



T.C.

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İŞ
MOTİVASYONLARI İLE MESLEKİ
YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Meram UZUNDAL

Tez Danışmanı

Dr. Emine DAĞLI

Hatay-2021



T.C.

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İŞ
MOTİVASYONLARI İLE MESLEKİ
YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Meram UZUNDAL

Tez Danışmanı

Dr. Emine DAĞLI

Hatay-2021

ONAY

MERAM UZUNDAL tarafından hazırlanan **“SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İŞ MOTİVASYONLARI İLE MESLEKİ YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ”** adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALINDA YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir

08/ 11/2021

Jüri Üyeleri	İmza
Prof. Dr. Mehmet TURAN (Başkan)	
Dr. Öğr. Üyesi Emine DAĞLI (Tez Danışmanı)	
Doç. Dr. Eyüp BOZKURT (Üye)	

(Meram Uzundal) Tarafından Hazırlanan **“(Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonları ile Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki)”** adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunana jüri üyelerince kabul edildiğini onaylarım.

Doç. Dr. Mustafa Onur KAN
Enstitü Müdürü

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezde / dönem projesinde yer alan bilgilerin tamamının akademik kurallara ve etik ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Söz konusu kural ve ilkelerin gereği olarak tezde yararlandığım eserlerin tamamına uygun bir şekilde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi ayrıca beyan ederim (08/11/2021).

Meram UZUNDAL

ÖNSÖZ

Bilimin ışığıyla aydınlanmış bir gelecek için yola çıkan tüm meslektaşlarıma özverilerinden ve sabırlardan dolayı teşekkür ederim. Bu çalışmanın öncelikli amacı; yarınlarımız olan ilkokul öğrencilerinin daha başarılı ve daha verimli bir eğitim-öğretim süreci yaşayabilmeleri için rehber ve yol gösterici durumunda olan öğretmenlerimizin motivasyon ve yenilikçilik durumlarının belirlenmesidir. Bu amaçla, yeniliklere karşı ılımlı bir tutum sergilemenin önemine yönelik bir farkındalık oluşturma çabasıyla yola çıktık. Bugün ve yarın ihtiyaç duyulduğunda başvurulabilecek kaynak bir çalışma oluşturmaya gayret ettik. Bu çalışmanın aynı alanda çalışan tüm araştırmacılara katkı sağlamasını dileriz. Umarım biz öğretmenler, teknolojinin hızlı gelişim serüveninde öğrencilerimizle aynı yolda yürümeye devam edebilir ve onlara ihtiyaç duydukları her alanda bilgi birikimimiz ve eğitime duyduğumuz şevkle destek olabiliriz.

Çalışmamın her alanında alana dair bilgileriyle her zaman yol gösteren, akademik bir bakış açısı geliştirmemi sağlayan, sabır ve şevkatiyle bu süreci en verimli şekilde yürütmem için desteklerini esirgemeyen değerli danışmanım Dr. Emine Dağlı'ya,

Okula başladığım ilk günden itibaren eğitime duyduğu derin sevgiyle okulda öğretmen evde baba olan yol göstericim kıymetli babam Mehmet Uzundal'a, tüm çalışma ve çabalarımın baş mimarı, emeklerini bir ömür ödeyemeyeceğim, canım annem Meryem Uzundal'a, sevgi ve saygılarıyla beni her zaman gururlandıran biricik kardeşlerime,

Destekleriyle her zaman yanımda olan kıymetli dostlarıma ve araştırmayı farklı bakış açıları ve değerli görüşleriyle zenginleştiren meslektaşlarıma katkılarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İŞ MOTİVASYONLARI İLE MESLEKİ YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi, Meram UZUNDAL

Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2021

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Emine DAĞLI

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonları ile mesleki yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma, nicel araştırma yöntemi kapsamında ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Hatay ili Antakya merkez ilçesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Antakya merkez ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 307 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde basit seçkisiz örneklem tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların iş motivasyonlarını ölçmek için Gagné, Forest, Gilbert, Aubé, Morin ve Malorni (2010) tarafından geliştirilen ve Çivilidağ ve Şekercioğlu (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği” ve mesleki yenilikçilik düzeylerini tespit etmek için Yüksel (2019) tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği” kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde aritmetik ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler hesaplanmış, Kruskal Wallis H-Testi, Mann Whitney U-Testi Spearman Borwn Korelasyon katsayısı gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonlarının orta düzeyde; mesleki yenilikçilik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonlarının cinsiyete, yaşa, kıdeme ve hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ek olarak sınıf öğretmenlerinin yeniliğe dirence ilişkin algılarının cinsiyet, kıdem ve hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca

sınıf öğretmenlerinin öğrenmede yenilikçiliğe ilişkin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; meslekte yenilikçilik algılarının eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin iş motivasyonu alt boyutları ve mesleki yenilikçilik alt boyutlarına yönelik algıları ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde; iş motivasyonu alt boyutları ile mesleki yenilikçiliğin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

ANAHTAR KELİMELER

İş Motivasyonu, Yenilikçilik, Mesleki Yenilikçilik, Sınıf Öğretmenleri

THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM TEACHERS' WORK MOTIVATIONS AND PROFESSIONAL INNOVATION LEVELS

Master's Thesis, Meram UZUNDAL

Social Sciences Institute, 2021

Supervisor: Dr. Emine Dağlı

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the relationship between classroom teachers' work motivation and professional innovativeness levels. For this purpose, the study was designed in the relational survey model within the scope of the quantitative research method. The universe of the research consists of teachers working in the central district of Hatay, Antakya in the 2020-2021 academic year. The sample of the study consisted of 307 classroom teachers working in primary schools in the central district of Antakya in the 2020-2021 academic year. Simple random sampling technique was used to determine the sample of the study.

The "The Motivation at Work Scale (MAWS) ", developed by Gagné, Forest, Gilbert, Aubé, Morin, and Malorni (2010) and adapted into Turkish by Çivilidağ and Şekercioğlu (2017), was used to measure the work motivation of the participants. At the same time, "Classroom Teachers' Vocational Innovation Tendency Scale" developed by Yüksel (2019) was used to determine the levels of professional innovativeness. In the data analysis process, descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation were calculated, Kruskal Wallis H-Test, Mann Whitney U-Test Spearman Borwn Correlation coefficient was performed.

It was determined that when the findings obtained as a result of the research are evaluated in general; the work motivation of classroom teachers at medium level

and professional innovativeness perceptions were at a high level. In the study, it was found that the work motivation of the classroom teachers did not differ significantly according to gender, age, seniority and length of service but there was a significant difference according to the education level. In addition, it has been determined that the perceptions of classroom teachers about resistance to innovation show a significant difference according to gender, seniority and length of service. Furthermore, classroom teachers' perceptions of innovativeness in learning show a significant difference according to the age variable and it has been revealed that there is a significant difference in the perceptions of innovativeness in the profession according to the education variable.

It was found that when the results of the correlation analysis carried out to reveal the perceptions of teachers' work motivation sub-dimensions and professional innovativeness sub-dimensions are examined, it has been determined that there are significant relationships between the sub-dimensions of work motivation and the sub-dimensions of professional innovativeness.

KEYWORDS

Job Motivation, Innovation, Professional Innovation, Classroom Teachers

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	6
1.4. Araştırmanın Alt Problemleri.....	6
1.5. Araştırmanın Önemi.....	6
1.6. Araştırmanın Varsayımları.....	7
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.8.Tanımlar	7

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL BÖLÜM

2.1. İş Motivasyonu.....	9
2.2. Motivasyonunun Tanımı	10
2.3. İş Motivasyonunun Özellikleri.....	11
2.4. İş Motivasyonu Süreci	12
2.5. Motivasyon ve İlişkili Kavramlar	15
2.5.1. Motivasyon ve Yönetici	15
2.5.2. Motivasyon ve Amaç	16

2.5.3. Motivasyon ve Verimlilik	16
2.5.4. Motivasyon ve Performans	17
2.5.5. Motivasyon ve Stres.....	17
2.5.6. Motivasyon ve İş Tatmini	18
2.5.7. Motivasyon ve İş Başarısı	18
2.5.8. Motivasyon ve Örgüt Kültürü	18
2.5.9. Motivasyon ve İletişim.....	19
2.5.10. Motivasyon ve Moral	19
2.6. Motivasyonun Türleri	20
2.7. Motivasyon Faktörleri.....	21
2.8. Motivasyonun Kuramları	22
2.8.1. Kapsam (içerik) Kuramları	22
2.8.1.1. Maslow’ un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	23
2.8.1.2. Frederick Hezberg’in Çift Faktör Kuramı	26
2.8.1.3. Clayton Alderfer’in ERG kuramı.....	27
2.8.1.4. Mc Clelland’ın Başarı Motivasyonu Kuramı.....	27
2.8.2. Süreç Kuramları	28
2.8.2.1. Locke’ un Bireysel Amaçlar ve İş Başarısı İlişkisi Kuramı.....	29
2.8.2.2. Skinner’ ın Şartlanma (Pekiştirme) Kuramı.....	29
2.8.2.3. Adams’ın Eşitlik Kuramı	30
2.8.2.4. V.H. Vroom’ un Beklenti (Ümit) Kuramı.....	31
2.8.3. Yönetim Kuramları	33
2.8.3.1. X, Y ve Z Kuramları	33
2.9. Örgütsel Motivasyon.....	34
2.9.1. Eğitim Örgütlerinde Motivasyon	35
2.10. Yenilik Kavramı ve Yeniliğin Amaçları	37
2.11. Yenilik ve İlişkili Kavramlar	41

2.12. Yenilik Yönetimi.....	43
2.13. Yeniliğin Yayılması ve Benimsenmesi	45
2.13.1. Rogers’ın Yeniliklerin Yayılma Modeli	46
2.13.1.1. Yenileşme.....	47
2.13.1.2. İletişim kanalları	47
2.13.1.3. Zaman.....	48
2.13.1.4. Sosyal Sistem	48
2.14.Yenilikçilik.....	49
2.15. Yenilikçiliğin Önündeki Engeller	50
2.16. Örgütsel Yenileşme.....	51
2.17. Eğitimde Yenilikçilik.....	53
2.18. Yenilikçi Öğretmen.....	56
2.19. İş Motivasyonu ve Yenileşme Arasındaki İlişki	58
2.20. İlgili Araştırmalar.....	60
2.20.1. Motivasyon ve Yenilikçilik Alanında Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	60
2.20.2. Motivasyon ve Yenilikçilik Alanında Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar ...	61

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	63
3.2. Evren ve Örneklem	63
3.3. Verilerin Toplanması	65
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	65
3.3.2. Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği	65
3.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği.....	66
3.4. Verilerin Analizi	67

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Algı Düzeylerinin Farklı Değişkenler Bağlamında İncelenmesi	70
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeylerinin Farklı Değişkenler Bağlamında İncelenmesi	76
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonları ile Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki	83

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE SONUÇ

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Algılarına İlişkin Tartışma ve Sonuç	86
5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç	89
5.3. Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonları ve Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Tartışma ve Sonuç	93
5.4. Öneriler	96
KAYNAKÇA	98

EKLER

Ek-1. Çalışmada Kullanılan Ölçekler	116
Ek-2. Ölçek İzin Yazıları	119
Ek-3. Araştırma İzin Yazısı	120

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Yenileşmeyi Engelleyen Unsurlar	51
Tablo 2: Araştırma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Verileri... ..	64
Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	68
Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeyleri.....	70
Tablo 6: Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	71
Tablo 7: Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları.....	72
Tablo 8: Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları.....	73
Tablo 9: Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Puanlarının Hizmet Süresine Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları.....	74
Tablo 10: Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları.....	75
Tablo 11: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri.....	76
Tablo 12: Öğretmenlerin Mesleki Yenilikçilik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması Mann-Whitney U Testi.....	77
Tablo 13: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeyi Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları	78
Tablo 14: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeyi Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları.....	80
Tablo 15: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeyi Puanlarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları.....	81
Tablo 16: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeyi Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları.....	82
Tablo 17: Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonları ile Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Temel Motivasyon Süreci.....	11
Şekil 2: İş Motivasyonu Süreci Basamakları.....	13
Şekil 3: İhtiyaçların Ortaya Çıktıkları Noktalar, Şiddetlerini Devam Ettirdikleri Düzeyler ve Tatmin Edildikçe Gösterdikleri Değişimler.....	25
Şekil 4: Herzber’in Motive Ediciler ve Hijyenler Profili.....	26
Şekil 5: Vroom’un Bekleyiş Teorisi.....	32



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, tanımlar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Modern yönetim anlayışında insanın önemi anlaşılmış ve insana yapılan yatırım, örgüt başarısına yapılan yatırım olarak kabul görmeye başlanmıştır. Bu durumda bireylerden etkili ve verimli şekilde yararlanabilmek amacıyla onların işlerinden mutluluk duyma yolları aranmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar kapsamında bireylerin istek ve ihtiyaçlarının giderilmesiyle memnuniyetlerinin artacağı bilgisine ulaşılmıştır. Bu noktada motivasyon kavramının önemi anlaşılmıştır (Gezer, 2019). Motivasyonu anlamaya yönelik en eski yaklaşımlar Yunan filozoflarına dayanmaktadır. Bu yaklaşımlar davranışın temel itici gücü olarak hazcılık kavramına odaklanır. Bu kavram, bireylerin davranışlarının temelinde acıdan kaçma ve zevk arama çabalarının olduğuna dayanır. Bu ilke daha sonra on yedinci ve on sekizinci yüzyıllarda Locke, Bentham, Mill ve Helvetius gibi filozofların çalışmalarında incelenerek daha da geliştirilmiştir. On dokuzuncu yüzyılın sonlarına doğru motivasyon kavramı, yeni ortaya çıkan psikoloji biliminin çalışmalarına konu olmaya başlamıştır. Davranış bilimciler motivasyonu açıklamak için deneysel temelli modeller aramışlardır. Bu dönemden sonra motivasyon çalışmaları hız kesmeden devam etmiştir. 1960'lara gelindiğinde yeni bir yaklaşım olan "iş motivasyonu" kavramı ortaya çıkmıştır (Steers, Mowday ve Shapiro, 2004).

