgütlerde görev yapan öğretmenin sahip olduğu bilgi düzeyi, uzmanlık alanı, kabiliyeti, sosyal ilişkileri geliştirme, doğru kararlar alabilme ve geleceğe yönelik tasarımlar yapma yetkinlikleridir (Harrold, 2000). Örgüt çalışanlarının karşılaşılabileceği durumun ötesinden gelebilmesi için yapması gereken davranışları ne kadar iyi yapabildiğine dair yargısı, onların öz-yetkinlik algısını tanımlar (Alpay, 2010). Birey buna inandığı takdirde, daha aktif rol üstlenmekte ve sonraki yaşamını da kontrol altına alabilmektedir (Töre, 2017). Kısacası yetkinlikler, sonuçlardan ziyade, kişinin etkili bir sonuç elde etmesi için göstermesi gereken davranışlarla ilgilidir. Bireyin kendi kapasitesine olan inancı, onun sahip olduğu bilgi ve becerilerle neleri yapabileceğine göre biçimlenmektedir (Maddux, 2002). Eğitim örgütlerini amaçlarına götürecek olan; çalışanlarının inovasyonlara ayak uydurmasındaki yetenekleri, bu inovasyonları uygulayabilmesidir. Çalışanların sahip olduğu entelektüel sermaye çalışanlarda inovasyon algısını güçlendirecek, çalışanlardaki inovasyon algıları da onların entelektüel sermayesini geliştirecektir (Biçkes, 2011). Entelektüel sermaye ve inovasyona ilişkin pozitif algı birlikte, çalışanların öz-yetkinlik algılarını da pozitif yönde etkilediği söylenebilir.

Bu araştırmanın sonuçları, eğitim örgütlerinde öğretmenlerin entelektüel sermaye ve inovasyona ilişkin olumlu algılarının, onların öz-yetkinlik algılarında kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koyarak bu alana dönük çalışmalara katkı sağlayacağı beklenmektedir. Ayrıca bu araştırma, eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye ve inovasyona ilişkin bir farkındalık oluşturarak öğretmenlerin kendilerini geliştirmesine ve inovatif birey olmalarına katkı sağlaması; araştırma modern yönetim kavramlarının (entelektüel sermaye, inovasyon ve öz-yetkinlik) örgütler açısından önemine değindiği için yönetim anlayışında farkındalık oluşturarak hem ulusal hem de uluslararası alanda eğitim örgütü çalışanına ilişkin kritik kararların alınmasına katkı sağlayabilir.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

6.1. SONUÇLAR

Bu araştırmanın temel amacı; eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre entelektüel sermaye, inovasyon ve öz-yetkinlik arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin entelektüel sermayeye, inovasyona ve öz-yetkinliğe ilişkin algıları belirlenmiştir. Saptanan algıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, okuldaki öğretmen sayısı, okuldaki hizmet süresi, eğitim örgütlerindeki projelerde görev alma durumu ve MEB Ar-Ge projelerinde görev alma durumu değişkenleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendikten sonra, öğretmenlerin algılarına göre entelektüel sermaye ile inovasyon ve öz-yetkinlik arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığına bakılmıştır. Son olarak, entelektüel sermaye algıları ile inovasyon algıları, öz-yetkinliğe ilişkin algılarının anlamlı yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmaya katılan resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, nicel veriler neticesinde elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir:

1. Öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algıları *insan sermayesi* ve *ilişkisel sermaye* alt boyutlarında ve ölçek toplamında yüksek düzeyde, *yapısal sermaye* alt boyutunda ise orta düzeydedir.

2. Öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algıları yaş, eğitim örgütlerindeki projelerde görev alma durumu ve MEB Ar-Ge projelerinde görev alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

3. Öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algıları, cinsiyet değişkenine göre *yapısal sermaye* ve *ilişkisel sermaye* alt boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı bir farklılık göstermezken *insan sermayesi* boyutunda ise anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algıları arasında eğitim durumu değişkenine göre *tüm alt boyutlarda* ve *ölçek toplamında* anlamlı bir farklılık göstermiştir. Lisans mezunu öğretmenlere ait algıların daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

5. Öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algıları mesleki kıdem değişkenine göre *tüm alt boyutlarda* ve *ölçek toplamında* anlamlı bir farklılık göstermiştir. Mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl aralıklarında olan öğretmenlerin entelektüel sermaye algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6. Öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algıları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre *ilişkisel sermaye* alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermezken *insan sermayesi*, *yapısal sermaye* alt boyutlarında ve *ölçek toplamında* ise anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı 11-20 öğretmen ve 31-40 öğretmen aralıklarında olan okullardaki öğretmenlerin entelektüel sermaye algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

7. Öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algıları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre *insan sermayesi*, *ilişkisel sermaye* alt boyutlarında ve *ölçek toplamında* anlamlı bir farklılık göstermezken *yapısal sermaye* boyutunda ise anlamlı bir farklılık göstermiştir. Okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlere ait algının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

8. Öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları *tüm alt boyutlarda* ve *ölçek toplamında* orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

9. Öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları arasında cinsiyet, eğitim durumu, eğitim örgütlerindeki projelerde görev alma durumu ve MEB Ar-Ge projelerinde görev alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

10. Öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları yaş değişkenine göre *değişime duyarlılık* alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermezken *yenilikçi atmosfer* ve *değişime direnç* alt boyutlarında ve *ölçek toplamında* anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yaşı 21-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin inovasyon algısının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

11. Öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları mesleki kıdem değişkenine göre *tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamında* anlamlı farklılıklar göstermiştir. Mesleki kıdemi 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin inovasyon algısının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

12. Öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre *tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamında* anlamlı farklılıklar göstermiştir. Bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı 11-20 öğretmen aralığında olan okullardaki öğretmenlerin inovasyon algılarının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

13. Öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre *değişime direnç ve değişime duyarlılık* alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken *yenilikçi atmosfer* alt boyutunda ve *ölçek toplamında* anlamlı farklılık göstermiştir. Okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin inovasyonu daha yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

14. Öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algıları *tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamında* yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

15. Öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algıları arasında cinsiyet, okuldaki öğretmen sayısı, eğitim örgütlerindeki projelerde görev alma durumu ve MEB Ar-Ge projelerinde görev alma durumu değişiklerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

16. Öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algıları yaş değişkenine göre *yönlendirme, davranış yönetimi, motivasyon* alt boyutlarında ve *ölçek toplamında* anlamlı bir farklılık göstermezken *öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme* alt boyutlarında ise anlamlı farklılıklar göstermiştir. *Öğretim becerisi* ve *ölçme ve değerlendirme* alt boyutlarında 21-30 yaş aralığında olan öğretmenlere ait algıların daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

17. Öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algıları eğitim durumu değişkenine göre *yönlendirme, davranış yönetimi, motivasyon, ölçme ve değerlendirme* alt boyutlarında ve *ölçek toplamında* anlamlı bir farklılık göstermezken *öğretim becerisi* alt boyutunda ise anlamlı farklılık göstermiştir. *Öğretim becerisi* alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlere ait algıların daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

18. Öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algıları mesleki kıdem değişkenine göre *yönlendirme, davranış yönetimi, motivasyon, ölçme ve değerlendirme* alt boyutlarında ve *ölçek toplamında* anlamlı bir farklılık göstermezken *öğretim becerisi* alt boyutunda ise anlamlı farklılıklar göstermiştir. *Öğretim becerisi* alt boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlere ait algıların daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

19. Öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algıları arasında okuldaki hizmet süresi değişkenine göre *yönlendirme, motivasyon, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme* alt boyutlarında ve *ölçek toplamında* anlamlı bir farklılık göstermezken *davranış yönetimi* alt boyutunda ise anlamlı farklılıklar göstermiştir. *Davranış yönetimi* alt boyutunda okuldaki hizmet süresi 16-20 yıl olan öğretmenlere ait algıların daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

20. Entelektüel sermayenin *insan sermayesi* alt boyutu ile inovasyonun *yenilikçi atmosfer* ve *değişime direnç* alt boyutları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde, *değişime duyarlılık* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

21. Entelektüel sermayenin *yapısal sermaye* alt boyutu ile inovasyonun *yenilikçi atmosfer* ve *değişime duyarlılık* alt boyutları arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde, *değişime direnç* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

22. Entelektüel sermayenin *ilişkisel sermaye* alt boyutu ile inovasyonun *yenilikçi atmosfer* alt boyutu arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde, *değişime direnç* ve *değişime duyarlılık* alt boyutları ile arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

23. Entelektüel sermayenin *insan sermayesi* alt boyutu ile öz-yetkinliğin *yönlendirme, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme* alt boyutları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde, *davranış yönetimi* ve *motivasyon* alt boyutları ile arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

24. Entelektüel sermayenin *yapısal sermaye* alt boyutu ile öz-yetkinliğin *yönlendirme, motivasyon, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme* alt boyutları arasında

pozitif yönlü ve orta düzeyde, *davranış yönetimi* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

25. Entelektüel sermayenin *ilişkisel sermaye* alt boyutu ile öz-yetkinliğin *yönlendirme, motivasyon, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme* alt boyutları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde, *davranış yönetimi* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

26. İnovasyonun *yenilikçi atmosfer* alt boyutu ile öz-yetkinliğin *yönlendirme, motivasyon, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme* alt boyutları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde, *davranış yönetimi* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

27. İnovasyonun *değişime direnç* alt boyutu ile öz-yetkinliğin *yönlendirme, davranış yönetimi, motivasyon, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme* alt boyutları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

28. İnovasyonun *değişime duyarlılık* alt boyutu ile öz-yetkinliğin *yönlendirme, motivasyon, öğretim becerisi, ölçme ve değerlendirme* alt boyutları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde, *davranış yönetimi* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

29. Entelektüel sermayenin alt boyutlarını oluşturan *insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye* değişkenlerinin öğretmenlerin inovasyona ilişkin algı düzeyleri ile aralarında anlamlı bir ilişki ($R = ,856$, $R^2 = ,73$) sergilediği saptanmıştır ($F_{(3-918)} = 835,635$, $p < ,01$). Yordayıcı değişkenler (insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye) birlikte, öğretmenlerin inovasyona ilişkin algı düzeylerindeki varyansın %73'ünü oluşturmuştur. En fazla etkileme payı *yapısal sermaye* alt boyutuna ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

30. Entelektüel sermayenin alt boyutlarını oluşturan *insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye* değişkenlerinin öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeyleri ile aralarında anlamlı bir ilişki ($R = ,423$; $R^2 = ,18$) sergilediği saptanmıştır ($F_{(3-918)} = 66,522$, $p < ,01$). Yordayıcı değişkenler (insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye) birlikte, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeylerindeki varyansın %18'ini

oluşturmuştur. En fazla etkileme payı *ilişkisel sermaye* alt boyutuna ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

31. İnovasyonun alt boyutlarını oluşturan *yenilikçi atmosfer*, *değişime direnç* ve *değişime duyarlılık* değişkenlerinin öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeyleri ile aralarında anlamlı bir ilişki ($R = ,426$; $R^2 = ,18$) sergilediği saptanmıştır ($F_{(3-918)} = 67,881$, $p < ,01$). Yordayıcı değişkenler (yenilikçi atmosfer, değişime direnç ve değişime duyarlılık) birlikte, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeylerindeki varyansın %18'ini oluşturmuştur. En fazla etkileme payı *değişime duyarlılık* alt boyutuna ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

32. Öğretmenlerin entelektüel sermayeye ilişkin algıları ile öz-yetkinliğe ilişkin algıları arasında ($r = ,421$; $p < ,01$) pozitif yönlü ve orta düzeyde; öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları ile öz-yetkinlik algıları arasında ($r = ,404$; $p < ,01$) pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

33. Entelektüel sermaye ve inovasyon değişkenlerinin öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeyleri ile aralarında anlamlı bir ilişki ($R = ,430$; $R^2 = ,18$) sergilediği saptanmıştır ($F_{(3-918)} = 104,068$, $p < ,01$). Yordayıcı değişkenler (entelektüel sermaye ve inovasyon) birlikte, öğretmenlerin öz-yetkinliğe ilişkin algı düzeylerindeki varyansın %18'ini oluşturmuştur. En fazla etkileme payı *entelektüel sermaye* değişkenine ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılar için geliştirilen öneriler yer verilmiştir.