Örgütsel davranış boyutunda motivasyon, kişileri belirli bir davranışa yönlendiren eylemleri tetikleyen bir kavram olarak birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırmalar ışığında yönetsel ve örgütsel motivasyon uygulamalarının bireyin performans ve verimliliğine etkisinin önemi fark edilmiştir (Örücü ve Kanbur, 2008). Motivasyonu sağlanmış bireyler kendilerine verilen görevleri zorunluluktan ziyade gönüllü bir şekilde yerine getirirler. Ancak motivasyonu sağlanmamış bireyler için amiri tarafından kendisine verilen görevler, yapmak zorunda olduğu bir işten ibarettir

ve kişinin verimini düşürür (Adair, 2003). Tüm bunlardan yola çıkarak motivasyon kavramının örgütler açısından büyük bir öneme sahip olduğu yorumu yapılabilir. Motivasyon organizmanın içinde gerçekleşen içsel bir durum olduğundan dolayı bireylerin motivasyonlarının ölçülmesi oldukça zor bir girişimdir. Motivasyonu yalnızca maddi olaylarla ilişkilendirmek veya doğrudan dışarıdan alınan bir duyum olarak yorumlamak son derece yanlıştır. Bu pozitivist önermeleri kabul etmek, bilinci ve zihinsel süreçleri yok saymak anlamına gelmektedir (Locke, 1996). Motivasyonu etkileyen birçok etken vardır. Bunların arasında fiziksel çalışma koşulları, müdürlerin yönetim anlayışları, maaş politikaları, iş güvenceleri, çalışma arkadaşları ve ilişki durumları, kurum politikaları sayılabilir. Yapılan araştırmalardan hareketle motivasyonu etkileyen en büyük etkenlerden birinin kurumsal adalet algısı olduğu söylenebilir (Sönmez, 2018: 142). Bu bağlamda çalışanların, motivasyon derecesi ile yöneticinin yönetim algılarının yakından ilişkili olduğu ifade edilebilir.

Örgütsel yapılar içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullar gerek sistematik çalışma planları gerek örgütsel yapıları bakımından oldukça güçlü bir yapıyı oluşturmaktadırlar. Bu yapılarda gerçekleşen herhangi bir düzenleme veya yenileşme hareketleri doğrudan ya da dolaylı olarak öğretmenler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin olumlu veya olumsuz tutumları bu hareketlerin gerçekleşme durumlarını, hızlarını ve kalıcılığını önemli ölçüde etkilemektedir (İhtiyaroğlu, 2017). Eğitim kurumlarında yaşanan gelişmelerin başarıya ulaşması öğretmenlerin olumlu tutum ve davranışlar geliştirmeleriyle yakından ilişkilidir. Bu sebeple eğitim örgütlerinin en önemli unsurlarından olan öğretmenlerin etkililiğini ve verimliliğini yükseltmek, onları çalışmaya yöneltmek ve güdülemek oldukça önemlidir. Okulun karmaşık ve dinamik yapısı içinde motivasyonu sağlamak güç olsa da yöneticiler, grup olarak ya da kişisel olarak öğretmenlerin beklenti ve isteklerine duyarlı olmalıdır (Ünal, 2000).

Okulun amaçlarına ulaşabilmesi için öncelikle okul yöneticisinin kendisinin motive olması gerekmektedir. Daha sonra öğretmenlerin görüş ve önerilerini alarak gerçekçi hedefler belirlenmeli ve bireylerin özelliklerine göre motivasyon stratejileri kullanılmalıdır. Yöneticilerin iletişim becerileri, öğretmen motivasyonlarını direkt olarak etkilemekte ve okul ikliminde önemli rol oynamaktadır (Özgan ve Aslan, 2008). İletişimin öğretmenler arasında da etkili bir araç olarak kullanıldığı söylenebilir. Ancak iletişim kanalları doğru bir şekilde kullanılmazsa yanlış anlaşılmalara yaşanabilir. Okullarda, kişiler arasında gruplaşma kaçınılmazdır. Okul yöneticisinin

amacı, kaçınılmaz olan gruplar arası çatışmayı okulun hedeflerine yöneltmektir. Grupları istenilen amaç doğrultusunda birleştirmek okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesinde etkili bir rol oynayabilir. Yöneticilerin, motivasyonu fonksiyonel bir araç olarak kullanıp örgütsel verimliliği ve başarıyı arttırması beklenir (Tunçer, 2011). Okul yöneticileri her ne kadar motivasyon çalışmalarına öncülük etse de öğretmenlerin bilgi birikimleri, değer yargıları ve kişisel davranışları motivasyon sağlamalarında olumlu veya olumsuz bir etkiye sahip olabilir. Öğretmenlerin, kurum vizyonu, strateji ve hedefleri konusunda bilgi sahibi olmaları, motive olmaları ve sorumluluk üstlenebilmeleri için büyük bir önem arz etmektedir (Genç, 2017). Bu bilgiler ışığında motivasyonun kişisel ve örgütsel faktörlere bağlı karmaşık bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir.

Son on yılda öğretmen motivasyonunu konu alan araştırmalarda, öğretmenlerin motivasyonlarının; öğrenci motivasyonu, eğitim reformu, öğretim uygulaması ve öğretmenlerin psikolojik doyumu ve refahı gibi bir dizi değişkenle yakından ilişkili çok önemli bir faktör olduğu kanıtlanmıştır (Jiying ve Hongbiao, 2016). Bu sebeplerle öğretmen motivasyonunun çok yönlü olarak incelenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin iş motivasyonunu konu edinen çalışmalar sınırlı sayıdadır. Araştırmacılardan; Tanrıverdi (2007), katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisini; Yılmaz (2009), eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenler iş motivasyonu üzerindeki etkisini; Demirci (2011), ilköğretim okullarında çalışan sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlerin özlük haklarındaki farklılıklar ve iş motivasyonunu; Avşar (2014), insan kaynakları bakış açısıyla sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonunu etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerini; Arık (2016), özel ve devlet kuruluşlarında çalışan öğretmenlerin mobbing, kaygı ve iş motivasyonu düzeylerinin incelenmesini; Özmen (2017), okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişkiyi; Dalkıran (2018), değişim yönetimi bakımından incelenen 4+4+4 eğitim sisteminin öğretmenlerin iş motivasyonu ile ilişkisini; Eroğlu (2018), okullardaki psikolojik iklim ve iş motivasyonu arasındaki ilişkiyi; Mutlu (2019), eğitim örgütlerinde liderlik algıları yönetsel etik ve iş motivasyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapmışlardır. Bu araştırmacılar dışında sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu inceleyen çalışmalarda (Avşar, 2014; Ayaydın, 2013; Çelik, 2017; Çiçek, 2009; İner, 2010; Kendirci, 2019; Şener, 2009; Türkyılmaz 2018; Uzunpınar, 2019; Yirmibeşcik, 2015; Yıldırım, 2006; Yılmaz, 2019) bulunmaktadır. Yurtdışında yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin iş

motivasyonunu araştıran bazı araştırmalara rastlanmıştır (Andriani, Kesumawati ve Kristiawan, 2018; Barnab , ve Burns, 1994; Dowson, 2008; Hichy, ve Ramaci, 2014; Fernet, Sen cal, Guay, Marsh, ve Dowson, 2008; Miskel, DeFrain, ve Wilcox, 1980; Santisi, Magnano, Hichy, ve Ramaci, 2014; Wilson, 1981).

Toplumsal ve ekonomik gelişimin itici gücü olan bilgi ve yenilik kavramları ile birlikte inovasyon kavramı da ön plana çıkmaktadır. (Dinler Sakaryalı, 2016: 177). Her geçen gün eski bilgiler yerini yenileriyle değiştirmektedir. Birçok bilgi içinde en faydalısını seçmenin g c olduğu günümüzde, bilginin önemini kavrayan toplumlar “bilgi toplumları” olarak adlandırılmaktadır. Bu yeni düzende olay ve olguları hızlı ve doğru muhakeme edip harekete geçen örgütler önem kazanmaktadır (Sarpkaya, 2014: 165). Bu  rg tler amaçlarına ulaşabilmek ve süreklilik sağlayabilmek için değişim ve yeniliğe devamlı ihtiyaç duyarlar (Kardaş, 2019). Örgütlerin istenilen şekilde işleyebilmesi için çalışanların bilgi okur yazarlığı becerileri geliştirilmelidir. Bilgi okur yazarlığı yenilikçi iş davranışlarının öğrenilmesini destekler. Aynı zamanda çeşitli bilgi kaynakları, çalışanların yenilikçi davranışları öğrenmesine ve uygulamasına olanak tanır (Hall, Middleton, Muir ve Raeside, 2019).

Sürekli değişen bir toplum içerisinde eğitim sistemi de değişmek zorundadır (Kocasaraç ve Karataş, 2018). Bu sebeple eğitim, bilgi teknolojileri çağında en önemli alanlardan biri olma yolundadır. Barker (2002)’ a göre göre eğitsel faaliyetlerde yenilik kavramı ayrı bir öneme sahip olup, yenilik için enformasyon, fikir, bilişsel beceri ve yaratıcılık gereklidir. Çağdaş toplumlarının en önemli fonksiyonlarından olan teknolojik ilerlemeleri göz önünde bulundurulduğunda eğitim ve yenilik kavramlarının öneminden söz edilebilir. Toplumların küresel değişimlere uyum sağlaması ve yeniliklerde  nc  bir rol oynamasında eğitim uygulamalarının önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir.

Hızla gelişen teknoloji, artan bilgi ihtiya ı, son dönemde eğitim programlarında meydana gelen değişimler, öğreten odaklı eğitimden öğrenen odaklı eğitime geçilmesi, bireysel farklılıkların öneminin artması, eğitimde yenilik uygulamalarını gerekli kılmıştır ( iftci ve Gündüz, 2016). Yeniliklerin uygulanma basamağında eğitim örgütlerindeki değişimin boyutları, öğretmenlerin süreçte aktif rol oynamaları ve değişime karşı tutumları ile yakından ilişkilidir (Dalkıran, 2018). Değişim sürecinde amirler, örgüt kültürünü ve motivasyon araçlarını doğru ve etkili bir şekilde kullanarak örgütsel değişimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayabilirler (Tunçer, 2011). Her ne kadar örgütsel yenileşme bireysel yenileşmeyi

etkilese de bireylerin yenilik algıları birbirinden farklı olabilir. Bazı bireyler, yeni fikirlerin, ürünlerin veya uygulamaların farkına varmaya ve benimsemeye daha yatkındır çünkü yeni bilgileri farklı şekilde ele alma kabiliyetleri vardır (Goldsmith, 1986). Eğitim örgütlerinde yeniliklerin kabulü ve yayılımı örgütten örgüte farklılık gösterebilir ancak sürecin başarılı bir şekilde yönetilmesinde yönetim uygulamalarının ve öğretmenlerin sürece karşı tutumlarının etkisinden söz edilebilir.

Alanyazın incelendiğinde yenilikçilik üzerine yapılan bazı araştırmalara rastlanmıştır (Beşkaya, 2017; Bitkin, 2012; Çetin, 2017; Filiz, 2018; Kılıçer, 2011; Özbek, 2014; Peçe, 2020; Sarı, 2019; Su, 2019). Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik düzeylerini inceleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır (Altıntaş Yüksel, 2019). Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri (Duru, 2020; Yılmaz, 2018; Öztürk, 2015; Yüksel, 2019) ve branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini (Abbak, 2018; Akdeniz, 2020; Aktaş, 2020; Bahçeci, 2019; Fındıkoğlu, 2019; Güngör, 2019; Kartal, 2018; Kaya, 2017; Kılıç, 2015; Kocasaraç, 2018, Köroğlu, 2014; Özbek, 2014; Sadıç, 2019; Solmaz, 2019; Şahin, 2018; Tuysuz, 2017; Uysal, 2019; Yıldız, 2019; Yılmaz, 2018; Yılmaz, 2019; Yüksel 2020) inceleyen çalışmalara rastlanmıştır.

Yurtdışında yenilikçilik ile ilgili yapılan çalışmalardan bazıları (Downs ve Mohr, 1976; Gatignon ve Robertson, 1989) örgütsel yenilikçiliğin üzerinde dururken bazıları ise (Mahajan, Muller ve Srivastava, 1990) bireysel benimseme düzeyinde yenilikçilik ile benimsenmenin zamanlanmasını yenilikçiliğin alt boyutu olarak ele almışlardır. Diğer yandan ise farklı araştırmacılar (Boyd ve Richerson, 1988) bireysel yenilikçiliğin sosyal etkiler sayesinde diğer grup üyelerine aktarılacağını savunan çalışmalar yapmışlardır. Bu araştırmalardan yola çıkarak örgütsel yeniliğin bireyler arasında yenilikçilik davranışlarını geliştirebileceği ifade edilebilir.

Bireysel yenilikçilik ve motivasyon kavramları küreselleşen ekonomik sistemler göz önünde bulundurulduğunda birbiriyle yakından ilişkili iki kavram olarak ifade edilebilir. Yenilikçi bireylerin kendiyle barışık, motivasyonu yüksek bireyler olduğu yapılan çalışmaların ortak sonucu olarak gözlenebilmektedir. Aynı zamanda iş motivasyonu yüksek öğretmenlerin daha çok yenilikçilik davranışları sergiledikleri de ifade edilebilir.

Son yıllarda öğretmen motivasyonu ve bireysel yenilikçilik düzeyleri ile ilgili araştırmalar artmış olsa da öğretmenlerin iş motivasyonları ve yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bu durum bu alanda bir

Çalışma yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu çalışmada şretmenlerin iş motivasyonları ve mesleki yenilikçilik düzeyleri arasındaki önemli ilişki incelenmiştir. Yapılan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sınıf şretmenlerinin iş motivasyonları ile mesleki yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Sınıf şretmenlerinin iş motivasyonları ile mesleki yenilikçilik düzeyleri arasında anlamı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

- Sınıf şretmenlerinin iş motivasyonları hangi düzeydedir?
- Sınıf şretmenlerinin iş motivasyonları; cinsiyete, kıdeme, okulda çalışılan sreye ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- Sınıf şretmenlerinin mesleki yenilikçilikleri hangi düzeydedir?
- Sınıf şretmenlerinin mesleki yenilikçilik düzeyleri; cinsiyete, kıdeme, okulda çalışılan sreye ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- Sınıf şretmenlerinin iş motivasyonları ile mesleki yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5. Araştırmanın nemi

Sınıf şretmenlerin iş motivasyonları ve mesleki yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinin ilköğretim okullarının daha etkili ve verimli bir dinamiğe sahip olması için önemli bir adım olduğu düşünülmektedir. Yeniliği benimsemiş motivasyonu yüksek şretmenlerin, ğrenci başarısını arttırması ve toplumsal yapının zeminini oluşturan okulların bilgi yuvası olması yanında geleceğe yön vermesi beklenmektedir. Okullar geleceğin toplumlarının şekillendiği en önemli yapılardan biridir. Bu nedenle motivasyon sağlamış şretmenlerin yenilikçi tutum ve davranışlarının ğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerini kazanmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Son dönemlerde Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı yönetmeliklerden ve uygulamalardan yola çıkılarak okullarda önemli değişiklikler yapıldığı gözlemlenmektedir. Milli eğitim sisteminin amaçları arasında, 21. yüzyıl becerilerini kazanmış, yenilikçi, sorgulayıcı, yaratıcı düşünebilen ve ürün geliştirebilen bireyler yetiştirmek yer almaktadır. FATİH projesi, EBA ve STEM eğitimi bu amaca hizmet eden önemli yenilikler arasındadır (MEB, 2016). Öğretmenlerin motivasyonu ve yenilikçi davranışları, MEB tarafından yürütülen bu projelerin başarıya ulaşmasında oldukça önemli bir yere sahiptir.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmanın varsayımları şunlardır;
- Araştırmada kullanılan ölçekler araştırmanın amacına uygundur.
- Araştırma örneklemini evreni temsil etmektedir.
- Katılımcılar ölçeklerde yer alan ifadelerle samimi ve doğru görüş bildirmişlerdir.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma 2020- 2021 Eğitim Öğretim yılında Hatay ili Antakya ilçesinde faaliyet gösteren resmi ilkokul sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen veriler araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.
- Araştırma, ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinin araştırma araçlarına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.8.Tanımlar

Motivasyon: Bireylerin belirli bir amacı gerçekleştirmek amacıyla kendi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda davranışlarıdır (Genç, 2017).

İş motivasyonu: Örgütsel yapı içerisinde işin kendisi ya da diğer çalışanlarla olan etkileşimin sonucu olarak güçlendiren, yönlendirilen ve sürdürülen bir süreç olarak tanımlanabilir (Ertürk, 2016).

Yenilik: Hali hazırda yapılan işleri yeni yollar bularak tekrar yapılandırma ve daha etkili olarak kullanıma sunmaktır (Kocasaraç, 2018).

Örgütsel Yenilik: Örgüt için yeni olan bir fikrin veya davranışın kalıcı bir biçimde benimsenmesi olarak tanımlanmaktadır (Hage, 1999).

Yenilikçilik: Daha önce denenmemiş bir fikrin ya da ürünün oluşturulması veya var olanın yeniden yapılandırılarak birey ve toplum için işe yarar duruma getirilmesini içeren tüm süreçleri kapsayan bir kavramdır (Yetim, 2012).

Yenilikçi İş Davranışı: Çalışanın yeniliğe ilişkin davranışlarını ve örgütsel düzeyde yeniliğin oluşturulması ve uygulanmasını kapsamaktadır (Yuan, 2005).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL BÖLÜM

Araştırmanın bu bölümü; iş motivasyonu, motivasyonun tanımı, motivasyon türleri, yenilik, yenilikçilik, motivasyon ve yenilikçilik ilişkisi ile ilgili bölümlerden oluşmaktadır.

2.1. İş Motivasyonu

Son yıllarda en fazla araştırılan konuların başında iş motivasyonu kavramı gelmektedir. Çalışma yaşamında birçok unsurla ilişkilendirilen iş motivasyonu olgusu araştırmacılar tarafından çok yönlü incelenmiştir. Bu bağlamda iş görenlerin, iş yaparkenki motivasyon düzeylerinin performans ve verimlilikleri üzerinde doğrudan etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çivilidağ ve Şekercioğlu, 2017). Çalışmalardan elde edilen bilgilerden hareketle iş görenlerin iş yerindeki motivasyon düzeyleri ile yaptıkları işin niteliğinin birbiri ile yakından ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Ertan, 2008).

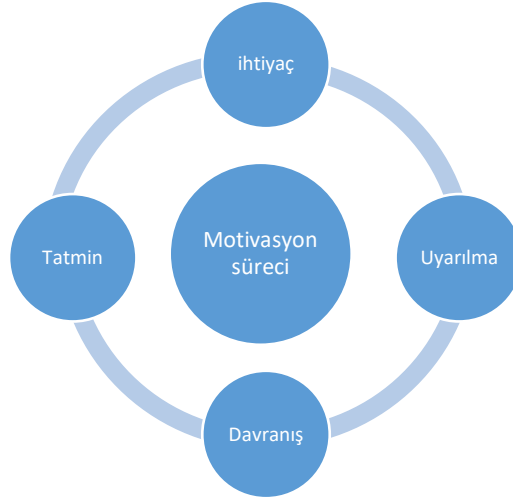
İletişimin yoğun olduğu iş yerlerinde, iş motivasyonunun düştüğü bilinmektedir. Özellikle öğretmenlik mesleğinde; veli, öğrenci ve yönetim birimleriyle yaşanan yoğun ilişkiler, kişinin kaygı ve stres düzeyini arttırmakta bu da öğretmenliğin iş motivasyonu düşmeye elverişli meslek grupları içinde yer almasına sebep olmaktadır (Arık, 2016). Bu nedenle gruba uygun liderlik tarzının seçilmesi iş motivasyonunu arttıracak etkenler arasında sayılabilir. Kişileri motive eden etkenlerin değişiklik göstereceği göz önünde bulundurularak genel motivasyon ilkeleri geliştirmenin kolay olmadığı söylenebilir. Bir örgütte başarılı bir lider olan kişi başka bir örgütte başarısız olarak görülebilir. Örgüt kültürü ve yapılarına göre motivasyon araçlarının etkililik derecesi değişiklik gösterecektir (Ağırbaş, Çelik ve Büyükkayıkçı, 2005). Motivasyon araçlarının istenilen verimliliğe ulaşabilmesinde bu araçların örgüt kültürü ve yapısı ile ilişkisinin önemli olduğu söylenebilir.

2.2. Motivasyonunun Tanımı

İnsan davranışlarının temelinde motivasyon (güdü) faktörü yer almaktadır. Güdü terimi Latince “movere” (harekete geçirme, hareket ettirme) sözcüğünden gelmektedir. Bu sebeple güdü kavramı genel olarak “bir amaç doğrultusunda davranışı yöneltten içsel durum” olarak tanımlanmaktadır (Tutar, 2016). Güdülerin altında yatan sebep ise ihtiyaçlardır. İnsanı harekete geçiren her davranış belirli bir ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır. Bu ihtiyaçlar psikolojik ya da fizyolojik sebeplerden meydana gelir (Koç, 2019). Motivasyon kavramı bu ihtiyaçlarla birlikte içinde birçok etken barındıran olumlu veya olumsuz sonuç veren bir süreç olarak tanımlanabilir (Keser, 2018: 59). Motivasyonu organizmayı harekete geçiren, yönlendiren ve sürecin devam etmesini sağlayan bir kuvvet olarak tanımlamak da mümkündür (Riggio, 2014). Amos ve Grace (2016) motivasyonu, bireyi bir hedefe doğru hareket ettiren dahili bir süreç olarak tanımlamışlardır. Başka bir tanıma göre ise motivasyon, bireyin içindeki ve dışındaki koşulların etkileşim halinde olmasıdır. Bireyin bir amaca yönelmesini sağlayan tüm bu koşullar güdülenme sürecini oluşturur (Bursalıoğlu, 2019). Bu bilgiler ışığında motivasyon kavramının bireyin ihtiyaçlarından doğduğu ve ancak ihtiyaçlarının karşılanması ile sürecin başarıyla yönetileceği ve bireyin motive olacağı söylenebilir.

Şekil 1’de görüldüğü gibi, motivasyonun oluşma sürecinde rol oynayan unsurlar arasında ihtiyaç, uyarılma, davranış ve tatmin yer alır. İhtiyaç, kişiyi belirli bir davranışa sevk eden uyarılar şeklinde ortaya çıkar. Uyarılma, kişinin alışkanlıkları, tutumları ve çevresel faktörler çerçevesinde oluşur. Ardından organizma harekete geçerek davranışta bulunur ve tatmin duygusu duyulur (Keser ve Kümbül Güler, 2016). Tüm bireylerde tatmin edilmeyi bekleyen ihtiyaçlar vardır. Bu ihtiyaçların giderilmesi için motivasyon sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi gerekmektedir. Aksi halde birey ihtiyaçlarının oluşturduğu boşluk nedeniyle dengesizlik yaşayacaktır (Toker, 2006). Literatürdeki motivasyon tanımlarından hareketle motivasyonun, öznel bir süreç olduğu ve bu süreçte rol alan etkenlerin etkililik derecesinin ve çeşitliliğinin kişiden kişiye farklılık gösterdiği ifade edilebilir.

Şekil 1
Temel Motivasyon Süreci



Kaynak: (Keser ve Kümbül Güler, 2016: 186)

Baysal ve Tekarslan (1996)'a göre güdüler birincil, genel ve ikincil olmak üzere üç sınıfta ele alınabilir. Birincil güdüler, fizyolojik dengeyi düzenlemeyi amaçlayan, öğrenilmemiş güdülerdir. Bireyin yaşam fonksiyonlarını düzenleyici etkiye sahiplerdir. Yeme, içme, nefes alma gibi ihtiyaçlar bu güdülere bağlıdır. Genel güdüler, birincil ve ikincil güdüler sınıflandırılmasına uymayan güdülerdir. Öğrenilmemiş ancak fizyolojik olmayan ihtiyaçları içerir. Bu güdüler organizmanın çevresiyle olan ilişkisine bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Örneğin, merak, yetkinlik, sevgi bu güdüler çerçevesinde ele alınır. İkincil güdüler, bireysel farklılıklara göre değişen sonradan öğrenilmiş güdülerdir. Güç, başarı, başarı korkusu, aidiyet, statü bu güdüler arasında sayılabilir.

2.3. İş Motivasyonunun Özellikleri

Sanayi devrimi ve sonraki süreçte yönetim psikolojisi işletmeler açısından önemli bir kavram haline gelmiştir. Yapılan araştırmalarda, motivasyonun iş görenin yaptığı işi ne kadar etkilediği ortaya çıkarılmıştır (Eren, 2006). İş motivasyonunun temel amacı, iş görenler ve işletme arasında aidiyet duygusu yaratma, takım olma isteği oluşturma ve bu sayede verimliliği artırarak iş görenleri belirli bir amaca yönelik devamlı bir süreçle harekete geçirmektir. Utaş (2016)'ya göre, "İş motivasyonu, işgörenlerin bir görev amacına ya da ödüle ulaşmayı amaçlayarak gösterdikleri çaba ve davranışların psikolojik bir süreç olarak ifade edilmesidir". İş motivasyonunun en önemli etmenleri arasında, iş görenleri birbiriyle çalışmaya özendirme ve ortak amaçlar etrafında toplama sayılabilir. Ayrıca iş başarısı yüksek olan bireylerin

kendilerini değerli hissetmelerini sağlama iş motivasyonu açısından yüksek öneme sahiptir (Demirtaş, 2008). İş motivasyonu hem uygulama hem de teorik olarak yönetim konusunda merkezi bir rol oynar. Yöneticiler motivasyonu performansın ayrılmaz bir parçası olarak, örgütsel davranış alanında çalışan araştırmacılar ise motivasyonu etkili yönetim teorilerinin gerçekleştirilmesinde temel yapı taşı olarak görmektedirler. İş motivasyonu yönetim çalışmalarını oluşturan birçok alt alana nüfuz etmektedir; liderlik, ekipler, performans yönetimi, yönetsel etik, karar verme ve örgütsel değişim bu konulardandır (Steers, Mowday ve Shapiro, 2004). Bu çalışmalardan yola çıkarak iş görenlerin işteki motivasyonlarını yükseltmenin yönetim amaçlarına ulaşmada önemli bir unsur olduğu ifade edilebilir.

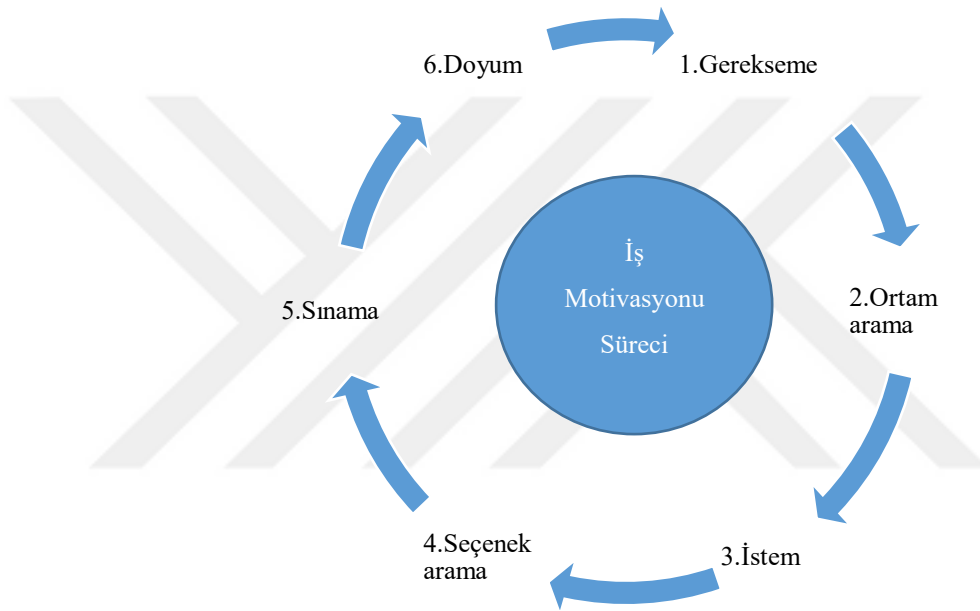
Çalışanların iş motivasyonu sağlamasında yönetimin önemli olduğu ifade edilebilir. Yönetim, çalışanların bir amaç çevresinde toplanması için gereken tüm iş ve işlemleri içine alan kapsamlı bir süreçtir (Eren, 2015). Çalışanların daha verimli ve etik ilkelerine bağlı kalarak çalışmaları için çabalarını ödüllendirme ve bireysel ihtiyaçlarına ulaşmada yardımcı olmak yönetimin görevlerindendir (Luthans ve Stajkovic, 1999). Güçlendirilen bir davranışın yaşanma sıklığında artış meydana geleceği bilinmektedir. Buradan hareketle çalışan başarılarının takdir edilmesinin çalışanların motivasyonlarını olumlu etkileyeceği düşünülebilir. Yönetici, çalışanını iyi tanımalı, kişisel ihtiyaçlar ve örgütsel amaçlar arasında bir bağ geliştirmelidir. Kişisel ihtiyaçların karşılanması durumunda birey çalışma alanında ilerlemeler kaydedecektir (Tengilimoğlu, Atilla ve Bektaş, 2016: 140). Bazı yöneticiler çalışanların yeterince çaba göstermediklerini, yorgunluk ve isteksizlik gibi motivasyonlarını etkileyen problemler yaşadıklarını belirtmektedir. Bu durumun en çarpıcı sonucu ise, çalışanlar işi yapabilecek yeterliliklere ve yeteneklere sahipken başarma istek ve arzularının olmamasından dolayı yeteneklerini etkili bir biçimde kullanamamalarıdır (Luthans ve Davis, 1999 akt. Aksoy, 2006). Tüm bu bilgiler ışığında iş motivasyonunu etkileyen birçok etmen olduğu ancak bireyin ihtiyaçlarının temel alınmasının motivasyonu sağlamada en etkili araç olduğu söylenebilir.