6.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Araştırmada, öğretmenlerin entelektüel sermaye algıları yüksek düzeyde görülse de diğer boyutlara göre yapısal sermaye boyutunda daha düşük algıya sahip oldukları görülmüştür. Yapısal sermaye boyutunda “*Çalışmakta olduğunuz okulda, öğretmenler okumaları ve kendilerini geliştirmeleri için teşvik edilmektedir.*” ifadesine ilişkin algıların orta düzeyde olduğu görülmüştür. Konuya ilişkin MEB, Milli Eğitim Müdürlüğü ve okul müdürlüğü öğretmenleri bir araya getirerek kitap okumaya ve kendilerini geliştirmeye yönelik teşvik edici sosyal etkinlikler düzenleyebilir.

2. Öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe entelektüel sermaye algılarının düşüş göstermesi, lisansüstü mezunu öğretmenlerin gelecekle ilgili umutsuzluk ve buna bağlı motivasyon kaybı yaşamalarına yol açabileceğinden bu gruptaki öğretmenlere yönelik motivasyon çalışmaları yapılabilir.

3. Eğitim örgütlerinde projelerde görevlendirilen öğretmenlerin entelektüel sermaye, inovasyon ve öz-yetkinlik algılarının diğer öğretmenlere göre anlamlı bir farklılık göstermemesi, projelerde görevlendirilecek öğretmenler tatmin edici düzeyde maddi açıdan desteklenmelidir. Ayrıca MEB tarafından projelere yeterli kaynak sağlanarak projelerde görevlendirilen öğretmenlerin kriterleri tekrar gözden geçirilmelidir.

4. Mevcut araştırmada, öğretmenlerin inovasyon algıları orta düzeyde görülse de en düşük algının yenilikçi atmosfer alt boyutundaki *“Okulumuzun yakın çevresi okulumuzdaki öğretmenleri yenilik yapmaya sevk eder.”* ifadesine yönelik olduğu görülmüştür. Bu konu ile ilgili olarak okul yöneticileri okuldaki inovasyon çalışmalarını okul paydaşlarıyla paylaşarak ebeveynlerin ve diğer toplulukların bu faaliyetlere desteği sağlanabilir.

5. Öğretmenlerin inovasyonun kaynağı olmaları ya da inovasyonun öncüsü olabilmeleri için eğitim örgütlerinde okul yöneticileri, inovatif davranışları daha fazla teşvik edilebilir.

6. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlerden daha yüksek inovasyon algısına sahip olması genç öğretmenlerin daha idealist olduğunu bu durumun ise ülkemizin eğitim geleceği için bir umut taşıdığı ancak bu inovatif yapılarını zamanla kaybetmemeleri için eğitim yöneticileri genç öğretmenlere gerekli desteği vermelidir.

7. Eğitim örgütlerinde öğretmenlere yönelik alanında uzmanlaşmış dünyaca ünlü kişiler tarafından mesleki ve akademik yeterlilikleri arttırıcı interaktif konferanslarla üst düzey inovasyon eğitimlerinin verilmelidir. Böylece öğretmenler inovasyon sürecinin oluşturduğu belirsizlikleri veya avantajları daha iyi anlayabilir ve onların inovatif yapıya kavuşmalarında önemli rol oynayabilir.

8. Bulunduğu okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerin belli bir süre sonra inovasyon algılarının düşüş gösterdiğinden bu öğretmenlerin örgüte ait olma

gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik okul yöneticileri okuldaki formal ve informal gruplarla iş birliği yapabilir.

9. Öğretmenlerin öz-yetkinlik düzeylerini arttırmaya yönelik liderlik, koçluk/mentörlük gibi uygulamalar MEB tarafından sağlanabilir.

6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma ortaokul öğretmenlerini kapsadığı için, öğretmenlerin entelektüel sermayeye, inovasyona ve öz-yetkinliğe ilişkin algıları farklı eğitim kademelerinde de araştırılabilir.

2. Bu araştırma resmi ortaokullarda yapılan bir araştırmadır. Aynı araştırma özel okullar ile resmî okulların farklı kademelerinde karşılaştırmalı yapılabilir.

3. Bu araştırma İstanbul ili Avrupa Yakası'ndaki ortaokullarda yapılmıştır. Aynı araştırma farklı illerde veya bölgeler düzeyinde yapılabilir.

4. Bu araştırma nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Aynı araştırma nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılabilir.

5. Öğretmenlerin entelektüel sermaye ve inovasyona ilişkin algılarının arttırılmasına yönelik uygulamalı çalışmalar yapılarak teorilerin pratiğe dönüşmesi sağlanabilir.

6. Bu araştırma kapsamında yapılan alanyazın taramasında öz-yetkinliğin inovasyonu etkilediğine ilişkin konulara rastlanmıştır. Bu anlamda entelektüel sermaye ile inovasyon arasındaki ilişkide öz-yetkinliğin aracı rolü yeni bir çalışma konusu olabilir.

7. Bu araştırma ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile yapılmıştır. Aynı araştırmaya okul yöneticileri de dahil edilerek entelektüel sermayeye, inovasyona ve öz-yetkinliğe ilişkin algıları daha kapsamlı yapılabilir.

7. KAYNAKLAR

- Abbak, Y. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Abeysekera, I. & Guthrie, J. (2005). An empirical investigation of annual reporting trends of intellectual capital in Sri Lanka. *Critical Perspectives on Accounting*, 16(3), 151-163.
- Acar, D. & Dalğar, H. (2005). Entelektüel sermayenin ölçülmesinde muhasebe bilgi sisteminin katkısı. *Muhasebe ve Denetime Bakış*, 23-40.
- Acuner, T. & Şahin, T. (2002). Entelektüel sermayenin ölçülebilirliği üzerine sezgisel bir araştırma. 10. *Ulusal Yönetim Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, 40-56.
- Açıkalın, A. (2002). *İnsan Kaynağının Gelişimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Açık-Taşar, S. (2019). İnovasyon ve entelektüel sermaye arasındaki ilişkinin işletmeler açısından incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 7(4), 23-33.
- Akar, T. (2017). Sosyal sermaye, inovasyon ve büyüme: gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler üzerine ampirik bir uygulama. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Akbulut, H. S. (2015). *The relationship between writing self-efficacy and writing performance in a university english preparatory course*. Master of Arts, Cukurova University, Adana.
- Akçöltekin, A. (2017). Lise Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Algıları ile Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 23-37.
- Akın, U. (2014). Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 125-149.

- Akinci, T. (2017). Lise öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algılarının öğretmenlik liderliğine ve öz-yetkinliklerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akkaya, B. & Balı, S. (2018). Entelektüel sermaye ve ölçümüne yönelik bazı yaklaşımlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 1145-1161.
- Akpınar, A. T. (2002). Bilgi yönetiminin entelektüel sermaye ile ilişkisi. *I. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiri Kitabı*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, 719-725.
- Akpınar, B. & Aydın, K. (2007). Türkiye ve bazı ülkelerin eğitim reformlarının karşılaştırılması. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 82-88.
- Aktaş, İ. (2021). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin fair play öğretim öz-yeterliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akyürek, İ. M. (2020). İnovasyon ve liderlik. *Uluslararası Liderlik alışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 15-24.
- Alagöz, A. & Özpeynirci, R. (2007). Bilgi toplumunda entelektüel varlıklar ve raporlanması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ. İ. B. F. Dergisi*, 9(2), 167-184.
- Aldan-Karademir, Ç. (2013). Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Alegre, J., Lapiedra, R. & Chiva, R. (2006). A Measurement scale for product innovation performance, *European Journal Of Innovation Management*, 9(4), 333-346.
- Alev, S. (2018). Öğretmenlerin genel öz yeterlilik algıları ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi: İzlenim yönetimi taktiklerinin aracılık rolü. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep üniversitesi, Gaziantep.
- Alpay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçeye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Altan, S. & Özpehlivan, M. (2019). *Örgüt Kültürü ve İnovasyon*. Ankara: Akademisyen Kitapevi.

- Altan, S. (2014). Entelektüel sermaye ve okul performansı: özel ortaokullarda bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Altan, S. (2018). Entelektüel sermaye ve okul performansı: özel okullarda bir araştırma. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 43(196), 215-242.
- Altun, Ş. (2008). *İnovasyonla başarıyı yakalayan Türkler*. (2. Baskı). İstanbul: MediaCat Kitapları.
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in Organizational Behavior*. Greenwich, CT: JAI Press, 123-167.
- Angel, R. (2006). Putting an innovation culture into practice. *Ivey Business Journal Online*, 70, 1-5.
- Argüden, Y. (2005). *Entelektüel sermaye*. İstanbul: ARGE Danışmanlık Yayınları, 07.
- Arıkboğa, Ş. (2003). *Entelektüel Sermaye*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Arpacı, İ. (2011). Kamu kurumlarında teknolojik inovasyon ve inovasyon politikası. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 38, 111-123.
- Aslan, A. M. (2022). Okul temelli konsültasyon eğitim programının okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, H. & Kesik, F. (2016). Yenilikçi okul ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(4), 463-482.
- Aslan, H. & Kesik, F. (2018). Lise öğretmenlerinin bireysel inovasyon özelliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 15(4), 2215-2228
- Aşkar, P. & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.

- Atalay, M. (2012). Entelektüel sermaye, yenilik ve işletme performansı ilişkisi: Otomotiv yan sanayi sektöründe bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz üniversitesi, Antalya.
- Ateş, M. (2020). *Sosyal İnovasyon: Kavramlar, Başarılı Uygulama Örnekleri ve Destekleme Mekanizmaları*. Ankara: Alter Yayıncılık.
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(4), 483-499.
- Awamleh, N. A. H. K. (1994). Managerial innovation in the civil service in jordan: A field study. *Journal of Management Development*, 13(9), 52-60.
- Ayas, S. (2015). Entelektüel sermaye ve yenilikçi iş davranışının işletme performansına etkisi: bilişim sektöründe bir uygulama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ayduğ, D. (2021). Öğretim elemanlarının örgütsel öğrenme ve inovasyon yönetimi görüşleri arasındaki ilişkide örgütsel unutkanlığın aracılık rolü. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ayra, M. & Kösterelioğlu, İ. (2016). Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 7(17), 81-101.
- Balcı, S. (2014). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma öz yetkinlikleri kültürler arası bir çalışma. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep üniversitesi, Gaziantep.
- Bal-İncebacak, B., Sarışan-Tungaç, A. & Yaman, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin gözünden eğitimde yenilik ve inovasyon kavramlarına bir bakış: Metafor analizi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi (ESTÜDAM Eğitim Dergisi)*, 3(2), 19-29.
- Baloğlu, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Kütahya Merkez İlçesi Örneği). Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- Baloğlu, N. & Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 571-606.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy, The Exercise Of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2002). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies, In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (5th edition), Press Syndicate of Cambridge University, Cambridge, United Kingdom.
- Bardakçı, H. (2019). *İnovasyon ve Öz Yeteneğe Dair Her Şey*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Barron, F. & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.
- Basım, H. N., Korkmazyürek, H. & Tokat, A. O. (2008). Çalışanların öz-yeterlilik algılamasının yenilikçilik ve risk alma üzerine etkisi: kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 121-130.
- Basile, C. G. (2009). *Intellectual Capital: The Intangible Assest of Professional Development Schools*. NewYork: State University of New York Press.
- Baş, M., Mısırdalı-Yangil, F. & Aygün, S. (2014). Entelektüel sermaye alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarına yönelik bir içerik analizi: 2002-2012 dönemi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 207-226.
- Başar, M., Şahin, C. & Akan, D. (2014). Okulların entelektüel sermayeleri ile örgütsel imajları arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 302-317.
- Başaran, M., Kumru, S., Acar, D., Kayıklık, F. & Vural, Ö. F. (2021). Ar-ge çalışmalarının okullar üzerine etkisinin Erasmus+ projeleri bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(3), 183-200.