2.4. İş Motivasyonu Süreci

İş motivasyonu süreci, temel motivasyon sürecinden farklı olarak örgütsel davranış boyutuyla altı basamakta incelenmektedir (Şekil 2). Bu basamaklar; gerekseme, ortam, istem, seçenek arama, sinama ve doyum kavramlarından

oluşmaktadır (Altok, 2009). Bu süreç şu şekilde işlemektedir: Birey, bilincinde olduğu gereksinimlerini gidermek için uygun bir ortama ihtiyaç duyar. Elverişli bir ortam bulunduğunda gereksinme isteme dönüşür. Birey istemini gerçekleştirmek için uygun seçenekleri arar. Hangi seçeneğin daha elverişli olduğunu belirlemek amacıyla sınama yapar. Seçilen seçeneğin geçerlilik oranıyla bireyin başarı oranı doğru orantılıdır. Başarı ile birlikte sürecin son aşaması olan doyuma ulaşıldığında organizma gerilimden kurtulur (Başaran, 1991).

Şekil 2
İş Motivasyonu Süreci Basamakları



Kaynak: (Altok, 2009)

Motive olma sürecinde, her organizma onu devamlı ve sabırla çalışmaya iten güçlere sahiptir. Bireyin bilinçli yapılan tüm hareketlerini tutum ve davranışları yönetmektedir. Bu tutum ve davranışlar ise güdüler sonucu meydana gelir. Güdülerini harekete geçiren güç ise ihtiyaçlardır. İhtiyaçlar ve bu ihtiyaçların şiddetleri kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Organizmanın ana amacı gereksinimlerini tatmin etmektir. Tatmin durumu aynı zamanda motivasyon sürecinin sonucudur (Baykal, 1978). Motivasyon sürecinde rol oynayan, organizasyonel amaçlar, kişilerin gösterdiği çaba ve kişilerin ihtiyaçları olmak üzere üç temel unsur vardır. Organizasyonel amaçların gerçekleşmesinde çalışanların gösterdiği çaba büyük ölçüde etkilidir. Çalışanların kişisel ihtiyaçlarının giderilmesiyle iş yerinde gösterdikleri çaba doğru

orantılıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995). Çalışan motivasyonunu etkileyen birçok unsur vardır. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir (Riggio, 2014):

- *Sistemler ve teknoloji değişkenler:* Çalışanlar, ihtiyacı olan araç ve ekipmanlara ulaşamıyorlarsa, çalışma koşulları kötü ve yetersizse, motivasyonlarından bağımsız olarak iş verimlilikleri düşecektir.
- *Bireysel farklılık değişkenleri:* Çalışanlar, iş hakkında gerekli bilgi birikimine sahip değilse ya da yetenekleriyle uyumlu olmayan bir iş kolunda ise motivasyonları yüksek olsa da iş performansları bu durumdan olumsuz etkilenecektir.
- *Grup dinamikleri değişkenleri:* Grup olarak çalışılan birimlerde gruptaki bir ya da iki üye yeterli motivasyona sahip değil ise grup verimliliğini olumsuz etkileyebilir.
- *Örgütsel değişkenler:* Birimdeki tüm elemanlarının birbiriyle koordineli ve uyumlu çalışması gerekir. Bir birimdeki düşük motivasyon diğer birimleri de etkileyebilir ve iş verimliliği azalabilir.

Bireyleri kişisel olarak değerlendirmek ve bireysel özelliklerini önemsemek, işin özellikleri ile iş gören özelliklerinin aynı düzlemde olması, iş görenlerin amaçları gerçekleştirmede ne kadar yetkin olduğunun belirlenmesi, iş gören performanslarının doğru ve adaletli bir şekilde değerlendirilmesi, ödüllendirmelerin bireysel farklılıkları gözetenek açık ve anlaşılır bir şekilde performansa göre dağıtılması, ücret artışlarının sistemli bir şekilde yapılandırılması iş gören motivasyonunu etkileyen diğer faktörler arasındadır (Robbins, 2005'den akt. Ergül, 2005). Yukarıda ifade edildiği gibi bireylerin iş motivasyonu üzerinde birçok etken rol oynayabilir. Bu etkenlerin etkililik derecesi örgütsel yapı ve çalışanların kişisel özelliklerine göre farklılık gösterebilir. İş motivasyon sürecinin başarılı bir şekilde yönetilmesinin bu sürecin örgütsel dinamikler göz önünde tutularak yapılandırılması ve çalışan ihtiyaçlarının ön önünde bulundurulmasıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

2.5. Motivasyon ve İlişkili Kavramlar

2.5.1. Motivasyon ve Yönetici

İşletme ve işgören arasında dengeyi sağlamada en önemli faktörlerden biri yöneticidir. Yöneticiler, işletme amaçlarını gözettiği gibi işgören amaçlarını da gözetlemelidir. İşgören ihtiyaçlarını yakından tanımak motivasyon açısından son derece önemlidir (Sabuncuoğlu ve Tüz,2003: 119). İşgöreni yakından tanıyan ve çıkarımlarda bulunan yöneticilere sahip işletmelerin başarı konusunda daha hızlı ilerleme kaydedeceği beklenmektedir. Ancak söz konusu insan olduğunda belirli bir kalıpta davranmak her durumda olumlu sonuçlar vermemektedir. Durum kontrolünü yapabilen yöneticiler çalışanların ve ortamın şartlarına göre motivasyonu sağlama da farklı yöntemler izleyecektir. Durumsal yönetim anlayışını seçen yöneticiler motivasyon sürecini sağlıklı bir şekilde yürütecektir (Genç, 1990). Ancak her işletmenin motivasyon seçme süreci aynı düzlemde ilerlemeyebilir. Ülkelerin ekonomik düzeyleri örgütlerde çalışanların motivasyon süreçlerini etkilediği söylenebilir.

Genel olarak yöneticilerin iş görenleri motive etme süreci şu şekilde özetlenebilir: Her işletmede iş görenlerden mümkün olabilecek en üst verimi elde etmek amaçlanmaktadır. Ancak her bireyin bencil olduğu ve öncelikli olarak temel gereksinimlerini gidermeyi amaçladıkları kabul edilmektedir. Yönetici, iş görenlerin gereksinimlerini tatmin etmeli ve o gereksinimi sağlayacak yollar sunmalıdır. Böylece bireysel gereksinimlerini gideren birey, örgüt amaçları için daha istekli ve verimli bir şekilde harekete geçecektir. (Baykal, 1978: 32). Eğitim örgütlerinde yöneticilerin kullandıkları etkileme taktikleri öğretmenlerin işine karşı geliştirdikleri tutum ve davranışları olumlu yönde etkileyebilir. Bu taktikler, olumlu bir okul iklimi oluşmasına katkı sağlayabilir ve öğretmenlerin işlerine olumlu duygular geliştirmelerine yardımcı olabilir (Dağlı, 2015). Yöneticilerin ve işletme kültürünün örgütsel motivasyonda ve işgören motivasyonunda önemli ölçüde etkili olduğu ifade edilebilir. Bu sebeple örgütlerin motivasyonel durumlarının yöneticilerin tutum ve davranışları ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

2.5.2. Motivasyon ve Amaç

Bireyler, kişisel ihtiyaçlarına cevap verildiği sürece kurumun amacını benimseyerek bu amaca hizmet etmeye istekli olacaklardır (Akçakaya, 2004). Bu durumda yöneticilerin çalışanlarını motive etmeleri hem çalışanların bireysel tatmin duymalarına hem de örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik isteklerinin artmasına katkı sağlayacaktır (Ağırbaş, Çelik ve Büyükkayıkçı, 2005). Çalışanların örgütsel amaçları gerçekleştirme yönündeki istekleri, yönetimi ve yönetimin uygulamalarını benimsemeleri ve örgüt atmosferini özümsemeleri ile ilgilidir. Yönetimin temel görevi, çalışanları örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye özendirmektir (Ergül, 2005). Bu görev doğrultusunda, örgütsel amaçları gerçekleştirebilmek için iş görenler arasında bir ilişki ağı kurulmalıdır. Bu ilişki ağının amacı, bireyler arası etkileşimi en üst düzeye çıkararak planlanan hedefe en etkili şekilde ulaşılmasının sağlanmasıdır (Başaran, 2004). Özetle örgüt amaçlarının gerçekleşmesinde iş gören ihtiyaçları ve isteklerinin önemli olduğu ifade edilebilir. İşgörenlerin birbiri ile iletişimi de örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinde etkili bir araç olarak kullanılabilir.

2.5.3. Motivasyon ve Verimlilik

Motivasyonun en temel amacı, çalışanlardan yüksek verim elde etmektir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003). Bazı örgütlerde bireysel verimin düşük olmasının sebepleri arasında güdülerin yanlış yorumlanması gösterilmektedir. Güdülenmenin bir süreç olduğu unutulmamalıdır (Karatepe, 2015). Güdülerin doğru analiz edilmesinin verimliliği arttıracığı beklenmektedir. Verimlilik günümüzde çalışma ortamlarının iç durumunun değerlendirilmesi, ücretlendirme, ödüllendirme gibi birçok konuda en temel araçlardan biri haline gelmiştir. Bu sebeple verimliliği geliştirmek adına verimlilik çabasının sürekli değerlendirilmesi ve denetlenmesi gerekmektedir (Akdemir, 2003: 274). Verimliliği artırma konusunda yapılan çalışmaların incelenmesi ve değerlendirilmesinin iş gören verimliliğini arttırmada önemli bir etken olduğu ifade edilebilir. Akçakaya (2004), personelin verimliliğinde motivasyonun etkisi adlı çalışmada, iş birliği ve takım çalışmasının teşviki, takdir edilme, yetki ve sorumluluk verilmesi, işle ilgili fikirlerin alınması ve iyi arkadaşlık ilişkilerinin iş verimliliğini arttıran unsurlar olduğunu belirtmiştir. Kurumlarda iş verimliliğinin

arttırılmasına yönelik örgütsel çalışmaların ve uygulamaların gerçekleştirilmesinin süreci olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir.

2.5.4. Motivasyon ve Performans

Çalışanlardaki motivasyon eksikliği; iş performanslarının düşmesi, yaratıcılıklarının kaybolması gibi pek çok olumsuz sonuç doğurabilir. Bu durum bireyin psikolojisinin bozulmasına, kendine olan güvenini yitirmesine sebep olabilir. Aynı zamanda kurumun hedefleri doğrultusunda kendini geliştiremeyen birey sistemde bozulmalara yol açabilir (Özer ve diğerleri, 2017: 249). İnsan doğası gereği sosyal bir varlık olduğundan iş yerinin bir üyesi olmakla birlikte çevresiyle sosyal ilişkiler de kurar. Kurduğu sosyal ilişkilerin niteliği davranışlarını da etkiler. Bireyin kişiliği, çevresi, kültürü davranışların şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu etmenleri tek başına yeterli etkiye sahip değildir. Ancak bir araya geldiklerinde davranışın niteliği hakkında fikir sahibi olmak mümkündür (Aytaç, 2005). Bireyin çevresiyle etkileşiminin motivasyonunu etkileyeceği ve motivasyonun da davranış ve performansı üzerinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

2.5.5. Motivasyon ve Stres

Stres, birey ve çevresi bağlamında ele alınan tanımı pek kolay yapılamayan karmaşık bir kavramdır. Stres, birey ve çevresinin uyumunun bir göstergesidir. Aynı zamanda bireyin mücadele etme tutkusunu ve baskıya karşı olan tutumunu da ortaya koymaktadır (Bingöl, 2006: 537). Bireyin stres düzeyi belli bir dereceye kadar işine odaklanmasını ve motivasyonunun yükseltmesini sağlar. Özellikle rekabetin olduğu ortamlarda stres itici bir güç olarak kişiyi motive edebilir (Özkalp, 2013). Ancak stresin yoğun ve aşırı bir şekilde yükselmesi bireyde tükenmişlik sendromuna sebep olabilir ve verimlilikte düşüşe yol açabilir (Eren, 2006). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda stresin optimum düzeyde tutulmasının bireyin motivasyonunda önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılabilir.

2.5.6. Motivasyon ve İş Tatmini

Son dönemlerde araştırmacılar iş tatmini üzerine önemli ölçüde durmaktadırlar. Bunun sebebi işinden tatmin olan çalışanın işinde daha verimli ve etkili olduğu düşüncesidir. İşin niteliği ve içeriği iş tatminini etkileyen en önemli unsurlar arasında sayılabilir (Ağırbaş, Çelik ve Büyükkayıkçı, 2005). Çalışan açısından iş tatmini ve verimliliğin sağlanması motivasyon sürecinin doğru yönetilmesiyle yakından ilgilidir. Çalışanların istek ve arzusuyla iş yapmaları yöneticilerin işlerini büyük ölçüde kolaylaştıracaktır (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2005). Bireyin iş yapmadaki serbestliği ve yöneticisinden aldığı geribildirim ise motivasyonu önemli ölçüde etkileyen etmenlerdendir. Bireyin işe karşı duyduğu olumlu duygular iş tatminini önemli ölçüde etkileyecektir. Bu bakımdan işin ilgi çekici, sürekli tekrar etmeyen bir yapıda olması ve bireyin kariyer basamaklarını tırmanacağı imkanlar tanınması iş tatminini ve motivasyonunu arttıracaktır (Özkalp, 2013). Bireylerin işlerinden tatmin olmaları ve işlerini severek yapmaları ile motivasyon algıları arasında önemli bir etkileşim olduğu söylenebilir.

2.5.7. Motivasyon ve İş Başarısı

Örgütsel başarının temelinde insan kaynaklarını etkin ve verimli kullanmak bulunmaktadır. Bireylerin potansiyellerinin örgüt amaçları doğrultusunda kullanılması örgütsel başarıyı arttıracaktır. Ancak bireylerin performanslarının yükseltilmesi ve örgütsel amaçlara hizmet etmesi için maddi ve manevi motivasyon araçlarıyla desteklenmeleri gerekmektedir (Tunçer, 2013). Bireyin başarısı, işin kendine uygunluğu, iş ortamı, işe yeteneği ve işe karşı tutumuyla yakından ilişkilidir. Tüm bunlarla olumlu yönde bir ilişkisi olan çalışan işe karşı yüksek motivasyon sağlayacaktır (Genç, 1990). Bu durumda iş başarısının bireyin motivasyonu ile aynı yönde ilerleyeceği söylenebilir.

2.5.8. Motivasyon ve Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü birçok faktörden oluşur ve bireylerin örgütteki davranışlarını büyük ölçüde etkiler. Güçlü bir örgüt kültürüne sahip sistemlerde, bireyler birbirlerine sıkı sıkıya bağlıdır ve motivasyonları yüksektir. Çalışanlar hep birlikte örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için seferber olurlar. Ayrıca örgüt kültüründe üretkenlik ve

kalitenin ön planla tutulması motivasyonu arttıracak başka bir etmendir (Varoğlu, 2013). Örgüt hedef ve amaçlarıyla tutarlı bir motivasyon sistemi; işletmeyi daha verimli bir hale getirip toplumsal ve ekonomik olarak ilerlemeye dönük bir rekabet ortamına dahil olmasına olanak sağlayacaktır. Bununla birlikte değişen ekonomik, teknolojik ve toplumsal koşullara uyum sağlamak için işletmeler “esnek motivasyon” modellerini kabul etmelidir (Genç, 2017). Motivasyonel faaliyetlere önem veren ve çalışanlarını destekleyen örgütsel yapıların sistematik bir örgüt kültürüne sahip oldukları söylenebilir. Bu örgütsel kültür aracılığıyla işletme başarısının yükselmesi ve işgören motivasyonun sağlanması mümkün olabilir.

2.5.9. Motivasyon ve İletişim

Yöneticilerin çalışanları motive etmede kullanacağı özel bir iletişim sistemi olmalıdır. İletişim çalışma ortamının fonksiyonel bölümleri arasında birleştirici bir rol oynamaktadır. İletişim aynı zamanda örgüt kademeleri arasında bilgi ve değerlerin aktarılmasını sağlar. İletişimin sağlıklı yürütülebilmesi için etik standartların ve faaliyetlerin geliştirilmesi gerekmektedir (Kırel, 2000: 98). İletişim yöntemlerinin örgüt kültürüne göre farklılık göstermesi beklenir. Bununla birlikte belirli etik standartların gözetilmesinin doğru bir yaklaşım olacağı ifade edilebilir. Örgütteki iletişim kanallarının sürekli açık tutulması ve karşılıklı fikir alışverişi olması örgüt elemanlarının beklentileri arasındadır. Örgütteki yatay ve dikey iletişim kanalları, çalışanları örgütsel amaç etrafında toplayacaktır (Genç, 1990). Örgütlerde en alt kademedен en üst kademeye karşılıklı bir akışın olduğu açık iletişimin tercih edilmesi güvenilirliği arttırarak çalışanların birbirini daha iyi tanımasına ve anlamasına fırsat tanıyacaktır (Güven, 2004). Aynı amaçlar etrafında toplanmış çalışanların kısa sürede koordineli bir şekilde çalışarak örgüt başarısını arttırması beklenilebilir. Ancak işgörenlerin birbiriyle ilişkilerindeki problemlerin örgüt verimliliğini düşüreceği ve örgütteki dengelenimin bozulmasının tüm örgütü etkileyeceği unutulmamalıdır (Başaran, 2004: 17). Bu durumda kişiler arası iletişim boyutlarının aynı zamanda hizmet kalitesini etkilediği de söylenebilir.

2.5.10. Motivasyon ve Moral

Bireylerin moral düzeyleri sık sık değişiklik gösteren bir kavramdır. Ancak işletme başarısı düşünüldüğünde çalışanların belirli bir moral seviyesini korumaları için bazı tedbirlerin alınması gerekmektedir. İşletmede yönetici ve iş görenler arasında

belirli bir iletişim modülünün oluşması moral seviyesini sabitleme açısından önemlidir (Konur, 2006). Bununla birlikte bireye sürekli moral sağlayacak unsurlar arasında; geleceğe yönelik umut besleyebileceği bir işyerinde çalıştığına inanma, çalışma arkadaşlarıyla ortak gaye gütmeye ve örgütün personel politikasını etkili bir şekilde uygulaması sayılabilir (Eren, 2006).

2.6. Motivasyonun Türleri

Bireylerin davranışını etkileyen güdüler bazı araştırmacılara göre (Altok, 2009; Genç, 2017; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003) dört bölümde incelenmiştir:

İç motivler: Bireylerin bilinçli olmayan davranışlarından kaynaklanır. Temelinde doğal ihtiyaçlar vardır. Öğrenilmezler, belirli refleksler sonucu ortaya çıkarlar ve yaşam boyu unutulmazlar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003).

Fizyolojik motivler: Organizmanın yaşamsal fonksiyonlarını devam ettirebilmesi için gerekli olan temel ihtiyaçlardır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin ilk basamağını oluşturur. Bireylerin karakter yapılarına göre farklılık gösterebilir. Fizyolojik güdüler yarı bilinçli yarı bilinçsiz güdüler olarak ifade etmek mümkündür (Altok, 2009).

Sosyal motivler: Bireyin içinde bulunduğu topluma ait hissetmesi için toplumun benimsediği değerleri kabul etmesi gerekir. Bu değerlere ulaşmak için gösterdiği çaba onun sosyal motivasyonu oluşturur. Sosyal güdülerin oluşması toplumun dinamikleriyle yakından ilişkilidir. Her toplum kendi değer yargıları etrafında farklı argümanları temel alır. Bu sebeple sosyal güdüler toplumdan topluma değişiklik gösterebilir (Genç, 2017).

Psikolojik motivler: Bireyin tamamen iç dünyasıyla ilgilidir. Doğuştan getirdiği özellikler ve çevrenin etkisiyle sonradan oluşturduğu öğrenmelerin tamamı psikolojik motivasyonunu etkiler. Tüm motivasyon türleri içinde en karmaşık olanıdır. Çünkü faktörler bireyden bireye farklılık gösterir belirli bir dinamiği yoktur. Kişinin kişilik özellikleri ve davranışlarının bütünleştiği güdülerdir (Genç, 2017).

Motivasyonu içsel ve dışsal olmak üzere iki kapsayıcı türe ayırmak mümkündür. Bireyin bir şeyi ilginç bulduğu veya yapmak istediği için yapması içsel motivasyondur. İç motivler, fizyolojik motivler ve psikolojik motivler bu motivasyon türüne dahildir. Dışsal motivasyon ise, bir şeyi araçsal nedenlerle yapmak olarak

tanımlanabilir. Bu araçsal nedenler bir şeyin ne kadar içselleşeceğine bağlı olarak farklılık gösterebilir. Sosyal motivler bu güdü türüne dahildir (Gagne vd., 2010).

2.7. Motivasyon Faktörleri

Örgütlerde motivasyonun temel amacı; bireylerin yeteneklerini örgüt amaçları doğrultusunda en verimli şekilde kullanmalarını sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda her örgüt kendi kültürüne entegre olmuş birçok teknik kullanmaktadır. Ancak bu tekniklerin etkililiği kişilere, yöneticilere ve ortama göre değişkenlik göstermektedir (Ergül, 2005). Bu aşamada örgüt kültürünü hakim olma ve bireysel beklentilerin analizi doğru motivasyon yönetiminin seçiminde önemli rol oynamaktadır (Ersoy, 2017).

Psikoloji biliminde içsel ve dışsal motivasyon araçları olmak üzere çalışanı motive edecek araçlar iki bölümde incelenmektedir. İçsel motivasyonda, bireyin kendi iç dünyasındaki ödüllendirmeler önemliken dışsal motivasyonda, dışarıdan gelen ödüllendirmeler önemlidir (Ünsar, İnan ve Yürük, 2010).

Motive edici en temel araçları birkaç başlık altında toplayacak olursak bunlar:

Psiko-sosyal araçlar: İçsel motivasyon araçlarındandır. Yöneticiler, çalışanları motive ederek çalışmaya özendirerek bazı psiko-sosyal araçlardan yararlanabilir. Ancak bu araçların işe yarama durumu çalışma koşulları, iş görenlerin kişilik özellikleri vb. birçok faktöre göre değişiklik gösterebilir. Eğer yararlanılan araçlar bireyin içsel gereksinimlerini kapsıyor ise yöneticinin bu girişimi olumlu sonuçlar doğuracaktır. Bireyin içsel motivasyon düzeyini etkileyen en önemli etmenlerden biri de iş yerindeki psikolojik ortamdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003). Çalışmada bağımsızlık, değer ve statü, sosyal katılma, gelişme ve başarı, öneri sistemi, psikolojik güvence, çevreye uyum, sosyal uğraşlar bu araçlardandır (Selen, 2016).

Ekonomik araçlar: Dışsal motivasyon sağlamada önemli faktörlerdendir. İşletmelerin ve iş görenlerin temelde amaçları ortak ekonomik kazançlara dayanır. İşgörenleri motive eden ekonomik araçlar kendileri arasında dört bölümde incelenebilir. Bunlar; ücret artışı, primli ücret, kara katılma ve ekonomik ödül verme olarak adlandırılır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003).

Örgütsel ve yönetsel araçlar: Dışsal motivasyon sağlamada yararlanılan araçların bir diğer bölümüdür. Bu araçlar aracılığıyla iş görenleri çalışmaya özendirerek verimliliğin artırılması amaçlanmaktadır. Çalışanların eğitim

imkanlarının sağlanması, statülerini arttırmalarına fırsat verilmesi, alınan kararlarda fikirlerinin önemsenmesi, kurum içinde sağlıklı bir iletişim ağının olması, çalışma ortamının fiziksel şartlarının iyileştirilmesi, işin ilgi çekici olması, gerektiğinde çalışanlara rehberlik ve danışmanlık yapılması, iş yerinde adaletli ve disiplinli bir sistemin bulunması bu araçlar arasında sayılabilmektedir (Akçakaya, 2004). Ayrıca çalışanları verimli çalışmaya itecek, sorumluluk almaya istekli hale getirecek, sorunları çözmede harekete geçirecek ve başarılarını takdir edip ödüllendirecek bir ortamın bulunması çok önemlidir. Bu ortamlara sahip kurumlar, bireyi örgüte bağlayacak etkenlerin analizini iyi yapar, çalışanlara bireysel yeteneklerini geliştirme ve yeni kazanımlar edinme fırsatı veren pozitif atmosfer yaratırlar (Öztürk ve Dündar, 2003).

2.8. Motivasyonun Kuramları

Global dünyada çalışanların motivasyonu, işletmelerin başarıya ulaşmalarındaki en büyük etkenlerden biri haline gelmiştir. Bu sayede motivasyon kavramı mercek altına alınmış birçok kuram ve model geliştirilmiştir. Araştırmalarda yer alan ekonomik ve psiko-sosyal motivlerin dereceleri ve kapsamı yeni kuramların geliştirilmesine temel oluşturmuştur (Toker, 2006). Motivasyon kuramları, iş görenlerin örgüt içinde yansıttıkları davranışların asıl nedenlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır (Demir, 2019: 311).

Motivasyon kuramlarını içeren birçok sınıflandırma bulunmaktadır. Bu çalışmada Kapsam (içerik), süreç ve yönetim kuramları sınıflandırması dikkate alınmıştır.

2.8.1. Kapsam (içerik) Kuramları

Kapsam kuramları, bireyleri motive eden etmenler üzerinde yoğunlaşır ancak motivasyonun insan davranışları üzerindeki etkileri ve işleyişlerine yönelik çalışmaları yeterli düzeyde değildir (Konur, 2006). Bu kuramlar kişiyi belli davranış kalıplarına sevk eden etmenleri açıklamaya çalışır. Kişinin değişkenlik gösteren tüm ihtiyaçlarını kapsarlar (Tutar, 2016). Kapsam kuramlarının en önemlilerini şöyle sıralamak mümkündür (Genç, 1990; Selen, 2016):

- Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı
- Frederick Herzberg'in Çift Faktör Kuramı
- Clayton Alderfer'in ERG Kuramı

- Mc Clelland'ın Başarı Motivasyonu Kuramı

2.8.1.1. Maslow' un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Maslow' un kuramına göre, organizma temel insani ihtiyaçlardan üst düzey karmaşık ihtiyaçlara doğru hiyerarşik bir sistem oluşturmuştur (Riggio, 2014). Bu yapıda ilk basamaklarda fizyolojik ihtiyaçlar son basamaklarda ise sosyolojik ihtiyaçlar bulunmaktadır (Keser, 2018: 59). İlk iki basamakta yer alan “fizyolojik ihtiyaçlar” ve güvenlik ihtiyacı alt düzey ihtiyaçlara karşılık gelir, Maslow bu ihtiyaçlara “eksiklik ihtiyaçları” adını vermiştir. “Sosyal ihtiyaçlar”, “saygınlık ihtiyacı” ve “kendini gerçekleştirme” ihtiyacı üst düzey ihtiyaçlar arasına girmektedir. Maslow bu ihtiyaçları da “büyüme ihtiyacı” adlandırmıştır. Bu kurama göre, çalışanlar bir üst basamağa ulaştıkça tatmin duygusu duyacaklardır (Keser ve Güler, 2016: 188). Bu durumda örgütte iş gücünün verimlilik artışı sağlanabilir.

Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisinden kısaca bahsetmek gerekirse sırasıyla şöyledir:

Fizyolojik ihtiyaçlar: Bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için gereken ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlar arasında beslenme, uyku, cinsellik gibi ihtiyaçlar sayılabilir (Selen, 2016).

Güvenlik ihtiyacı: Organizma fizyolojik ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra kendini güvende hissetmek ister. Güvenlik ihtiyacı hem fiziksel hem psikolojik güvenliği kapsar. Birey güvenli bir çevre arayışındadır. Bu ihtiyaçlar arasında barınma, can ve iş güvenliği gibi ihtiyaçlar yer alır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003). Güvenlik ihtiyacı; fiziksel güvenlik ve sosyo-ekonomik güvenlik olarak ele alınmıştır. Fiziksel güvenlik, işletmenin fiziki koşulları ve işgörenin materyal vb. gereksinimlerine dayanırken sosyo-ekonomik güvenlik, işgörenin mevzuatta belirtilen haklara sahip olmasını kapsamaktadır (Kanbur, 2005).