- Battal, B. (2022). Ortaöğretim kurumlarında entelektüel sermaye birikimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bayat, S. (2023). Sınıf öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlikleri ile değerler eğitimi öz-yeterliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Baydar, B. & Sakız, S. (2016). Bilgi toplumu, bilgi ekonomisi, inovasyon ve Türkiye. Döner, A. S. & Akyüz, A. (Ed.), Bilgi çağında inovasyon, 73-94. İstanbul: Derin yayınları.
- Baydar, F. (2021). Eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye, öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı yapı arasındaki ilişkiler örüntüsü. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Bayer, E. (2005). Entelektüel sermaye ve bileşenlerinin işletmelerin kurumsallaşma süreçlerine etkilerinin geliştirilmesinde yöneticilerin liderlik rollerinin belirlenmesi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 91-103.
- Bayerçelik, E. B. (2012). Entelektüel Sermayenin Girişimsel Oryantasyona Etkisi ve Firma Performansı ile İlişkisi. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Bayhan, İ. (2018). Liderlik davranışının duygusal emek ve yenilikçi iklim üzerindeki etkisinde sosyal sermaye ile entelektüel sermayenin aracılık rolü. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Bayrakçı, M. & Eraslan, F. (2014). Ortaöğretim okul yöneticilerinin inovasyon yeterlilikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 96-136.
- Bellibaş, M. Ş. & Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 49-69.
- Benzer, F. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Beraha, A. (2009). Entelektüel sermayenin yönetimi etkinleştirmedeki rolü ve bir uygulama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Bessant, J. & Tidd, J. (2007). *Innovation and Entrepreneurship*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Bhartesh, K., R. & Bandyopadhyay, A., K. (2005). Intellectual capital: concept and its measurement. *Finance India*, 19(4), 1365-1374.
- Bıkmaz, F. (2004). *Öz-Yeterlik İnançları. Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Editör: Kuzgun Y. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bıkmaz, Z. (2016). Öğrenci ve mezun hemşirelerin yetkinlik algıları ile otonomi ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Biçkes, M. D. (2011). Örgütsel öğrenme, inovasyon ve firma performansı arasındaki ilişkiler: inovasyonun aracılık etkisine yönelik büyük ölçekli işletmelerde bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Bir-Bayraktar, B. & Kakırman-Yıldız, A. (2007). Kurumsal bilginin stratejik planlama sürecinde kullanılması: bir ilçe belediyesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 8(2), 280-296.
- Blancero, D., Boroski, J. & Dyer, L. (1990). Key competencies for a transformed human resource organization: results of a field study. *Human Resource Management*, 35, 383-403.
- Boedker, C., Guthrie, J. & Cuganesan, S. (2005). An integrated framework for visualising intellectual capital. *Journal of Intellectual Capital*, 6(4), 2005, 510-527.
- Bontis, N. (1998). Intellectual capital: an exploratory study that develops measures and models. *Management Decision*, 36(2), 63-76.
- Bontis, N., Keow, W. C. C. & Richardson, S. (2000). Intellectual capital and business performance in Malaysian industries. *Journal of Intellectual Capital*, 1(1), 85-100.
- Borneman, M. & Wiedenhofer R. (2014). Intellectual capital in education: A value chain perspective. *Journal of Intellectual Capital*, 15(3), 451-470.

- Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager*, John Wiley & Sons. Chifflet, M. O. “The Paradigm of Competencies”, <https://books.google.com.tr/books?id=KmFR7BnLdCoC&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false> adresinden 10.04.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21 st century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5-12.
- Bozbaş, Y. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ve sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Bozbura, F. & Toraman, A. (2004). Türkiye'de entelektüel sermayenin ölçülmesi ile ilgili model çalışması ve bir uygulama. *İTÜ Mühendislik Dergisi*, 3(1), 55-66.
- Bozdemir, N. Ö. (2009). Entelektüel sermayenin örgüt üzerindeki etkileri ve uygulamadan örnekler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Brennan, M. D. & Robison, C. (1995). Gender Comparison Of Teachers’ Sense Of Efficacy. *Technical Report*. Eastern New Mexico University.
- Brooking, A. (1996). *Intellectual Capital*. International Thomson Business Press.
- Bucak, A. (2019). Öğretmenlerin kültürel sermaye ve yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Budak, G. (2013). *Yetkinliğe Dayalı İnsan Kaynakları Yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları.
- Bulgurcu, E. B. (2011). Entelektüel sermaye ve entelektüel sermayenin ölçülmesi. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 3, 1-13.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. Çeviren: İnan Deniz Erguvan Sarioğlu. İstanbul: Kaknüs Psikoloji Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bülbül, T. (2012). Okullarda yenilik yönetimi ölçeği’nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 157-175.

- Büyükakgöl, Ü. C. (2016). Spor organizasyonlarında organizasyonel öğrenme yeteneği, entelektüel sermaye ve iş tatmini ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cai, Y. & Tang, R. (2021). School support for teacher innovation: Mediating effects of teacher self-efficacy and moderating effects of trust. *Thinking Skills and Creativity*, 41(2), 100854.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Carayannis, E. G., Samara E. T. & Bakouros Y. L. (2015). *Innovation and Entrepreneurship: Theory, Policy and Practice*. New York: Springer.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile Nicel Veri Analizi Rehberi*. İstanbul: Kibele Yayınları.
- Ceylan, E., Özdoğan-Özbal, E., Sever, M. & Boyacı, A. (2020). Türkiye'deki Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri, Öğretim Koşulları: TALIS 2018 Öğretmen ve Okul Yöneticileri Yanıtları Analizi. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Cezlan, E. Ç. (2014). Entelektüel sermayenin firma yenilikçiliği ve firma performansına etkisi: sağlık işletmelerine yönelik bir uygulama. Yayınlanmamış doktora tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Chen, J., Zhu, Z. & Yuan Xie, H. (2004). Measuring intellectual capital: A new model and empirical study. *Journal of Intellectual Capital*, 5(1), 195-212.

- Cheng, E. C. K. (2015). Knowledge sharing for creating school intellectual capital. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1455–1459.
- Chesnut, S. R. & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16.
- Chwalisz, K. D., Altmaier, E. M. & Russell, D. W. (1992). Causal attributions, selfefficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11, 377-400.
- Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Çelik, A., E. & Perçin, S. (2000). Entelektüel sermayenin işletme bazında ölçülmesi ve değerlendirilmesi. *Muhasebe ve Denetim Bakış*, 1(2), 111-118.
- Çetin, F. (2011). Örgüt içi girişimcilikte öz yeterlilik algısı ve kontrol odağının rolü. *Business and Economics Research Journal*, 2(3), 69-85.
- Çetin, H. (2022). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum öz-yeterlilik ve motivasyonlarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Çetin, M. & Metlilo, E. (2020). Eğitim örgütlerinde örgütsel vatandaşlık davranışları ve inovasyon özellikleri ile ilgili öğretmen görüşleri, *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 1(1), 0-0.
- Çetin, M., Akpolat T. & Özdemir A. N. (2017). Okullarda entelektüel sermaye kullanımı ile okul yöneticilerinin yenilik yönetimi arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13), 141-157.
- Çıkrıkçı, M. & Daştan, A. (2002). Entelektüel sermayenin temel finansal tablolar aracılığıyla sunulması. *Bankacılar Dergisi*, 43, 18-32.
- Çimen, S. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlilik algıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağıdır, H. (2023). Eğitim yöneticilerinin entelektüel sermaye yönetim yeterliliklerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Damanpour, F. & Evan, W. M. (1984). Organizational innovation and performance: The problem of organizational lag. *Administrative Science Quarterly*, 29(3), 392-409.
- Damanpour, F. (1991), Organizational innovation: a meta-analysis of effects of determinants and moderators. *Academy of Management Journal*, 34(3), 555–590.
- Daud, R. Ismail, M. & Omar, Z. (2010). Exploring competencies: a preliminary study of Malaysian SH&E professionals using the Delphi technique. *Professional Safety*, 10, 39-47.
- Dealtry, R. & Rademakers, M. (2005). Corporate universities: driving force of knowledge innovation. *Journal of workplace Learning*, 17(1/2), 130–136.
- Demir, A. & Aküzüm, C. (2023). Innovation scale in educational organizations: development, validity and reliability study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 15(4), 616-632.
- Demir, E. (2019). Anadolu lisesi öğretmenlerinin entelektüel sermaye algısı ve akademi iyimserliği ile okulun akademik başarısı arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demir, S. (2018). Entelektüel sermaye ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 205-215.
- Demir, Y. & Demirel, E. T. (2011). Rekabet avantajı yaratmada entelektüel sermayenin önemi. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 13(1), 81-104.
- Demirci, F. (2021). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik kaynakları ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Demirel, Y. & İskan-Kubba, Z. (2014). Örgütsel öğrenmenin yenilikçilik üzerine etkisi: otomotiv sektöründe bir araştırma. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetim Dergisi*, 9(2), 137-151.
- Demirel, Y. & Seçkin, Z. (2008). Bilgi ve bilgi paylaşımının yenilikçilik üzerine etkileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 189-202.
- Demirkol, İ. (2007). *Entelektüel Sermayenin Firma Değerine Etkisi ve İMKB’de Sektörel Uygulamalar*. Ankara: Sermaye Piyasası Kurulu Yayınları.
- Dewar, R. D. & Dutton, J. E. (1986). The adoption of radical and incremental innovations: An empirical analysis. *Management Science*, 32(11), 1422-1433.
- Dexhurst, F. & Navarro, C. (2004). External communities of practice and relational Ccapital. *Learning Organization*, 11(4/5), 322-331.
- Doğaner, E., Ş., Atış, D. & Avcı, F. (2023). Öğretmen görüşleri çerçevesinde il millî eğitim müdürlükleri araştırma-geliştirme (Ar&Ge) birimlerinin yapı ve işlevlerine yönelik bir inceleme. *Okul Yönetimi*, 3(1), 33-46.
- Dolgun, H. (2016). İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algı profili. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Döm, S. (2008). *Girişimcilik ve Küçük İşletme Yöneticiliği*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Drucker, P. F. (1994). *Yeni Gerçekler*. Çeviren: Birtane Karnakçı, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Drucker, P. F. (1999). *Innovation and Entrepreneurship*. New York: Harper & Row Publishers Inc.
- Drucker, P. F. (2002). The discipline of innovation. *Harvard business review*, 80(8), 95–100
- Drucker, P. F. (2010). Bir Strateji Ustası Peter Drucker. Çeviren: Ümit Şensoy. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Dumay, J. & Garanina, T. (2013) Intellectual capital research: a critical examination of the third stage. *Journal of Intellectual Capital*, 14(1), 10-25.