Sosyal ihtiyaçlar: Organizma kendini güvene aldıktan sonra sosyal ihtiyaçlar hissedilir. Bir gruba kabul edilme, aile, dostluk bu ihtiyaçlara örnek olarak verilebilir. Maslow' a göre birey içinde bulunduğu ihtiyaç düzeyinden etkilenir. Örneğin sosyal ihtiyaç düzeyinde bulunan bireyin maaşındaki artış onun motivasyonunda beklenen etkiyi yaratmayacaktır (Keser ve Güler, 2016).

Ait olma ve sevgi ihtiyacı: Sosyal ihtiyaçlarını gideren kişi, diğer kişilerle birlikte yaşama, sevmeye ve sevilme ihtiyacı hisseder. Kişi ait olma, sevmeye ihtiyaçlarını giderebileceği farklı gruplarda bulunabilir (Selen, 2016). Örgütlerin bu ihtiyaçların

giderilmesine yönelik faaliyet ve çalışmalarda bulunmaları, kişilerin kendilerini örgüte ait hissetmelerine yardımcı olabilir.

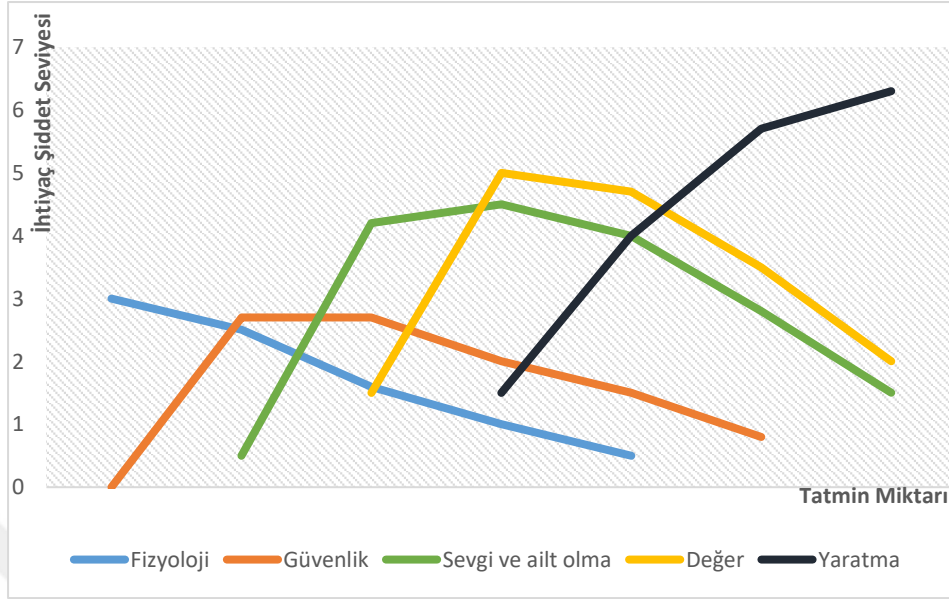
Takdir ve saygı ihtiyaçları: Birkaç istisna dışında toplumdaki tüm bireyler, öz saygı, saygı ve takdir edilme ihtiyacı duyar. Bu ihtiyaçlar, iki grupta ifade edilebilir. İlk grupta, güç, başarı, yeterlilik, uzmanlık yer alırken ikinci grupta itibar, ün, şöhret, tanınma yer almaktadır (Maslow, 1970: 45).

Kendini gerçekleştirme ihtiyacı: Tüm ihtiyaçlar karşılanırsa bile kendini gerçekleştirmemiş birey sık sık huzursuzluk ve hoşnutsuzluk yaşar. Bu yüzden birey, kendi doğasına sadık kalmalı ve ne her yapabiliyorsa onu yapmalıdır. Böylece kendini gerçekleştirecektir. Bu düzeyde bireysel farklılıklar üst düzey önem kazanacak ve bu ihtiyacın karşılanması her birey için özel bir biçimde gerçekleşecektir (Maslow, 1970: 46).

Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisini pek çok araştırmacı yorumlamıştır. Örneğin, Eren (2006), insanın ihtiyaçlarla dolu bir organizma olduğunu ve ihtiyaçların sürekli devam ettiğini ifade eder. Organizmanın var olan ihtiyaçları tatmin edildikçe yerine bir yenisi gelmekte ve süreç böyle uzayıp gitmektedir. Sabuncuoğlu ve Tüz (2003), giderilen ihtiyaçların güdüleme etkisinin sürdüğünü ancak sıralamanın katı kurallarla ayrılmadığını, kişi ve durumlara göre ihtiyaçların sırasının değişebileceğini belirtmişlerdir. Maslow kuramının, toplumun yapısıyla yakından ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin, ekonomik refah seviyesinin yüksek olduğu toplumlarda alt düzey ihtiyaçlar arasında bulunan fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının öneminin büyük ölçüde azaldığı yapılan değerlendirmeler arasındadır. Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisinin tüm kültürler için genellenemeyeceği yapılan çalışmalarda belirtilse de ihtiyaçlar hiyerarşisi insanların bir davranışta bulunmasının nedenlerini ihtiyaçlara bağladığı ve bu ihtiyaçların karşılanması durumunda bireylerin motivasyonunun sağlanmasında önemli rol oynadığı bilgisini verdiği için önemlidir (Özdemir ve Cemaloğlu, 2017: 93).

Şekil 3

İhtiyaçların Ortaya Çıktıkları Noktalar, Şiddetlerini Devam Ettirdikleri Düzeyler ve Tatmin Edildikçe Gösterdikleri Değişimler



Kaynak: (Eren, 2006:503)

Şekil 3’ de Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde bulunan ihtiyaçların zaman içinde değişimi verilmiştir. Bu tabloya göre şu yorumlar yapılabilir (Eren, 2006):

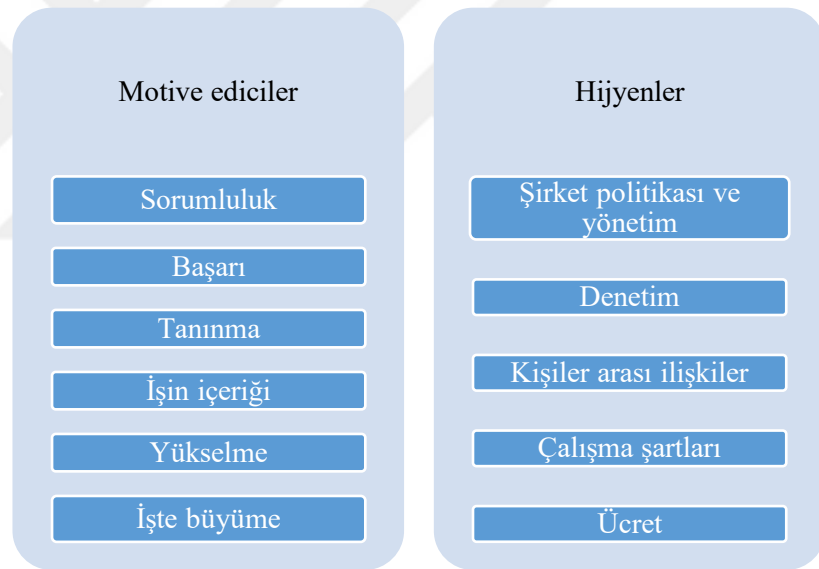
- Genel olarak ihtiyaçların karşılanma düzeyi ile tatmin düzeyleri arasında ters yönlü bir ilişki bulunmaktadır.
- Fizyolojik ihtiyaçlar karşılandığı müddetçe azalma eğilimindedirler.
- Güvenlik ihtiyacı, fizyolojik ihtiyaçların karşılanmasıyla birlikte ortaya çıkar ve organizma kendini güvende hissettiği takdirde azalma eğilimine geçer.
- Sevgi ve ait olma ihtiyacı, fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının karşılanması sonucu ortaya çıkar ve karşılanana kadar yüksek şiddette devam eder.
- Değer ihtiyacı, diğer bir deyişle takdir edilme ve saygı görme ihtiyacı, sevgi ve ait olma ihtiyacı karşılandıktan sonra ortaya çıkar ve diğer ihtiyaçlara oranla daha şiddetli hissedilir.
- Yaratma, kendini gerçekleştirme ihtiyacı, Maslow hiyerarşisinin son basamağında yer alır. Tüm ihtiyaçlar giderildikten sonra ortaya çıkar ve devamlı artma eğilimindedir.

2.8.1.2. Frederick Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Bu çalışmayı önceki çalışmalardan ayıran en önemli husus; daha önceki çalışmalarda sınıflandırmalar bireyin ihtiyaçlarına dayanırken bu çalışmada, bireylerin çalışma yaşamında elde etmek istedikleri amaçlara ve kaçındıkları etmenlere dayanmaktadır (Onaran, 1981).

Herzberg ve arkadaşları yaptıkları araştırma sonucunda şu bulguları elde etmişlerdir; çalışma ortamında bazı koşulların olmaması bireyleri tatminsizliğe iter. Fakat bu koşulların olması güçlü bir güdüleme etkisi yaratmamaktadır. Bu etmenler araştırmacılar tarafından hijyen faktörleri olarak ifade edilmiştir (Konur, 2006). Diğer taraftan uzun süren ve derin tatmin duygusu veren Herzberg tarafından motive ediciler olarak tanımlanan faktörler de organizma için oldukça önemlidir (Adair, 2003).

Şekil 4
Herzberg'in Motive Ediciler ve Hijyenler Profili



Kaynak: (Riggio, 2014: 200)

Herzberg'in motivasyon kuramına yönelik yoğun eleştiriler vardır. Bunlardan birkaçı; ücret faktörünü ikinci plana atması, bireyler arası farklılıkların gözletilmemesi, motive ediciler ve hijyenler olarak ikiye ayrılan faktörlerin her toplum için aynı olmadığıdır. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003: 144).

Herzberg ve Maslow'un kuramları karşılaştırıldığında, Maslow'un kişinin ihtiyaçlarını hiyerarşik bir sırada yapılandığı görülürken, Herzberg' in ise işin gerçekleştirilme durumunu ön planda tuttuğu ve ihtiyaçları buna göre yapılandığı bir model oluşturduğu görülür (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003; 144). Buradan hareketle

kuramlarında Maslow'un bireyi, Herzberg'in ise işi temel aldığı sonucuna ulaşılabilir. İki kuramın ortak noktası ise ihtiyaçların giderilmesi ile bireylerin motive olabileceği görüşünün kabul görmesidir (Aytaç, 2005: 32). Maslow ve Herzberg'in çalışmalarının kabul görmesi ve uygulama olanağı bulması kültürden kültüre, işletmeden işletmeye farklılık gösterebilir. Örneğin, bir işletme Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini temel alarak başarıya ulaşabilirken bir diğeri Herzberg'in çift faktör kuramını işletmesinde uygulayarak başarı elde edebilir.

2.8.1.3. Clayton Alderfer'in ERG kuramı

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşinden yola çıkarak hazırlanan bu kuram, ihtiyaçlar hiyerarşisiyle ortak özellikler taşımasına karşın büyük farklılıklarda barındırmaktadır. Teori ismini, temel aldığı var olma (E), ilişki kurma (R), gelişme ve büyüme (G) olmak üzere üç ihtiyacın baş harflerinden almaktadır. (Eren, 2006).

Var olma ihtiyaçları: Bireyin yaşamını devam ettirebilmesi ve neslinin devamlılığını sağlayabilmesi için tehlikelerden korunup kendini güvende hissetme ihtiyacıdır. Bu ihtiyaçlar Maslow' un fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını kapsar. (Keser ve Güler, 2016)

İlişkisel ihtiyaçlar: Bireyin iş ortamında ve bulunduğu diğer sosyal ortamlarda olumlu ilişkiler kurmak istemesine bağlı ortaya çıkan ihtiyaçtır. Maslow' un sosyal ve saygınlık ihtiyaçları bu ihtiyaç basamağında yer alır. (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2015).

Gelişme ve büyüme ihtiyaçları: Bireyin kendini geliştirme ve var olan potansiyelini kullanma ihtiyacıdır. Maslow' un kendini gerçekleştirme ihtiyacı bu ihtiyaç sınıfındadır (Eren, 2006).

Bu kurama göre, temel ihtiyaçlar tatmin edildiği takdirde önemini yitirir, üst düzey ihtiyaçlar ise tatmin edildikçe daha büyük öneme sahip olur. Yönetici, işgörenin ihtiyaçlarını bilmeli ona göre bir yol haritası izlemelidir. Böylelikle iş görenin alt düzey ihtiyaçlara dönmesinin önüne geçilip üst düzey ihtiyaçları gözetmesi ve var olan başarısını arttırması sağlanabilir (Yüksel, 2004). Buradan hareketle iş gören ihtiyaçlarının örgüt tarafından önemsenmesinin işgören performansı açısından yüksek öneme sahip olduğu ifade edilebilir.

2.8.1.4. Mc Clelland'ın Başarı Motivasyonu Kuramı

Mc Clelland'a göre insan ihtiyaçları başarı, bağlılık ve güçlü olma isteği olmak üzere üç başlık altında toplanabilir. Bu ihtiyaçlar her ne kadar sosyo-psikolojik olarak

nitelendirilseler de bireyi olduğu kadar toplumu da ilgilendirmektedirler. Bu kurama göre, çalışanlarda hangi ihtiyaç daha baskınsa davranışları da o ihtiyacın etrafında şekillenecektir (Kanbur, 2005).

Kuramdaki üç ihtiyaç şu şekildedir (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2015):

Başarı ihtiyacı, daha önce yapılan bir şeyi olduğundan daha iyi ve etkili bir şekilde tekrar yapılandırma ihtiyacıdır. Güç ihtiyacı, örgüt içinde üst düzey görevlerde bulunma, başka çalışanlardan sorumlu olma, onları kontrol etme ve onları etkileme ihtiyacıdır. Bağlanma (ilişki) ihtiyacı, örgüt içinde yakın ilişkiler kurma, kişilerle yakın arkadaş olma ihtiyacıdır.

Mc Clelland, başarı motivasyonuna sahip kimselerde bulunan üç karakteristik özellik olduğunu belirtmiştir. Bunlardan birincisi ve en önemlisi, bu kişilerin sorumluluk alabilecekleri ve problem çözebilecekleri çalışma ortamlarında bulunmayı tercih etmeleridir. Bu kişiler için kendi çabalarıyla başarıya ve tatmin olma son derece önemlidir. İkincisi, kişilerin başarabilecekleri ve sonuçlarını tahmin ettikleri hedeflere yönelmeyi tercih etmeleridir. Eğer görev onlar için çok zorsa motivasyon sağlamada zorlanabilirler. Ancak bu kişiler risk analizi iyi yapma ve işi tamamlama eğilimindedirler. Son olarak, bu kişiler başkaları tarafından kabul görmeyi isterler. Yaptıkları işte başarılı olup olmadıklarına dair geri bildirim ihtiyacı duyarlar (Özdemir ve Cemaloğlu, 2017: 94).