- Durğun, Eğitimde Ar-Ge'nin önemi ve Ar-Ge biriminin faaliyetlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Durna, U. (2000). Yenilik yönetimi ve yenilik yönetiminde etkin olan örgütsel yapı ve faktörler ve bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Durna, U. (2002). *Yenilik Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Duru, F. (2020). İlkokul öğretmenlerinin öğretmen olma motivasyonu, öz yeterlik inançları ve yenilikçilik algılarının iş memnuniyetine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Edvinsson L. & Malone, M. S. (1997). *Intellectual Capital: Realizing Your Company's True Value By Finding Its Hidden Roots*. New York: Bontis Harper Collins Publishers.
- Edvinsson, L. (2002), *Şirket Boylamı*. Çeviren: Ahmet Kardam. İstanbul: Türk Henkel Dergisi Yayınları 17.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 6(24), 87-96.
- Elçi, Ş. (2006). *İnovasyon- Kalkınmanın ve Rekabetin Anahtarı*. Ankara: Nova Yayınları.
- Elitok, U. (2019). Entellektüel sermayenin kurumsal itibar üzerine etkisi ve bankacılık sektöründe bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Engström, T. E., Westnes, P. & Furdal-Westnes, S. (2003). Evaluating intellectual capital in The hotel industry. *Journal of Intellectual Capital*, 4(3), 287-303.
- Ercan, K., Öztürk, B. & Demirgüneş, K. (2003). *Değere Dayalı Yönetim ve Entelektüel Sermaye*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Ergin, B. (2014). Türkiye’de yükseköğretim sisteminde kalite ve etkililik açısından kendi kendine liderlik yaklaşımının öğretim üyesi yetkinlikleri ve örgütsel öğrenme kapasitesi üzerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Ergüven-Akbulut, S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kültürel sermayeleri, öz-yeterlikleri ve okullarındaki sosyal sermayeye yönelik algılarının incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Erkal, Z., E. (2005). Entelektüel sermayenin ölçülmesi, raporlanması ve İMKB'ye kayıtlı teknoloji şirketlerine yönelik bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Erkuş, A. (2006). Entelektüel sermaye: bir uygulama. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Eroğlu-Bozkurt, B. (2019). Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi müdürlerinin inovasyon yeterlilikleri ile okulların yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Esen, Ş. & Çetin, S. (2012). Siyasi parti ve hükümet programlarında girişimcilik ve inovasyon. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 71-82
- Ettlie, J. E., Bridges, W. P. & O'Keefe, R. D. (1984). Organization strategy and structural differences for radical versus incremental innovation. *Management Science*, 30(6), 682-695.
- Fackler, S. & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185- 195.
- Farreira, A. I. (2014). Competing values framework and its impact on the intellectual capital dimensions: evidence from different portuguese organizational sectors. *Knowledge Management Research and Practice*, 12, 86-96.
- Ferreira, A. I. (2014). Competing values framework and its impact on the intellectual capital dimensions: Evidence from different Portuguese organizational sectors. *Knowledge Management Research and Practice*, 12, 86-96.
- Ferreira, A. I. & Martinez, L. F. (2011). Intellectual capital: perceptions of productivity and investment. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(2), 249-260.

- Fidan, M. (2018). Okullarda örgütsel yaratıcılık ve yönetsel inovasyona ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fidan, M. (2019). Öğretmenlerde bireysel inovasyon ile öz liderlik arasındaki ilişki. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 2(3), 518-527.
- Filiz, O. (2018). Öğretmen adaylarının dönüştürülmüş öğrenme ortamlarındaki deneyimlerinin eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz-yeterliklerine, yenilikçilik düzeylerine ve çevrimiçi bağılıklarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Flynn, D. F. (1985). Organizational and environmental effects on innovation: a comparison of two countries. *Asia Pacific Journal Of Management*, 2(3), 151.
- Flynn, M., Dooley, L., O'Sullivan, D. & Kormikan, K (2003). Idea management for organisational innovation. *International Journal of Innovation Management*, 7(4), 417-442.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gadrey, J., Gallouj, F. & Weinstein, O. (1995). New modes of innovation: How services benefit industry. *International Journal of Service Industry Management*, 6(3), 4-16.
- Gayret, A. (2020). Bilgi ve inovasyon yönetim süreçlerinin firma düzeyinde inovasyon gücüne etkisi: Şişecam ve Corning örneği. Yayınlanmamış doktora tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Genç, M. (2006). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin değişime karşı gösterdiği direnç. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Genç, N. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin yönetim tarzı, inovasyon yeterlilikleri ve örgütsel destek algıları. Yayınlanmamış doktora tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

- Genç, N. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin yönetim tarzı, inovasyon yeterlilikleri ve örgütsel destek algıları. Yayınlanmamış doktora tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Ghaith, G. & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-458.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goh, P. C. (2005). Intellectual capital performance of Commercial Banks in Malasia. *Jornual of Intellectual Capital*, 6(3), 385-396.
- Gorsuch, R. L. (1983). Factor analysis (2. Baskı). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gökçe-Efe, A. (2020). Entelektüel sermayenin örgütsel yenilikçilik üzerine etkisinde değişime direncin düzenleyici rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Göksel, A. B. & Baytekin, E. P. (2008). Bilgi toplumunda işletmeler açısından önemli bir zenginlik: entelektüel sermaye-halkla ilişkiler perspektifinden bir değerlendirme. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi*, 31, 81-98.
- Göl, E. (2012). İlköğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları: Kırklareli ili örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Görmüş, A. (2009). Entelektüel sermaye ve insan kaynakları yönetiminin artan önemi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ. İ. B. F. Dergisi*, 11(1), 57-75.
- Gray, K. C. (2001). Teachers' perceptions of innovation adoption. *Action in Teacher Education*, 23(2), 30-35.
- Green, S.B. & Salkind, N. J. (2014). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and Understanding Data*, New Jersey: Pearson.

- Guthrie, J. & Dumay, J. (2015). New frontiers in the use of intellectual capital in the public sector. *Journal of Intellectual Capital*, 16(2), 258–266.
- Guthrie, J. (2001). The management, measurement and the reporting of intellectual capital. *Journal of Intellectual Capital*, 2(1), 27-41.
- Gül, A. (2024). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, S. Z. (2007). Eğitim örgütlerinde insan sermayesi. *Eğitim Dergisi (E-Eğitim, Bilim ve Sanat Dergisi)*, 16.
- Gülev, D. (2015). Biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançları, akademik öz yeterlik inançları, öğrenme stratejileri ve epistemolojik inanç düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gündüz, Ş. (2021). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ile dijital yerlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 261-277.
- Güneş, A. M. & Buluç, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 94-113.
- Güneş, A. M. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güngör, G. & Celep, C. (2016). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgüt içi bilgi paylaşımı, örgütsel öğrenme ve entelektüel sermaye düzeyleri arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 932-947.
- Güngör, N. (2018). Dijital çağın insanı. *İstanbul Arel Üniversitesi İletişim Çalışmaları Dergisi*, 6(13), 143-151.
- Gürbüz-Yeni (2023). Kurumsal sosyal sorumluluğun kurumsal itibara etkisinde entelektüel sermayenin aracı rolü. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

- Gürsoy, A. (2014). Yenilik yönetiminde yöneticilerin duygusal zekâ yeteneklerinin rolü. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Güzen, S., A. (2020). Liselerde yenilik yönetimi ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Han, Y. & Li, D. (2015). Effects of intellectual capital on innovative performance: The role of knowledge-based dynamic capability. *Management Decision*, 53(1), 40-56.
- Harrold, D. (2000). Developing intellectual capital. *Control Engineering*, 47(9), 63–68.
- Haykır-Hobikoğlu, E. (2011). Entelektüel sermayenin önemi, sınıflandırılması ve ölçme yöntemleri: kuramsal bir çerçeve. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 86-99.
- Henderson, R. M. & Clark, K. B. (1990). Architectural innovation: the reconfiguration of existing product technologies and the failure of established firms. *Administrative Science Quarterly*, 35, 9-20.
- Holt, K. (1987). *Innovation: A Challenge To The Engineer*. Elsevier Press.
- Hsiao, H., Chang, J., Tu, Y. & Chen, S. (2011). The impact of self-efficacy on innovative work behavior for teachers. *International Journal of Social Science and Humanity*, 1(1), 31-36.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1995). Evaluating Model Fit. In R. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: concepts, issues and applications*. London: Sage Publications.
- Huang, C. F. & Hsueh, S. L. (2007). A study on the relationship between intellectual capital and business performance in the engineering consulting industry: a path analysis. *Journal of Civil Engineering and Management*, 13(4), 265- 271.
- Huang, G. Z. D., Roy, M. H., Ahmed, Z. U., Heng, J. S. T. & Lim, J. H. M. (2002) Benchmarking the human capital strategies of MNCs in Singapore. *Benchmarking: An International Journal*, 9(4), 357-373.
- Hubert, A. (2010). Empowering people, driving change: Social innovation in the European Union. *Bureau of European Policy Advisors (BEPA)*. 12 Ağustos 2021 tarihinde erişilmiştir. http://ec.europa.eu/bepa/pdf/publications_pdf/social_innovation.pdf.

- Hutahayan, B. (2020). The mediating role of human capital and management accounting information system in the relationship between innovation strategy and internal process performance and the impact on corporate financial performance. *Benchmarking: An International Journal*, 27(3), 1289-1318.
- Işık, M. & Çiçek, B. (2020). Planlı davranış teorisi perspektifinden girişimcilik niyeti üzerinde sosyal sermaye öz yeterlilik ve öz saygının rolü. *Turkish Studies-Economics Finance Politics*, 15(1), 185-206.
- İbili, H. & Özbaş, M. (2021). Devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerinin, entelektüel sermaye ve yönetimi hakkındaki görüşleri (Erzincan İli Örneği). *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 7(26), 44-65.
- İlter, B. (2008). Girişimcilik sürecinde kadın girişimcilerin karşılaştıkları sorunların analizi: KAGİDER örneği. Yayınlanmamış doktora tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- İraz, R. (2005). *Yaratıcılık ve Yenilik Bağlamında Girişimcilik ve Kobiler*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- İşevi, S. A. & Çelme, B. (2005). Bilgi çağında yeni hazine: entelektüel sermayeyle rekabeti yakalamak. *Bilgi Dünyası*, 6(2), 251-267.
- Jacobsen K. & Hofman-Bang, P. (2005). IC rating modeli. Argüden, Y. (Ed.), *Entelektüel sermaye içinde*, 15-37. İstanbul: Ar-ge Danışmanlık.
- Johne A. (1999) Successful market innovation. *European Journal of Innovation Management*, 2(1), 6–11.
- Johnston, R. E. & Bate, J. D. (2013). *The Power of Strategy Innovation*. New York: AMACOM-American Management Association.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). LISREL 8: structural equation modeling with the simplis command language. USA: Scientific Software international, Inc.

- Kabakçı, H. (2008). Eğitimde yenileşme çalışmaları ve öğretmenlerin ilçe milli eğitim müdürlüğü çalışmalarındaki yenileşme ve yeterliklere yönelik algı ve beklentileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kambur (2019). Bandırma'daki öğretmenlerin iş motivasyonları ile öz yetkinlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 67-90.
- Kanıbir, H. (2004). Yeni bir rekabet gücü kaynağı olarak entelektüel sermaye ve organizasyonel performansa yansımaları. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 1(3), 77-85.
- Kara, E. (2019). Evli bireylerde çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ile ilişkisel yılmazlık ve evlilikte öz yetkinlik arasındaki ilişkide bağlanma stillerinin aracı rolü. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karaca-Akarsu, C. (2022). Okul müdürünün inovasyon yeterlikleri ile öğretmenlerin küresel yetkinlikleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karacan, S. (2004). Entelektüel sermaye ve yönetimi. *Mali Çözüm Dergisi*, 69, 177-199.
- Karadağ, C. A. (2022). Okul yöneticilerinin yenilikçilik ve risk alma tutumları ile kriz yönetimi davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karadeniz, B. C. (2011). Öğretmenlerin coğrafya öz yeterlilik inançları. *Eğitim Bilim Toplum*, 9(35), 28-47.
- Karakuş, M. & Çobanoğlu, N. (2013). İlkokullarda entelektüel sermayenin ölçülmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4).
- Karakuş, M. (2008). Eğitim örgütlerinde entelektüel sermayenin yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 334-349.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (7. Basım). Ankara: Alkım Yayınları.