2.8.2. Süreç Kuramları

Kapsam kuramları güdülenmenin nelerden etkilendiğini ele alırken süreç kuramları güdülenme sürecini ayrıntılı olarak açıklar ve değişkenlerin birbirleriyle bağlantılarını ortaya çıkarmak çalışır (Baysal ve Tekarslan, 1996: 116). Süreç kuramları, dışsal faktörlerin bireyi nasıl ve ne düzeyde etkilediği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bireyin davranışlarında gözlenen değişiklikleri inceler. Bu kuramda, ihtiyaçlar oldukça kişisel özellikler taşımakta ve zaman içerisinde farklılıklar göstermektedir (Tutar, 2016). Başlıca süreç kuramları şu şekildedir:

- Locke' un bireysel amaçlar ve iş başarısı ilişkisi kuramı
- Skinner' ın şartlanma (pekiştirme) kuramı
- Adams'ın eşitlik kuramı
- V.H. Vroom' un beklenti (ümit) kuramı

2.8.2.1. Locke' un Bireysel Amaçlar ve İş Başarısı İlişkisi Kuramı

Locke, çalışanların iş başarısı ve bireysel amaçlarının yakından ilişkili olduğunu savunur. İşgörenlerin örgütsel amaçları benimsemeleri ve gerçekleştirmeye çalışmaları bu amaçların kendi bireysel amaçlarına uygun olmasına bağlıdır. Locke' a göre birey çevreyi değerlendirip kendi değer yargılarına göre amaçlar belirler, iş yerindeki başarı durumu bu amaçların niteliğine bağlıdır (Eren, 2006).

Kurama göre amaç belirleme süreci beş adımdan oluşur. İlk olarak örgüt ya da teknolojinin bir amaç için uygun olup olmama durumunun belirlenmesi sağlanır. Eğer örgüt ya da teknoloji amaç belirleme için uygunsa ikinci adıma geçilir. Bu adımda çalışanları amaç belirlemeye yönlendiren eğitimler ve eylem planları hazırlanır. Sonraki adımda yönetici ve astlar amaçların özelliklerini anlamaya çalışır. Daha sonra amaçlar gözden geçirilir ve gerekli düzenlemeler yapılır. Son adım da amaçlar uygun değilse değiştirilir uygunsa son kez gözden geçirilir (Can, Azizoglu ve Aydın, 2015).

Locke' un kuramı örgüt başarısı açısından önemlidir. Çalışanlar, çalıştıkları kurumda sadece maddi gelir elde etmek için bulunmazlar. Aynı zamanda iş ve iş ortamı ile bağ kurar, yaptıkları işlere anlamlar yüklerler. Eğer işleri onlara anlamsız gelirse motive olmaları ve işlerini başarıyla yürütmeleri zorlaşır. Bu sebeple çalışanların motivasyonunda amaç son derece önemlidir. Bireyin amaçları ve örgütün amaçları birbiriyle uyum içinde olduğu takdirde verimlilik de motivasyon da artacaktır. Örgütün başarıya ulaşabilmesi için örgüt amaçlarının şeffaf ve doğru bir şekilde çalışanlar ile paylaşılması gerekmektedir (Zencirkıran ve Keser, 2018: 210). Tüm bunlardan hareketle Locke' un kuramının temelinde, işgörenlerin işletme amaçları ile kendi değer yargılarının uyumu bulunduğu söylenebilir. İşgörenin bu uyum sayesinde işine daha fazla bağlanacağı ve iş başarısını arttıracacağı yorumu yapılabilir.

2.8.2.2. Skinner' ın Şartlanma (Pekiştirme) Kuramı

Kuram, bireylerin bir davranış sonunda elde ettikleri sonuçlara göre davranışı tekrar gösterip göstermeyeceklerini konusuna açıklık getirmektedir. Bu kurama göre; organizma en fazla ödüllendirilen davranışı tekrar gerçekleştirecektir ve davranışlar ödüller etrafında şekil almaktadır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2005). Skinner, insan davranışlarının içgüdüsel olmadığını ve bulunduğu çevrenin şartlarına göre davranışların şekillendiğini ileri sürmektedir. İşletme yöneticilerinin işletme amaçlarını benimsemesi ve işgörenleri ödüllendirmesi işletme başarısını arttıracaktır.

Böylelikle hem yönetici hem de işgören motive olmuş olacaktır. Aynı zamanda işletmede hoş gitmeyen davranışların düzeltilmesi için yapılan uyarıların belirli ya da değişken aralıklarla ve oranlarla uygulanması işgörenlerin motivasyon düzeylerini de farklı yönde etkileyecektir (Yapar, 2005).

Kuram, klasik pekiştirmeden farklı olarak bireyin içgüdüsel refleksleri yerine gönüllü tepkilerini temel almaktadır. Burada önemli nokta insan davranışlarının çevreden aldığı tepkilere göre yön değiştirmesidir. Eğer davranışlar çevre tarafından onaylanıyorsa ya da ödüllendiriliyorsa tekrarlanacaktır (Yüksel, 2004: 145). İstenmeyen bir davranışın her koşulda devam etmesi durumunda ortamda bu davranışı pekiştiren olumlu ya da olumsuz pekiştireçlerin var olduğu söylenebilir. Bu durumda bir davranışın meydana gelmesini sağlayan pekiştireçlerin özenli bir şekilde incelenmesi ve değerlendirilmesi önemlidir (Bekmezci, 2017: 216). Bu kuramdan hareketle, organizmanın bir davranışı ısrarla tekrarlamasının altında o davranışı pekiştiren etmenlerin bulunduğu; çalışanların motivasyonların devamlılığında pekiştiricilerin önemli bir yer tuttuğu; pekiştirilen her performansın iyileşerek devam edeceği ifade edilebilir.

2.8.2.3. Adams'ın Eşitlik Kuramı

Adams, bireylerin kendi iş performanslarını aldıkları maaş, ödüllendirme ve benzeri uygulamalarla değerlendirdiklerini ve bu değerlendirme sonucunda motive olduklarını ifade etmektedir (Dessler, 2019: 346). Aynı zamanda işgörenlerin aynı işi yapan başka örgütteki meslektaşlarıyla kendilerini karşılaştırmaları bu karşılaştırma sonucu elde edilen eşitlik veya eşitsizlik durumlarının motivasyonunu etkilemesi söz konusudur (Ertan, 2008). İşgörenlerin bu karşılaştırmayı yaparken ki algılama ve değerlendirme yöntemleri subjektiftir. Ancak yöneticilerin objektif değerlendirme yöntemlerinden uzaklaşmaları örgütte çatışmaları doğuracaktır (Yüksel, 2004: 152). Bu sebeple yöneticilerin taraf gözetmeden hakkaniyetli davranmaları ve iş ahlakına uygun kararlar vermelerinin işgörenler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Eşitlik kuramına göre, örgütlerde en dikkat edilmesi gereken kavram “adalet” tir. Örgütsel adalet çalışanların motivasyonunda oldukça önemlidir. Çalışanlar her durumda adaleti aramaktadır. Performans değerlendirilmesi, terfi, ücret artışı, ödül gibi pek çok konuda örgütün adaletle işlemlerini beklerler. Örgütsel kararların adaletli olduğunu düşündükleri müddetçe kendilerini diğer çalışanlarla kıyasladıklarında

kazanımları düşükte olsa itiraz etmeyecek, örgütü suçlamayacaklardır. Ancak örgüte güvenmedikleri takdirde ön yargılı hareket edip örgütün haklı kararlarını dahi adaletsiz bulabileceklerdir. Bu sebeple eşitlik algısı çalışanlar üzerinde oldukça etkilidir (Zencirkıran ve Keser, 2018: 208). Uygulamaların eşit olması kadar çalışanların bu eşitliği doğru algılaması da çok önemlidir. Eşit uygulamalar yapan yöneticiler, aynı zamanda uygulamaların eşit olduğu konusunda çalışanları ikna etmelidirler. Bu durumu gerçekleştirmek için, şeffaf yönetim uygulanmalı, çalışanlara yönelik briefinger verilmeli, etik standartlar gözetilerek, saygılı ve kibar olmaya özen gösterilmelidir (Özdemir ve Cemaloğlu, 2017: 107).

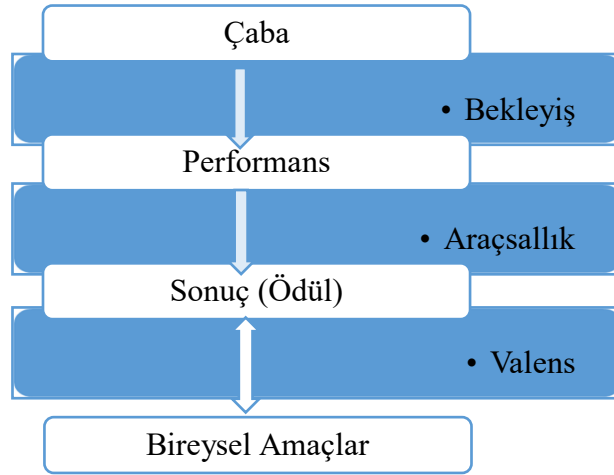
2.8.2.4. V.H. Vroom' un Beklenti (Ümit) Kuramı

Vroom, çalışanların rasyonel olma eğiliminde olduklarını savunmuştur. Çalışma davranışlarının belirlenmesinde bireyin çalışma sonunda alacağı terfi ve ödüllerin belirleyici olduğunu ve en iyi sonuca ulaştıracaklarına inandıkları davranışı seçtiklerini ifade etmiştir. Bu nedenle, çalışan başarısının ödüllendirilme derecesine inanması, görevin çekiciliği ve onun için sarf edilen çabanın neticesini etkileyecektir (Steers, Mowday ve Shapiro, 2004).

Kuram, bireyin motivasyonun çevresel faktörlere ve bu faktörlerin kendisinde uyandırdığı anlamlara bağlı olduğunu kabul eder. Bu kurama göre; iş yerindeki ortam bireyin ihtiyaçları ve beklentileriyle uyum içinde olduğu sürece motivasyon sağlanacaktır. Bu kuramı uygulamak isteyen yöneticiler, çalışanların verilen görevleri başarıyla yerine getirebilmeleri için hizmet içi eğitimleri ulaşılabilir hale getirmeli, bir alanda uzmanlaşabilmeleri için gerekli düzenlemeleri yapmalı, çalışanlara güven duygusu aşılamalı, başaracaklarına olan inancını dile getirmeli, çalışanların ihtiyaçlarına yönelik ödüllendirmeler yapmalı ve ödüllendirmeler konusunda şeffaf davranmalıdır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2005). Bu kuramı diğer kuramlardan ayıran en temel özellik, motivasyonu bireysel ihtiyaçlara göre değil de davranış sonucunda elde edilenlerin kişide yarattığı etkiye dayalı açıklamasıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003).

Şekil 5

Vroom'un Bekleyiş Teorisi



Kaynak: (Koç ve Topaloğlu, 2012: 209)

Vroom'un beklenti kuramının üç temel ögesi vardır. Birincisi, “valens”, bireyin gösterdiği çaba neticesinde alacağı ödülü isteme derecesidir. Her ödülün arzulanma derecesinin kişiden kişiye farklılık göstereceği beklenir. Valens değeri, -1 ve +1 arasındadır. Kişinin ödüle verdiği değer ile ihtiyaçlarının tatmini doğru orantılıdır. Valens değeri yüksek olan ödülün bireyin çabalama oranını da arttıracakı düşünülür (Tutar, 2016).

Vroom'un beklenti kuramının ikinci temel ögesi, “bekleyiş” tir. Bireyin çabaları beklentilerinin karşılanma durumuna bağlıdır. Eğer birey beklentilerinin karşılanacağını düşünüyorsa çaba göstermeye devam eder. Aksi bir durumda motivasyon kaybedeceğinden çabasında düşüş yaşanabilir. Bekleyiş, 0 ile +1 değerleri arasında değişen bir değer alır. Kişi çabaları sonucunda beklediği ödülü alamazsa bekleyiş “0” olur. Kişinin motive olması valens (ödüle verdiği değere) ve bekleyişe bağlıdır (Tutar, 2016).

Vroom'un beklenti kuramının üçüncü temel ögesi, “araçsallık” tır. Çeşitli kademeler arasındaki ilişkiyi açıklar. Birey belirli bir ölçüde çaba göstererek belirli bir performans düzeyini erişir. Performansı sonucu ödüllendirilir. Ancak bu ödül yaşam konforuna katkı sağladığı ölçüde değerlidir. Burada belirtilen ödül kişiyi bir üst noktaya taşıyacak araç olarak görülmektedir (Tutar, 2016).

Beklenti kuramının kişinin zihinsel yapısı ile ilgili olduğu, olayları anlayış ve kavrayış durumlarına göre kişiden kişiye farklılıklar göstereceği yorumu yapılabilir. Bireylerin beklenti ve isteklerinin gerçekleşme sürecinin olgulara bağlı olarak

değişiklik göstereceği göz önüne bulundurulduğunda yoruma açık durumlarda kişinin beklentilerine erişeceğine dair inancının güçlendirilmesi gerekebilir.

2.8.3. Yönetim Kuramları

Yönetim yaklaşımlarının hangisinin uygulanacağı konusunda örgüt kültürlerine göre farklı kriter ve değerlendirmeler mevcuttur. Ancak hangi yönetim anlayışı kullanılırsa kullanılsın iki önemli kriter mutlaka bulunmalıdır. Bunlar; demokrasi ve verimlilik. Uygulanan yönetim anlayışı demokratik ilkeleri benimsiyor ve diğer yönetim anlayışlarına göre örgüt verimliliği daha yükseğe taşıyorsa benimsenen yaklaşımın rasyonel bir yönetim yaklaşımı olduğu kabul edilir (Akdemir, 2003; Barker, 2002).

Bu bölümde yönetim odaklı motivasyonu inceleyen bazı kuramlar ele alınmıştır. Bu kuramları şöyle sıralamak mümkündür:

2.8.3.1. X, Y ve Z Kuramları

Douglas McGregor, yöneticileri merkeze alarak X ve Y kuramlarını ortaya atmıştır. Araştırmacıya göre yöneticiler bu iki kuramdan birini benimseyerek çalışanları motive etme sürecine gitmelidir (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2015).