- Kasalak, G. & Dağyar, M. (2020). The Relationship between teacher self-efficacy and teacher job satisfaction: A meta-analysis of the teaching and learning international survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 16-33.
- Kasap, D. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kasımoğlu, M. & Akkaya, F. (2012). *Kamu Kurumlarında İnovasyonun Gelişmesinde Etkili Olan Faktörlerin Analizi ve İnovatif Örgütsel Modellerin Geliştirilmesi*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Kaşcı, T. (2021). Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile öğretmen öz-yeterlik İnançlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Kaufmann, L. & Schneider, Y. (2004). Intangibles: A synthesis of current research. *Journal of Intellectual Capital*, 5(3), 366-388.
- Kaya, N. & Kesen, M. (2014). İnsan kaynaklarının insan sermayesine dönüşümü: bir literatür taraması. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 6(10), 23- 38.
- Kayaduman, A. M. & Levent, C. E. (2020). Tekstil sektöründe entelektüel sermaye bileşenlerinin incelenmesi: Türk tekstil şirketleri üzerine bir araştırma. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 15(60), 379-406.
- Kayıhan, B. (2012). Entelektüel sermaye ve otel işletmelerinde uygulaması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Keleşoğlu, S. (2017). Öğretmen eğitiminde yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitim programının tasarımı, denenmesi ve değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kelly, A. (2004). *The intellectual capital of schools. Measuring and Managing Knowledge, Responsibility and Reward: Lessons from the Commercial Sector*. New York: Kluwer Academic Publishers.

- Kelly, T. & Litmann, J. (2007). *On İnovasyon Emri*. Çeviren: Can Sungur. İstanbul: Mediat Yayınları.
- Keskin, S. (2012). *İnovasyon Nasıl Yapılır*. İstanbul: Mavi Yayıncılık
- Keyes, J. (2006). *Knowledge Management, Business Intelligence, and Content Management*. New York: Auerbach Publications.
- Kılıç, H. A. (2018). Çift yetenekli liderliğin takım inovasyonu üzerindeki etkisinde inovasyon iklimi, inovatif davranışlar ve öz yeterliğin rolü. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıç, H. (2015). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri: Denizli ili örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kılıçer, K. & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Kılınç, A. Ç, Polatcan, M., Atmaca, T. & Koşar, M. (2021). Öğretmen mesleki öğrenmesinin yordayıcıları olarak öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserlik: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 373-394.
- Kilmen, S. (2020). *Eğitim Araştırmacıları İçin SPSS Uygulamalı İstatistik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kiremit, H. Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Klassen, R. M. & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.

- Klein, A. L. (1996). Validity and reliability for competency-based systems: Reducing litigation risks, *Compensation and Benefit Review*, 28(4), 31-37.
- Kline, P. (1994). An easy guide to factor analysis. New York: Routledge.
- Kline, R.B. (2005) Principles and Practice of Structural Equation Modelling. 2nd Edition, New York, The Guilford Press.
- Kocasaraç, H. & Karataş, H. (2017). Fen ve sosyal bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerine yönelik algıları: Bir durum çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (52), 783-797.
- Kocasaraç, H. (2021). Öğretmenlerin inovasyon düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 79-98.
- Koch, A. R., Binnewies, C. & Dormann, C. (2014). Motivating innovation in schools: School principals' work engagement as a motivator for schools' innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(4), 505-517.
- Koçak, B. (2018). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının inovasyon kavramına yönelik algıları. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 1(2), 80-87.
- Konyalılar, N. (2020). Entelektüel sermaye ve inovasyonun çalışan performansına etkisi Havacılık sektörü örneği. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Korkmaz-Ergün, H. G. (2023). Yeterlilik ile bağlamsal performans arasındaki ilişkide kariyer uyumluluğunun aracı rolünün incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Korkut, K. & Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Korkut, K. & Korkutan, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.

- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Koyuncu, A. G. (2018). Örgütsel yenilik ölçeği: Uyarlama çalışması. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 7(17), 108-122.
- Köybaşı, F. (2018). Okullarda entelektüel sermaye: öğretmen görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(23), 139-154.
- Kumar, R. & Uzokurt, C. (2011). Investigating the effects of self efficacy on innovativeness and the moderating impact of cultural dimensions. *Journal of International Business and Cultural Studies*, 4(1), 1-5.
- Kunt, O. (2019). Entelektüel sermayenin inovasyon yeteneğine etkisinde yönetim bilişim sistemleri memnuniyet düzeyinin rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Kurt, C., Ercan, G. & Kılıç, Z. (2018 Kasım). Ar-Ge birimlerinde çalışan yönetici ve üyelerin değişim ve dönüşüme ait algıları ve alana etkilileri: 81 il örneği, 9. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu, Eyuder Yayınları, Ankara.
- Kurtipek, S. & Güngör, N. B. (2019). Individual innovation: a research on sports manager candidates. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 264-272.
- Kurtuluş, M. F. (2012). Eğitimde inovasyon: öğretmen ve öğrencilerin inovasyona bakışı ve yeterliliğinin sorgulanması. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli
- Latas, R. & Walasek, D. (2016). Intellectual capital within the project management. *Procedia Engineering*, 153, 384-391.
- Leech, N. L. Barrett, K. C., & Morgan G. A. (2005). SPSS for intermediate statistics: use and interpretation (2nd ed.). London, Erlbaum.
- Lentjushenkova, O. & Lapina, I. (2014). The classification of the intellectual capital investments of an enterprise. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 156, 53-57.
- Linkage, Inc. (1996). Building competency models: How to make the right choice among alternatives methods and approaches, Participant guide, Lexington: Linkage, Inc.

- Lofça, İ. (2010). AB müktesebatı uyum çalışmalarında Türk Polis Teşkilatı'nın organizasyonel avantajı: Entellektüel sermaye ve insan kaynakları. Editör: A. H. Aydın. Küreselleşme Sürecinde Kamu Yönetiminde Eğitim ve Araştırma, 269-289. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Yayınları.
- Lubienski, C. (2009). *Do quasi-markets foster innovation in education? A comparative perspective, OECD Education Working Papers*, 25, OECD Publishing.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S. & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84–99.
- Madan, P. (2000). Creating the culture for Innovation. *The 2000 IEEE International Conference on Management of Innovation and Technology*, 12 (15), IEEE Engineering Management Society, Singapore, 108.
- Maddux, J. (2002). *Self-efficacy. The power of believing you can*. New York: Oxford University Press.
- Malmberg, L. E., Hagger, H. & Webster, S. (2014). Teachers' situation-specific mastery experiences: teacher, student group and lesson effects. *European Journal of Educational Psychology*, 29(3), 429-451
- Marangoz, M. (2012). *Girişimcilik*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Marr, B. (2004). Measuring and benchmarking intellectual capital, *Benchmarking: An International Journal*, 11(6), 771-781.
- Marr, B. (2007). Measuring and managing intangible value drivers. *Business Strategy Series*, 8(3), 172-178.
- Masoomzadeh, A., Wan Zakaria, W. M., Masrom, M. & Khademi, T. (2020). Intellectual Capital as Key Asset in Iranian Automotive Industry. *Journal of Environmental Treatment Techniques*, 8(1), 429-439.
- Matthews, J. H. (2003). Knowledge management and organizational learning: Strategies and practices for innovation. In Easterby-Smith, Mark (Eds.) *Proceedings*

Organizational Learning and Knowledge, Fifth International Conference, Lancaster University Management School, United Kingdom.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.

Mcdaniel, B. A. (2000). A survey on entrepreneurship and innovation. *The Social Science Journal*, 37(2), 280.

McLagan, P. (1980). Competency models. *Training and Development Journal*, 34, 12-23.

Menduhoğlu, H. B. (2007). Türk eğitim sisteminde okulların yönetimi ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sorunsalı. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(176), 86-97.

Mirabile, R. J. (1985). A model for Competency-based career development. *Personnel*, 62, 30-38.

Morden, T. (2007). *Principles of Strategic Management*. Burlington: Ashgate Publishing.

Mumford, M. D. (2002). Social innovation: ten cases from Benjamin Franklin. *Creativity Research Journal*, 14(2), 253–266.

Nartgün, Ş. S. & Demirer, S (2015). Okul yöneticilerinin örgütsel yaratıcılık ve öz-yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 170-199.

Nazıf-Toy, S. & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173

Nerdrum, L. & Erikson, T. (2001). Intellectual capital: A human capital perspective. *Journal of Intellectual Capital*, 2(2), 127-135.

Nicholls, A. (2010). The institutionalization of social investment: The interplay of investment logics and investor rationalities. *Journal of social entrepreneurship*, 1(1), 70–100.

- Nickerson, J. A. & Silverman, B., S. (1997). Intellectual capital management strategy: The foundation of successful new business generation. *Journal of Knowledge Management*, 1(4), 320-331.
- Nir, A. E. & Kranot, N. (2006). School principal's leadership style and teachers' self-efficacy. *Planning and Changing*, 37(3/4), 205-218.
- Nohria, N. & Gulati, R. (1996). Is slack good or bad for innovation? *Academy of Management Journal*, 39(5), 1245-1264.
- Obeidat, U., Obeidat, B., Alrowwad, A., Alshurideh, M., Masadeh, R. & Abuhashesh, M. (2021). The effect of intellectual capital on competitive advantage: The mediating role of innovation. *Management Science Letters*, 11(4), 1331-1344.
- Odabaşı, Y. (2004) *Girişimcilik*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, Yayın No: 1567, 44.
- OECD. & Europäische Kommission (Ed.). (2005). *Oslo manual: guidelines for collecting and interpreting innovation data*. Paris.
- Orlikowski, W. J. (1993). *CASE Tools as Organizational Change: Investigating Incremental and Radical Changes in Systems Development*. Indiana: Massachusetts Institute of Technology.
- Oruç, E. (2020). Örgütsel yıpranma üzerine kuramsal bir inceleme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 66, 319-334.
- Oslo Kılavuzu. (2015). *Yenilik verilerinin Toplanması ve Yorumlanması için İlkeler*. Ankara: TÜBİTAK.
- Öge, S. (2002). Entelektüel sermaye: işletmeler için yeni bir değer. *Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 16(5-6), 175-200.
- Ömür, Y., E. (2014). Lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Örnek, A. Ş. & Ayas, S. (2015). The relationship between intellectual capital, innovative work behavior and business performance reflection. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 195, 1387-1395.
- Özata, H. (2007). Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Özdemir, L. & Balkan, O. (2010). Entelektüel sermaye unsurlarının işletmelere sağladığı katkılar. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 115-121.
- Özer, M. A. (2011). *21. Yüzyılda Yönetim ve Yöneticiler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özgün, A. H. (2019). Sosyal sermaye, entelektüel sermaye, inovasyon ve performans ilişkisi: sağlık kurumları üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özkara, B. (2008). Entelektüel sermaye. R. Aşıkoğlu, M. Kurt, K. Özcan (Ed.), *Entelektüel Sermaye: Teori, Uygulama ve Yeni Perspektifler*, 53-67. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Özkul, R. (2021). Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkilerin analizi. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Özokçu, O. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12.
- Özsarı, A. (2021). Entelektüel sermaye ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi: Bir kamu spor örgütü araştırması. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 349-364.
- Özsoy, İ. (2006). Entelektüel sermayenin ölçülmesi ve İMKB’de işlem gören tekstil firmalarına uygulanması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.

- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement*, 10, 1-49, Greenwich.
- Paksoy, H. M. & Öztürk, M. C. (2006). Otel işletmelerinde entelektüel sermayenin oluşumu: GAP örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 133-158.
- Paletta, A. & Alimehmeti, G. (2014). Intellectual capital management and school performance. *Ricercazione*, 6(1), 111-126.
- Penrose, A., Perry, C. & Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self-efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*, 17(1), 107-126.
- Pierce, J. L. & Delbecq, A. L. (1977). Organization structure, individual attitudes and innovation. *The Academy Of Management Review*, 2(1), 29.
- Pirtini, S. (2004). *Pazarlama Yönetimi Açısından Entelektüel Sermaye*. İstanbul: Türkmen Kitapevi.
- Rademakers, M. (2005). Corporate universities: driving force of knowledge innovation. *The Journal of Workplace Learning*, 17(1/2), 130-136
- Ramadani, V. & Gerguri, S. (2011). Theoretical framework of innovation and competitiveness and innovation program in Macedonia. *European Journal of Social Science*, 23, 268-276.
- Rashid, K., Hussain, M. M. & Nadeem, A. (2011). Leadership and innovation in a school culture: How can a leader bring about innovation in the school culture. *Journal of Elementary Education*, 21(1), 67-75.
- Roberts, E. B. (1987). *Generating Technological Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Rodriguez, D., Patel, R., Bright, A., Gregory, D. & Gowing, M. K. (2002). Developing Competency models to promote integrated human resource practices. *Human Resource Management*, 41(3), 309-324.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations*. New York: The Free Press.

- Rogers, R. K., & Wallace, J. D. (2011). Predictors of technology integration in education: A study of anxiety and innovativeness in teacher preparation. *Journal of Literacy and Technology*, 12(2), 28-61.
- Roos, J. & Roos, G. (1997). Measuring your company's intellectual performance. *Long Range Planing*, 3(4), 366-374.
- Roos, J., Roos, G., Edvinsson, L. & Dragonetti, N. C. (1998). *Intellectual Capital: Navigating in the New Business Landscape*. New York: New York University Pres.
- Ross, J. A. (1998). Antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching*, 7, 49-74. Greenwich, CT: JAI Press.
- Rudez, H. N. & Mihalic, T. (2007). Intellectual capital in the hotel industry: a case study from Slovenia. *Hospitality Management*, 26(1), 188-199.
- Sağlam, M. (2020). Öğrenen örgüt anlayışının ve entelektüel sermayenin, örgütsel ustalık ve örgütlerin girişimcilik yönelimi üzerine etkisi: hizmet ve üretim sektörü yönetici algılarının karşılaştırmalı analizi. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Ticaret üniversitesi, İstanbul.
- Sağsan, M., Yücel, R. & Sözen, C. (2010). Küresel krizin aşılmasında alternatif bir yol: sosyal sermayede enformasyon edinimi ve kullanım kapasitesi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 140-154.
- Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2022). İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması SEGE-2022. Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü Yayını, 35(8), Ankara.
- Sanchez, M. P. & Elena-Perez, S. (2010). Intellectual capital in universities: Improving transparency and internal management. *Journal of Intellectual Capital*, 7(4), 529-548.
- Saraç, M. (2019). Öğretmenlerin Yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Sarıçan, E. (2018). Okullarda entelektüel sermaye, inovasyon ve etkililik ilişkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Saruhan, Ş. C. & Yıldız, M., L. (2014). *İnsan kaynakları yönetimi: Teori ve uygulama*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Schoen, L. & Fusarelli, L. D. (2008). Innovation, NCLB, and the fear factor: The challenge of leading 21st-century schools in an era of accountability. *Educational Policy*, 22(1), 181-203.
- Schultz, D. P. & Schultz, S., E. (2001). *A history of modern psychology*. Çeviren: Yasemin Aslay. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Schunk, D. H. (2001). Self-regulation through goal setting. *ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services*.
- Schunk, D. H. (2009). *Learning theories an educational perspective*. Çeviren: Muzaffer Şahin. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(1), 152- 171.
- Seetharaman, A., Low, K. L. & Saravanan, A. (2004). Comparative justification on intellectual capital. *Journal Of Intellectual Capital*, 5(4), 522-539.
- Selçuk, Ş. (2018). Özel ortaöğretim kurumlarında yöneticilerin inovasyon yeterlilikleri ile örgütsel imaj algısı ilişkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Seleim, A., Ashour, A. & Bontis, N. (2004). Intellectual capital in Egyptian software firms. *The Learning Organization*, 11(4/5), 332-346.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Senge, P.M. (2006). *Beşinci Disiplin*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Seyidoğlu, H. (1992). *Ekonomik Terimler Ansiklopedik Sözlük*. Ankara: Gizem Yayınları.

- Seyrek, İ., H. Akgün A., E. & Özer, G. (2007). Süreç yeniliği yapan takımların öğrenmesine etki eden faktörler ve yenilik çalışmasının başarısına etkileri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 18.
- Sezgin, E. (2018). Ortaöğretim kurumlarında öğretmen algılarına göre entelektüel sermaye ile okul etkililiği arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Snowman, J. & Biehler R. (2006). *Psychology Applied to Teaching (Eleventh Edition)*. Boston: N. Y. Houston Mifflin Company.
- Soderquist, K. C., Papalexandris, A., Ioannou, G. & Prastacos, G. (2010). From task-based to competency-based: A typology and process supporting a critical HRM transition. *Personnel Review*, 30(3), 325-346.
- Sönmez, V. (2016). Örgüt kültürünün inovasyon üzerine etkisi ve bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Spencer, L.M. & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*, New York: John Wiley and Sons,
- Stamm, B., V. (2008). *Managing Innovation, Design And Creativity*, John Wiley & Sons Ltd., West Sussex 50.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-898.
- Stewart, T. A. (1997). Brainpower. *Fortune*, 123(11), 42-60.
- Stewart, T. A. (1997). *Entelektüel sermaye Çeviren: Nurettin Elhüseyni*. İstanbul: MESS Yayınları.
- Subramaniam, M. & Youndt, M. A. (2005). The influence of intellectual capital on the types of innovative capabilities. *Academy of Management journal*, 48(3), 450-463.

- Sullivan, P. H. (2000). *Value Driven Intellectual Capital: How to Convert Intangible Corporate Assets into Market Value*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6) 49–74.
- Sürmen, Y. (2000). *Muhasebe-1*. Trabzon: Akademi Yayınları.
- Sveiby, K. E. (1997). The intangible assets monitor. *Jornual of Human Resource Costing & Accounting*, 2(1), 73-97.
- Sveiby, K. E. (2001). A knowledge-based teory of the firm to guide in strategy formulation. *Jornual of Intellectual Capital*, 2(4), 344-358.
- Szeto, E. (2000). Innovation capacity: working towards a mechanism for improving innovation within an inter-organizational network. *The Tqm Magazine*, 12(2), 149-158.
- Şahbaz, A. (2017). İnovasyon ve girişimcilik kavramlarının karşılıklı etkileşimi. *Girişimcilik İnovasyon ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 20-38.
- Şahin, B. (2019). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, mesleğe yönelik tutumları ve yaşam doyumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Şahin, C. (2011). Sosyal ve entelektüel sermayenin ilköğretim ile ortaöğretim okullarında kullanılma düzeylerinin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Şahin, C., Akan, D. & Başar, M. (2014). Okullardaki sosyal ve entelektüel sermaye ilişkilerinin ve düzeyinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 300-320.
- Şahin, O. & Alabay, M. N. (2011) KOBİ'lere entelektüel sermayenin firma performansı üzerine etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 249-268.

- Şahin, Z. (2021). Entelektüel sermayenin işletmelerin verimliliğine etkilerine yönelik bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 1457-1479.
- Şahin-İzmirli, Ö. & Gürbüz, O. (2017). An investigation of the relationship between the individual innovativeness and problem solving skills of teacher candidates: The case of Canakkale Onsekiz Mart University. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(1), 29-43.
- Şahinkaya, N. (2008). Türkiye-Finlandiya sınıf öğretmenliği matematik öğretimi programları, sınıf öğretmeni adayları ile öğretmenlerinin öz-yetkinlik ve öğrenme-öğretme süreçleri açısından karşılaştırılması. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri Siyasal Basın ve Dağıtım.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Tabachnick B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. (Fourth Edition). MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Tabancalı, E. (2000). *Örgütsel Değişme. Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TDK. (2021). TDK Resmî Web Sitesi. <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden 16.04.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Tekbıyık, A. (2014). İlişkisel tarama. Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, (Editör: M. Metin). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.

- Temiz, M. (2009). Halk eğitimi merkezlerinde görevli mesleki teknik ve sosyal- kültürel kursları öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Therin, F. (2003). Organizational learning and innovation in high-tech small firms. *Proceedings of the 36th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'03)*, 1-8.
- Thurlings, M., Evers, A. T. & Vermeulen, M. (2014). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research*, 20(10), 1-42.
- Tierney, P. & Farmer, S. M. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *The Academy of Management Journal*, 45(6), 1137–1148.
- Toğrul, G. (2002). *Şirketinizin Performansını Nasıl Arttırırsınız?* İstanbul: Hay Group Yayınları.
- Tomic, W. & Brouwers, A. (1999). Where do teachers get their ideas from? *Creativity and Innovation Management*, 8(4), 262–268.
- Torres, M., R. (2006). A procedure to design a structural and measurement model of intellectual capital: an exploratory study. *Information & Management*, 43(5), 617-626.
- Töre. E. (2017). Entelektüel sermayenin yenilikçi iş davranışına etkisinin bilgi paylaşımı, öz-yeterlilik ve iç denetim odağı perspektifinden incelenmesi üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Tösten, R. (2015). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Trapitsin, S., Granichin, O., Granichina, O. & Zharova, M. (2018). Innovative behavior of teachers: Definition and analysis. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 350-360.

- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. and Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tunçer, A. (2018). Entelektüel sermayenin işletme performansına etkisinde yenileşimi destekleyen örgüt ikliminin rolü: büyük ölçekli işletmelerde bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Tura, B. (2022). Örgütsel zekâ düzeyinin öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışları üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Turan, N. (2015). *Çalışma Yaşamında Yetenek, Beceri, Yetkinlik, Yeterlilik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Türk, Ö. (2008). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik ve mesleki doyumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Türkoğlu-Önder N. (2022) tarafından yapılan Medikal turizmde kültürlerarası duyarlılığın müşteri odaklılığa etkisinde entelektüel sermayenin aracılık rolü. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- TÜSİAD. (2003). *Ulusal İnovasyon Sistemi Kavramsak Çerçeve, Türkiye İncelemesi ve Ülke Örnekleri*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Tüzünkan, D. (2016). *Turizm sektöründe inovasyon (yenilik) ve güncel uygulamalar. Bilgi Çağında İnovasyon* (Editörler: Döner, A. S. & Akyüz, A.). İstanbul: Derin Yayıncılık.
- Tweed, S. R. (2013). Technology implementation: Teacher age, experience, self efficacy, and professional development as related to classroom technology integration. Doctoral Dissertation, East Tennessee State University, Johnson City.

- Ulrich, D., Brockbank, W., Yeung, J. & Lake, D. G. (1995). Human resource competencies: An emprical assessment. *Human Resource Management*, 34, 473-495.
- Uluocak-Köse, T. (2022). Sağlık kurumlarına yönelik entelektüel sermaye ölçeği geliştirme ve hemşirelerde yenilikçi iş davranışı ile ilişkisini belirleme. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Uras, M. (2000). Lise öğretmenlerinin örgüt sağlığının moral, yenilikçilik, özerklik, uyum ve problem çözme yeterliği boyutlarına ilişkin algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 1-8.
- URL-1, <http://www.raosoft.com/samplesize.html>. 07 Mart 2023.
- Usher, E. L. & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.
- Usluel, Y. K. & Mazman, S. G. (2010). Eğitimde yeniliklerin yayılımı, kabulü ve benimsenmesi sürecinde yer alan öğeler: bir içerik analizi çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 60-74.
- Uzay, Ş & Savaş, O. (2003). Entelektüel sermayenin ölçülmesi: mobilya sektöründe karşılaştırmalı bir uygulama örneği. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 163-181.
- Ülgen, H. & Mirze, S. K. (2004). *İşletmelerde Stratejik Yönetim*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Vanderlinde, R. & van Braak, J. (2011). A new ICT curriculum for primary education in flanders: defining and predicting teachers' perceptions of innovation attributes. *Educational Technology & Society*, 14(2), 124-135.
- Van-Dinther, M., Dochy, F. & Segers, M. (20011). Factors affecting students' selfefficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6, 95-108.
- Wang, W. & Chang, C. (2005). Intellectual capital and performance in causal models evidence from the information Technology Industry in Taiwan. *Journal of Intellectual Capital*, 6(2), 222-236.

- Webster, N. (1996). *Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language*. New York: Gramercy Books, 49.
- Williams, S. M. (2001). Is intellectual capital performance and disclosure practices related? *Journal of Intellectual Capital*, 2(3), 192-203.
- Williams, S. M. (2001). Is intellectual capital performance and disclosure practices related? *Journal of Intellectual Capital*, 2(3), 192-203.
- Woodruffe, C. (1993). What is meant by a competency? *Leadership & Organization Development Journal*, 14(1), 29-36.
- Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and belief about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B. & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching & Teacher Education*, 6, 137-148.
- Wu, W. Y., Chang, M. L. & Chen, C. W. (2008). Promoting innovation through the accumulation of intellectual capital, social capital, and entrepreneurial orientation. *R&d Management*, 38(3), 265-277.
- Wu, X. & Sivalogathan, V. (2013). Innovation capability for better performance: Intellectual capital and organizational performance of the apparel industry in Sri Lanka. *Journal of Advanced Management Science*, 1(3), 273-277.
- Wulfen, G. V. (2013). *İnovasyon Seferi, İnovasyon Başlatmak için Görsel Alet Takımı*. Çeviren: Pınar Şengözer. İstanbul: Bzd Yayın ve İletişim Hizmetleri.
- Yamane, T. (2006). *Temel Örnekleme Yöntemleri*. Çeviren: Alptekin Esin, Mehmet Akif Bakır, Celal Aydın & Esen Gürbüzsel. İstanbul: Literatür Yayıncılık
- Yanar, Ö. (2012). Entelektüel sermayenin ölçülmesi ve verimlilik üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yardımcı, F. & Başbakkal, Z. (2010). Ortaokul öz-yeterlilik ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11(4), 321-326.

- Yaşar, İ. (2020). İlkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin perspektifinden okullarının yenilikçilik düzeylerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Yavuz, A., Alben, M. & Kaya, D. G. (2009). Ulusal inovasyon politikaları ve kamu harcamaları: çeşitli ülkeler üzerine bir karşılaştırma. *Süleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 14(3), 65-90.
- Yazıcı, K. (2001). *İşletme Bilimine Giriş*. Trabzon: Akademi Yayınları.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yelkikalan, N. & Aydın, E. (2006). Aile şirketlerinde profesyonelleşmeyi yönlendiren bir dinamik: entelektüel sermaye birikimi. *Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1-2), 130-140.
- Yenice, N. & Alpak-Tunç, G. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 753-765.
- Yeniçeri, Ö. (2006). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: IQ Yayınları.
- Yenilmez, K. & Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-21.
- Yereli, A.N. & Gerşil, G. (2005). Entelektüel sermayeyi ölçme ve raporlama yöntemleri. *Yönetim ve Ekonomi*, 12(2), 17-29.
- Yıldırım, F. & İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yıldırım, Ş. S. (2017). Bilgi yönetimi ve inovasyon perspektifinden stratejik çift yeteneklilik Ankara teknoloji geliştirme bölgelerinde bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Yıldız, D. (2020). Büyük işletmelerde entelektüel sermayenin yenilikçiliğe dayalı rekabet üstünlüğüne etkisi: Eskişehir’de kurulu işletmeler üzerinde bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Yıldız, S. (2010). Entelektüel sermayenin işletme performansına etkisi: Bankacılık sektöründe bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, S. (2011). Entelektüel sermayenin işletme performansına etkisi: bankacılık sektöründe bir araştırma, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 11-28.
- Yılmaz, K. & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Yılmaz, R. & Beşkaya, Y. M. (2018). Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 159-181.
- Yılmaz, Y. (2006). Entelektüel sermaye yönetiminde yeni bir sistem: bilgi bilançosu. *Marmara Üniversitesi İ. İ. B. F. Dergisi*, 21(1), 511-526.
- Yılmaz-Öztürk, Z. (2015). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve bu düzeylere etki eden etmenlerin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Yörük, N. & Erdem, M. S. (2008). Entelektüel sermaye ve unsurlarının, İMKB’de işlem gören otomotiv sektörü firmalarının finansal performansı üzerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(2), 397-413.
- Yurdakul, A. & Bostancı, A. B. (2016). Öğretmenlerin okulların örgütsel narsizm düzeylerine yönelik görüşleri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 109-125.
- Yurt, İ. (2021). Çalışanın sahip olduğu pozitif psikolojik sermayenin hizmet inovasyonu performansına ve örgütsel muhalefete etkisi: turizm alanında bir uygulama. Yayınlanmamış doktora tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük.

- Yüksel, A. (2022). Entelektüel sermayenin yeni kuramsal yaklaşımı: inovatif okuryazarlık. Yayınlanmamış doktora tezi, Gebze Teknik Üniversitesi, Kocaeli.
- Zainal, M. & Matore, M. (2019). Factors influencing teachers' innovative behaviour: A systematic review. *Creative Education*, 10(12), 2869-2886.
- Zerenler, M., Türker N. & Şahin, E. (2007). Küresel teknoloji, araştırma-geliştirme (Ar-ge) ve yenilik ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 653-667.
- Zlate, Ş. & Enache, C. (2015). The interdependence between human capital and organizational performance in higher education. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 180, 136-143.
- Zor, Ş. & Cengiz, S. (2013). Entelektüel sermaye ile firma değeri arasındaki ilişki: Borsa İstanbul'da bir araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 37-56.
- Zöğ, H. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

8. EKLER

EK-1. ÖLÇEKLERE İLİŞKİN KATSAYILAR

Ek 1: Ölçeklere ilişkin aritmetik ortalama, mod, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayıları

Değişkenler	$\bar{x}$	Mod	Medyan	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
İnsan Sermayesi	3,71	4,0	3,83	-,375	,153
Yapısal Sermaye	3,34	4,0	3,33	-,287	-,275
İlişkisel Sermaye	3,54	4,0	3,70	-,480	,329
<i>Entelektüel Sermaye (Ölçek Toplamı)</i>	3,51	4,0	3,56	-,340	-,044
Yenilikçi Atmosfer	3,27	4,0	3,39	-,187	-,424
Değişime Direnç	3,38	4,0	3,40	-,281	-,101
Değişime Duyarlılık	3,33	4,0	3,38	-,370	,179
<i>İnovasyon (Ölçek Toplamı)</i>	3,32	4,0	3,34	-,222	-,210
Yönlendirme	3,97	4,0	4,00	-,388	,286
Davranış Yönetimi	3,99	4,0	4,00	-,348	,767
Motivasyon	4,03	4,0	4,00	-,263	-,093
Öğretim Becerisi	3,85	4,0	4,00	-,012	,122
Ölçme ve Değerlendirme	3,86	4,0	4,00	-,516	,884
<i>Öz-Yetkinlik (Ölçek Toplamı)</i>	3,95	4,0	3,98	-,141	,144

EK-2. KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Sayın Öğretmenler,

Bu araştırmanın amacı eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye, inovasyon ve öz-yetkinlik arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda sizlerin görüşlerini almak üzere bu ölçek geliştirilmiştir. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sizlerin kişisel özelliklerinizi belirlemeye yönelik bilgi formu, ikinci bölümde ise okuldaki entelektüel sermaye, inovasyon ve öz-yetkinlik konusundaki görüşlerinizi belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır.

Bu ölçekte toplanacak bilgiler Dicle Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümünde hazırlanan bir doktora tezinde kullanılacaktır. Ölçeğe adınızı, soyadınızı belirtecek herhangi bir şey yazmanız gerekmemektedir. Bilgiler bilimsel amaç dışında kesinlikle kullanılmayacaktır ve gizli tutulacaktır. Ölçekleri tam ve içtenlikle doldurmanız araştırmanın sağlıklı ve güvenilir sonuçlara ulaşması ve problemi tam olarak ortaya koyabilmesi açısından önem taşımaktadır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim. Saygılarımla...

Ali DEMİR

**Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi**

Bölüm 1. Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz?	() Kadın	() Erkek	
Yaşınız?	() 20 yaş ve altı	() 21-30 yaş arası	() 31-40 yaş arası
	() 41-50 yaş	() 51 yaş ve üstü	
Eğitim durumunuz?	() Lisans	() Yüksek lisans	() Doktora
Toplam mesleki kıdeminiz (yıl)?	() 1-5 yıl	() 6-10 yıl	() 11-15 yıl
	() 16-20 yıl	() 21 yıl ve üstü	
Okulunuzdaki öğretmen sayısı?	() 1-10	() 11-20	() 21-30
	() 31-40	() 41-50	() 51 ve üstü
Bu okuldaki hizmet süreniz (yıl)?	() 1-5 yıl	() 6-10 yıl	() 11-15 yıl
	() 16-20 yıl	() 21 yıl ve üstü	
Eğitim örgütlerinde hazırlanan veya uygulanan herhangi bir projede görev aldınız mı?	() Evet	() Hayır	
MEB Ar-Ge biriminde herhangi bir projede görev aldınız mı?	() Evet	() Hayır	

EK-3. ENTELEKTÜEL SERMAYE ÖLÇEĞİ

		Mad. No	ENTELEKTÜEL SERMAYE ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
İNSAN SERMAYESİ	Bu okuldaki öğretmenler	1	Okulu sahiplenir ve okulla ilgili işlerin sorumluluğunu üzerlerinde hissederler.	1	2	3	4	5
		2	Eğitim-Öğretim faaliyetlerini etkili şekilde gerçekleştirecek yeteneklere sahiptirler.	1	2	3	4	5
		3	Okula katkısı olabilecek yeni fikirler üretmektedirler.	1	2	3	4	5
		4	İş arkadaşları ile olumlu ilişkilere sahiptirler.	1	2	3	4	5
		5	Okulda veya sınıfta yeni durumlar karşısında yaratıcı fikirler üretebilirler.	1	2	3	4	5
		6	Diğer öğretmenler ile iş birliği ve takım çalışması içinde çalışmaktadırlar.	1	2	3	4	5
YAPISAL SERMAYE	Çalışmakta olduğunuz okulda	1	Öğretmenleri başarıya yönlendiren ve başarıyı önemseyen bir okul kültürü bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
		2	Öğretmenlerin yeni fikirler üretmeleri teşvik edilmektedir.	1	2	3	4	5
		3	Bütün çalışanlar yaptıkları işlerde en kaliteli sonuçları almayı amaçlayarak çalışır.	1	2	3	4	5
		4	Yöneticiler, öğretmenler ve diğer çalışanlar birbirlerini desteklemektedir.	1	2	3	4	5
		5	Hizmetler en hızlı şekilde verilmeye çalışılmaktadır.	1	2	3	4	5
		6	Stratejik planlamalar yapılmakta ve okul bu planlara göre yönetilmektedir.	1	2	3	4	5
		7	Hizmetlerin en kaliteli şekilde verilmesi hedeflenmektedir.	1	2	3	4	5
		8	Öğretmenler okumaları ve kendilerini geliştirmeleri için teşvik edilmektedir.	1	2	3	4	5
		9	Alınacak yeni kararlar eskiden yaşanmış benzer durumların kayıtları incelenerek alınır.	1	2	3	4	5
İLİŞKİSEL SERMAYE	Çalışmakta olduğunuz okulda	1	Öğrencileri ve velileri memnun etmek için çabalanmaktadır.	1	2	3	4	5
		2	Öğrenciler ve veliler ile olumlu ilişkiler kurulmaya çalışılmaktadır.	1	2	3	4	5
		3	Öğrencilerin ve velilerin isteklerine önem verilmektedir.	1	2	3	4	5
		4	Öğrenciler ve veliler okulunuzdan memnundurlar.	1	2	3	4	5
		5	Öğrenciler ve veliler okulla ilgili fikirlerini ve değerlendirmelerini okula bildirmektedirler.	1	2	3	4	5
		6	Öğrenciler ve veliler okulun ortakları olarak görülürler.	1	2	3	4	5
		7	Eğitim-öğretim hizmetleri veliler ile iş birliği yapılarak sunulmaktadır.	1	2	3	4	5
		8	Okulumuz bölgesinde yüksek bir itibara sahiptir.	1	2	3	4	5
		9	Okulumuza çevresi tarafından güven duyulmaktadır.	1	2	3	4	5
		10	Okulumuzla ilişkili olan herkesin şikâyetleri çözümlenmeye çalışılmaktadır.	1	2	3	4	5

©Karakuş ve Çobanoğlu (2013).

EK-4. EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE İNOVASYON ÖLÇEĞİ

	Mad. No	EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE İNOVASYON ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Yenilikçi Atmosfer	1	Okulumuzda yenilikler gerçekleştirmek için uygun bir ortam vardır.	1	2	3	4	5
	2	Okulumuzda yenilikçi bireyler takdir edilir.	1	2	3	4	5
	3	Okulumuz öğretmenlerinin yeni fikirler ifade etmesi yöneticiler tarafından teşvik edilir.	1	2	3	4	5
	4	Kriz ortamı okulumuzda yenilik yapmak için bir fırsat olarak görülür.	1	2	3	4	5
	5	Okulumuzda yeniliği teşvik eden bir iklim vardır.	1	2	3	4	5
	6	Okulumuzda yenilik sürecinde öğretmenlerin kendi yeteneklerini sergileme ortamı vardır.	1	2	3	4	5
	7	Okulumuzdaki insan kaynakları yeni fikirleri geliştirmek için yeterlidir.	1	2	3	4	5
	8	Okulumuz öğretmenlerinin yeni fikirleri uygulaması yöneticiler tarafından desteklenir.	1	2	3	4	5
	9	Okulumuzda her yeniliğin bir zenginlik olduğu anlayışı hakimdir.	1	2	3	4	5
	10	Okulumuzdaki öğretmenler sınıfta yenilik yapma imkanına sahiptir.	1	2	3	4	5
	11	Bu okulda öğretmenler diğer okullarda meydana gelen yeni gelişmeler hakkında bilgi edinir.	1	2	3	4	5
	12	Diğer alanlardaki (Bilim, teknoloji vb.) başarılı bir yenilik okulumuzda da yeniliklere yol açmaktadır.	1	2	3	4	5
	13	Okulumuzda farklı fikirlere saygı gösterilir.	1	2	3	4	5
	14	Okulumuzun yakın çevresi okulumuzdaki öğretmenleri yenilik yapmaya sevk eder.	1	2	3	4	5
Değişime Direnç	15	Okulumuzdaki öğretmenler beklenen performansa ulaşamama endişesiyle yeniliği göze almazlar.	1	2	3	4	5
	16	Okulumuzdaki öğretmenler inisiyatife sahip olmadıklarından yeniliği düşünmezler.	1	2	3	4	5
	17	Okulumuzdaki öğretmenler yenilikten ziyade mevcut durumu korumaya çalışır.	1	2	3	4	5
	18	Okulumuzdaki öğretmenler yeni fikirleri ifade etmekten çekinir.	1	2	3	4	5
	19	Okulumuzdaki öğretmenler yeniliklere karşı şüpheli davranır.	1	2	3	4	5
	20	Okulumuzda işlerin yoğunluğu nedeniyle öğretmenler yeniliğe zaman ayıramamaktadır.	1	2	3	4	5
	21	Okulumuzdaki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunda merak duygusu yoktur.	1	2	3	4	5
	22	Okulumuzdaki öğretmenler kaynakların ziyan edilmesi endişesiyle yeniliği göze almazlar.	1	2	3	4	5
	23	Okulumuzda yenilik yapmak için öğretmenler arasında yeterli uyum ve koordinasyon yoktur.	1	2	3	4	5
	24	Okulumuzda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kabul edene kadar yeni fikirlere pek itibar edilmez.	1	2	3	4	5
Değişime Duyarlılık	25	Okulumuzdaki öğretmenler yeniliklerle ilgili konularda çalışmaktan hoşlanır.	1	2	3	4	5
	26	Okulumuz öğretmenleri eğitim ile ilgili güncel konularda kendilerini geliştirir.	1	2	3	4	5
	27	Okulumuzda yeni fikirlerin uygulanması konusunda planlama yapılır.	1	2	3	4	5
	28	Okulumuzdaki öğretmenler okuldaki yeniliklerle ilgili tartışmalara katılır.	1	2	3	4	5
	28	Başarısız olsa dahi yenilikçi girişimler/fikirler okulumuz öğretmenleri tarafından olumlu karşılanır.	1	2	3	4	5
	30	Okulumuzdaki öğretmenler yapılan yeniliklerin takibi konusunda duyarlılık gösterir.	1	2	3	4	5
	31	Okulumuzdaki öğretmenler sorunlara yaratıcı ve etkin yanıtlar bulmaya çalışır.	1	2	3	4	5
	32	Bilimsel ve teknolojik gelişmeler okulumuz öğretmenlerini yenilik yapmaya teşvik eder.	1	2	3	4	5

EK-5. ÖZ-YETKİNLİK ÖLÇEĞİ

	Mad. No	ÖZ-YETKİNLİK ÖLÇEĞİ	Hiçbir Zaman	Çok Az	Bazen	Oldukça	Tamamen
YÖNLENDİRME	1	Öğrencinize –ondan beklediğiniz davranışın ne olduğunu, onun anlayabileceği düzeyde- anlatma gücünüz ne düzeydedir?	1	2	3	4	5
	2	Öğrencilerinizin eleştirel düşüncelerine katkı sağlama gücünüz ne düzeydedir?	1	2	3	4	5
	3	Öğrencilerinizin öğrenmeye değer vermelerine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5
	4	Her sınıf için iyi bir sınıf yönetim sistemi kurabilme gücünüz ne düzeydedir?	1	2	3	4	5
	5	Çocuklarının okul başarılarını arttırabilmede öğrenci velilerine ne ölçüde yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5
	6	Sınıfta yapılması gereken günlük rutin işleri, hoş bir akış haline getirebilme gücünüz ne düzeydedir?	1	2	3	4	5
DAVRANIŞ YÖNETİMİ	1	Gürültücü veya huzur bozucu öğrencilerin bulunduğu bir ortamda sakin kalabilme gücünüz ne düzeydedir?	1	2	3	4	5
	2	Öğrencilerinizin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5
	3	Sınıfta düzeni bozucu davranışları ne kadar kontrol edebilirsiniz?	1	2	3	4	5
	4	Yaramaz öğrencilerin dersi kaynatmalarını önleyebilir misiniz?	1	2	3	4	5
	5	Sınıfta size karşı çıkan öğrencilerinize ne kadar iyi yanıt verebilirsiniz?	1	2	3	4	5
MOTİVASYON	1	Öğrencilerinizi, verilen ödevleri/görevleri başarabileceklerine ne kadar inandırabilirsiniz?	1	2	3	4	5
	2	İlgi düzeyi düşük olan öğrencilerinizi ne kadar motive edebilirsiniz?	1	2	3	4	5
	3	Soru sorabilme beceriniz ne düzeydedir?	1	2	3	4	5
	4	Yetenekli öğrencilerinizi yüreklendirmedeki etki gücünüz ne düzeydedir?	1	2	3	4	5
	5	Öğrencilerinizin zor soruları karşısında onlara doyurucu cevaplar verebilme gücünüz ne düzeydedir?	1	2	3	4	5
	6	Öğrencilerinizin yaratıcılıklarını ne derecede güçlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5
ÖĞRETİM BECERİSİ	1	Disiplinsiz bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini ne derecede anlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5
	2	Başarısız öğrencinin anlama kapasitelerini geliştirme gücünüz ne düzeydedir?	1	2	3	4	5
	3	Dersleri öğrencilerinizin bireysel özelliklerine göre ayarlayabilme gücünüz ne düzeydedir?	1	2	3	4	5
	4	Öğrencilerin kafası karıştığında, alternatif bir açıklama yapabilme gücünüz ne düzeydedir?	1	2	3	4	5
	5	Sınıfınızda alternatif öğretim stratejilerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5
ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME	1	Öğrencilerinize öğrettiklerinizi kapsamlı olarak ölçebilme gücünüz ne düzeydedir?	1	2	3	4	5
	2	Farklı ölçme ve değerlendirme stratejilerini kullanabilme gücünüz ne düzeydedir?	1	2	3	4	5

©Baloğlu ve Karadağ (2008).

EK-6. ETİK KOMİSYONU ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı : E-14679147-663.05-297589
Konu : İnceleme (Projenin Değerlendirilmesi)

03/06/2022

Sayın ALİ DEMİR

"Eğitim Örgütlerinde Entelektüel Sermaye, İnovasyon ve Özyetkinlik Arasındaki İlişkisi" başlıklı çalışmanız Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı tarafından değerlendirilmiş olup söz konusu çalışmanın bilimsel etik açısından uygun olduğuna ilişkin Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı kararı Üniversitemiz Rektörlük Makamının 02.06.2022 tarih ve 296850 sayılı Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerini rica ederim.

Av. Rengin AVCI
Hukuk Müşaviri V.

Ek: İlgili Belgeler(1 sayfa)

EK-7. ARASTIRMA İZNİ



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-44-77792936
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Ali DEMİR)

07.06.2023

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 06.06.2023 tarihli ve E-59090411-20-77684465 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Hüseyin AYDIN
İl Millî Eğitim Müdürü a.
İl Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 2- Rapor Örneği
- 3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad.No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 32
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
Unvanı : Büro Hizmetleri
İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorum.meb.gov.tr/adresinden> 4c21-4fea-3551-915c-0af1 kodu ile teyit edilebilir.

EK-8. VALİLİK OLURU



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-77684465
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Ali DEMİR)

06/06/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Dicle Üniversitesinin 16.05.2023 tarihli ve E-68508712-044-493090 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 02.06.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Eğitim Örgütlerinde Entelektüel Sermaye, İnovasyon ve Öz-Yeterlilik
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : Avrupa Yakası
Araştırma Kişiler : Ortaokul Öğretmenleri
Araştırmanın Süresi : 2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (6 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 32 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorum.meb.gov.tr> adresinden b4d9-ee0-3160-a130-897f kodu ile teyit edilebilir.

9. ÖZGEÇMİŞ

Öğrenim Geçmişi (Mezuniyet Yılı):

2003 – Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü Lisans

2010 - Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Bölümü Yüksek Lisans

2021 - Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Adalet Bölümü Ön Lisans

İş Denevimi:

2003-2024 MEB kadrolarında öğretmenlik ve okul yöneticiliği

İlgi Alanları: Yönetim, denetim, teftiş, planlama, eğitim ekonomisi, entelektüel sermaye, inovasyon, öz-yetkinlik.

Yayın ve Diğer Çalışmalar:

Demir, A. & Aküzüm, C. (2023). Innovation scale in educational organizations: development, validity and reliability study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 15(4), 616-632.

Şimşek, H., Abuzer, C., Yegin, İ. H., Şimşek, S. & Demir, A. (2015). Okula Yabancılaşma Ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16 (4), 309-322.

Şimşek, H. & Demir, A. (2012). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ve öğrencilerin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-19.

Çiçek-Sağlam, A. & Demir, A. (2009). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 38(183), 130-140.