X kuramı: Bireyin bencil bir varlık olduğunu, çalışmayı sevmediğini, yeniliklere açık olmadığını, örgütsel amaçları gözetmediğini varsaymaktadır. Bu yüzden de çalışanların sürekli yönlendirilmesi gerektiğini vurgulanmaktadır. Yöneticilerin çalışanları ekonomik sonuçlar için örgütlemekle yükümlü olduğunu belirtmektedir. Bu kurama göre önderlik, doğası gereği etkilenmeye hazır olan bireylerin etkili yollarla amaca hizmet etmesini sağlamaktır (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2015). X kuramı varsayımları, insanı rasyo-ekonomik açıdan değerlendirmekte, bireyin pasif bir varlık olduğunu, yönetim tarafından sürekli kontrol edilmesi gerektiğini öne sürmektedir (Koç ve Topaloğlu, 2012: 71.). Ancak bu kuramın uygulandığı örgütlerde çalışanlar üst düzey ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri bir ortam bulamadıkları için bunalım, sorumluluktan kaçma, yeniliklere direnme gibi davranışlara yöneleceklerdir. Bu durum örgütsel verimliliği tehlikeye düşürecektir. X kuramının uygulandığı işletmelerin başarı oranının düşük olması ve personellerin potansiyellerini ortaya çıkarma da güçlük yaşaması beklenir (Öktem, 1991).

Y kuramı: Bireyin amaçlarına ulaşmak için büyük bir çaba içinde olduğunu, yaratıcı düşüncelere sahip, sorumluluk almaktan kaçınmayan çalışanların toplumda geniş bir kitle oluşturduğunu, yöneticilerin bu çalışanlara güvenmesi ve onlara çalışma şartlarında esneklik sağlaması gerektiğini savunur. Verimlilik, sorumluluk almaya yeterlilik, örgütsel amaçları gerçekleştirme isteği çalışanda bulunan özelliklerdir. Çalışanların bu yönlerinin ortaya çıkması için yönetim onların kendine tanınmasına olanak sağlamalıdır (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2015). Bireyin örgütsel amaçlar için çaba göstermesi dış denetim veya ceza ile değil öz- denetim ile mümkündür. Kuramın temel ilkesi “bütünleştirme” kavramına dayanmaktadır (Öktem, 1991). X ve Y kuramlarının kabul ettiği temel ilkeler incelendiğinde x kuramında, çalışanın kişisel olarak değerlendirilmediği ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinin yöneticinin dayandığı koşullara bağlı olduğu görülebilir. Y kuramında ise çalışanın her şeyden önce birey olduğu ve kişisel değer, yargı ve davranışlarıyla kurumun amaçlarına hizmet etmek için büyük bir çaba göstereceği ifade edilebilir.

Z kuramı: W. Reddin tarafından x ve y kuramlarının birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Z kuramı, insanın belirli bir kalıpla sınırlandırılmayacağını, içinde iyi ve kötü özelliklerin birlikte bulunduğunu, yerine göre x ve y kuramlarının etkililik durumunun değişeceğini savunur (Başaran, 2004).

2.9. Örgütsel Motivasyon

Örgütün yapıtaşlarından biri de o örgütün çalışanlarıdır. Çalışanların olmadığı bir örgüt düşünülemez. Çalışanlar toplumun ihtiyaçlarının bir bölümünü gidermek için örgüt amaçlarına hizmet ederler. Çalışanlar bir taraftan toplum için üretirken diğer taraftan kendi ihtiyaçlarını da gidermeyi amaçlamaktadırlar (Ergül, 2005). Çalışanların işlerini istenilen düzeyde ve memnun olarak yapmasında bazı yönetsel uygulamalar rol oynamaktadır. Bunlardan birincisi hedef belirleme tekniğidir. Bu tekniğe göre, yöneticiler çalışanlardan bekledikleri hedefleri açıkça belirtmelidirler. Çalışanlar tarafından kabul gören hedeflerin güdüleyici bir etkisi olduğu varsayılmaktadır. İkincisi ise iş tasarımı tekniğidir. Bu teknik, işin hangi aşamalardan oluştuğunu ve çalışanlar tarafından doyurucu ve ilginç sayılabilmesi için hangi etkenlere sahip olması gerektiğini kapsamaktadır (Baysal ve Tekarslan, 1996). Bununla birlikte örgüt çalışanları, yönetim tarafından beraber çalışabilecekleri ve yüksek performans sergileyebilecekleri bir şekilde örgütün amaçlarına yönelik

örgütlenmelidirler. Örgütlenme sayesinde iş ve işlemlerin kimler tarafından yapılacağı, kimin kimden emir alacağı, süreçte hangi yol ve yöntemlerin izleneceği belirlenmeli böylece daha etkili ve daha hızlı kararlar alabilen bir yönetim şeklinin ortaya çıkması sağlanmalıdır (Kıral, 2019). Örgüt başarısında en önemli etkenlerden olan bireysel motivasyona etki eden etmenler örgüt tarafından önemlidir. Motivasyonu düşürebilecek unsurlar belirlenmeli ve ortadan kalkması sağlanmalıdır. Motivasyonu arttıran unsurların ise ortamda bulunması önemlidir (Zencirkıran ve Keser, 2018: 211). Örgütsel motivasyonun örgüt elemanları arasındaki ilişkilerden ve yönetsel faaliyetlerden önemli ölçüde etkilendiği ifade edilebilir. Bu sebeple örgütsel motivasyonun sağlanması, örgütsel dinamiklerin iş ve işlemlerde aktif rol oynaması ile mümkün olabilir.

2.9.1. Eğitim Örgütlerinde Motivasyon

Okullarda motivasyon göstergelerinden en önemlileri arasında verimliliğin yüksek olması sayılabilir. Okul verimliliğinin yüksek olması ise ilk olarak yöneticinin verimli çalışmasına bağlıdır. Yöneticinin verimliliğini etkileyen birçok unsur vardır. Bunlardan biri de tükenmişliktir. Bu durumu yaşayan kimseler etrafındaki herkesten daha başarılı olduğunu ve sadece kendisinin doğruyu bildiğine inanır. Böylelikle iletişime kapalı, sert, agresif bir tutum benimserler (Izgar, 2000). Bu sebeple okulda motivasyonu sağlamada yararlanacak en önemli kaynaklardan birinin iletişim olduğu ifade edilebilir. Etkin bir yönetim anlayışı iyi bir iletişim ağına dayanmaktadır. Çalışanlarıyla görüş alışverişinde bulunan yöneticinin, çalışanlarına sağladığı kaynaklar çalışanları tarafından daha pozitif bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanımaktadır (Aksoy, 2006). Bu sebeple yöneticinin enerjisi yüksek, mesleğini seven, çalışkan, iletişim becerileri kuvvetli bireyler arasından seçilmesinin motivasyona önemli ölçüde katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Yöneticilerin öğretmenler ile iletişimi, öğretmenlere sağladığı imkanlar ve çalışma şartları okul iklimini de etkilemektedir. Bu nedenle yöneticilerin öğretmen motivasyonuna önem vermesi gerekmektedir (Küçüksayraç, 2013). Başarılı yöneticilerin ana hedefleri arasında mevcut kaynakları etkili ve verimli bir şekilde yönetmek yer almaktadır. Bu yöneticiler, örgütün amaçlarına ulaşmasında en az emek ve en fazla yarar ilkesi gözetirler. Bu bağlamda verimlilik yöneticilerin üzerinde durduğu en önemli hususlardandır. Verimliliğin sağlanmasında ise motivasyon önemli rol oynamaktadır (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2005). Yöneticiler, öğretmenlerin motivasyonunu

arttırmak için birçok yol deneyebilirler. Mevcut bilgiyi kullanma, fikirler geliştirme ve yeni şeyler öğrenme fırsatı birçok insana ustalık ve tatmin duygusu verir, bu da motivasyonu güçlendirir (Morley ve Silver, 2000: 100). Yöneticilerin öncelikle motivasyonu güçlendiren etmenleri yakından tanımaları, öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarını gözetmeleri, kurumsal yapıyı olumlu yönde etkileyerek kurum standartlarını yükseltmede aracı bir rol oynayabilir.

Öğretmenlerin motivasyonlarını yükseltmede ilk adım olarak mesleğin maddi çekiciliğini arttırmak doğru olacaktır. Ayrıca yöneticilerin öğretmenlere rehber olmaları ve okuldaki uygulamalara destek vermeleri motivasyonu arttırmada önemli bir yere sahiptir (Fırat, 2012). Maaşından ve yönetim uygulamalarından memnun olan öğretmenin çalışmak için daha azimli ve istikrarlı olacağı söylenebilir. Motivasyon sağlamada ekonomik faktörler çalışanların ve örgütlerin ortak paydasıdır. Çalışanların çalışma nedenleri ve örgütlerin kurulma nedenleri bu faktörlere dayanmaktadır. Bu nedenle çalışanların çabalarının karşılığını aldıklarını düşündükleri takdirde normalden daha yüksek performans gösterecekleri düşünülmektedir. Ayrıca maddi ve manevi ödüllendirme yöntemlerinin iç ve dış güdülemede önemli bir rol oynadığı ve bu ödüllendirme araçlarının yönetim politikasının bir parçası olması gerektiği ifade edilmektedir (Karatepe, 2015).

Öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen en önemli etmenlerden bir diğeri çalışma ortamıdır. Öğretmenlerin okulda kendilerini rahat ve huzurlu hissetmeleri motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkileyecektir. Motivasyonu yüksek öğretmenin verimliliğinin artması bu durumda öğrenci başarılarını yükseltmesi beklenir (Ulaş, 2008). İyi bir çalışma ortamının göstergeleri arasında örgüt iklimi sayılabilir. Eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin birbirlerine yardımcı olup işbirliği yapmaları olumlu bir örgüt iklimi için oldukça önemlidir. Öğretmenlerin birbirlerine ve yönetime karşı geliştirdikleri olumlu tutum ve davranışlar verimliliği yükseltmede ve zamanı doğru değerlendirmede oldukça önemli bir adımdır (Dağlı, 2015). Öğretmenlerin kurumun amaçlarına yönelmedikleri takdirde o kurumdaki öğrencilerin kendi çabalarıyla yol almaları zorlaşabilir. Öğretmenlerin okula dönük ve yeniliklere açık olmalarının öğrenci başarılarını da olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Yüksek iş motivasyonuna sahip üyelerden oluşan örgütlerin diğer örgütlere oranla iş başarılarının daha yüksek seyredeceği düşünülmektedir. Aynı zamanda bu alanda yapılan çalışmalarda motivasyonu yüksek bireylerin örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için daha istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Ertan, 2008). Bu durumun örgütlerin

işgören motivasyonu üzerine yoğunlaşma oranlarında artışa sebep olacağı ifade edilebilir.

Öğretmen motivasyonu etkileyen diğer bir değişkenin yönetim olduğu söylenilebilir. Şimşek, Akgemci ve Çekik (2005: 130) motivasyonun bir yönetim aracı olarak öneminin bireysel ihtiyaçlar ve örgütsel ihtiyaçların birbiriyle çelişmesi durumunda örgütte yarattığı problemlerin kabul edilmesinden sonra arttığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin psikolojik ve sosyal ihtiyaçları bazı dönemlerde okulun amaçlarıyla çelişebilir veya öğretmenin motivasyon düşüklüğü öğrencilere faydalı olamamasına neden olabilir. Güney (2000: 16), bireylerin, kurumların amaçları doğrultusunda çalışmalarını için motive edilmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Buradan hareketle öğretmen motivasyonunun sağlanmasında yönetimin etkin bir rolü olduğu belirtilebilir. Yalçın (2002: 199) yönetimin başlıca görevleri arasında örgütteki bireylerin kişisel çabalarını işletme hedeflerine yöneltmek bunun yanında kişisel amaçlarında gerçekleştirilmesini sağlayacak organizasyon koşullarının ve çalışma yöntemlerinin düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bireylerin motivasyon sağlamlasında içsel ve dışsal faktörlerin rolü değişiklik gösterebilir. Motivasyonu arttıran dışsal faktörlerin en önemlileri arasında yönetim de sayılabilir. Ancak içsel faktörler de önemli bir konumda bulunabilir. Gümüş (2002: 210)'e göre yeni şeyler bulmak kişilerin motivasyonunu etkileyen etmenler arasındadır. Buradan hareketle yenilikçiliği içsel motivasyonu etkileyen bir unsur olduğu; yenilikçiliğin motivasyonu olumlu yönde etkilediği kişileri araştırmaya ve çalışmaya sevk ettiği söylenilebilir. Motivasyon araçlarının etkisi de kişiden kişiye farklılık gösterebilir. Eğitim alanında öğretmenlerin motivasyonunu arttırması beklenen değişikliklerin ve yeniliklerin öneminin her geçen gün daha fazla çalışmaya konu olduğu bilinmektedir.

2.10. Yenilik Kavramı ve Yeniliğin Amaçları

Literatürde yenilik kavramının birçok farklı tanımı vardır. Bunun sebebi, yenilik kavramının birbirinden farklı birçok çalışma alanında ve sosyal teorilerde önemli bir boşluğu doldurması olarak ifade edilebilir (Goldsmith ve Foxall, 2003). OECD'nin yayınlamış olduğu Oslo Kılavuzu'nda yenilik kavramı iki özellik bakımından ele alınmıştır. Birincisi yeniliğin ürüne dayalı olduğu, ikincisi ise yeniliğin süreç odaklı olduğudur (OECD ve Eurostat, 2006). Bazı araştırmacılar ise (Naktiyok, 2007; Özsağır, 2012) yenilik ve yenileşmenin düşünmeyle başlayan bir süreç olduğunu

ve bu sürecin topluma yararlı olacak şekilde varlığını somut bir maddeye dönüştürdüğünü kabul ederler. Yeniliğin orijinal bir değişim süreci olduğunu ve örgüt amaçlarının daha etkili ve ekonomik şekilde yerine getirilmesini sağlayan olumlu bir değişim olarak ifade edilebileceğini belirten araştırmacılar da vardır (Dinçer ve Fidan, 2011: 167). Yenilik, yeni bir ürün geliştirme veya var olan durumun iyileştirilmesi olarak da ifade edilebilir. Ancak yeniliğin gerçekleşebilmesi birtakım koşullara bağlıdır ve belirli bir zaman aralığı gerektirir (Kurtoğlu, 2019). Yeniliğin ortaya çıkmasında en önemli faktörlerden biri sosyal fayda sağlama amacıdır, bu amaçla belirli bir program dahilinde ve bir takım sosyal girişimler sonucunda yenilik kavramından söz edilebilir.

Yenilik ve yenilikçiliği konu alan çoğu çalışmada inovasyon kavramı göze çarpmaktadır. İnovasyon, yenilik ve yenilikçilik gibi kavramların bir sonucu olarak ekonomik ve toplumsal yapıyı oluşturan sistemleri ifade eder. Aynı zamanda inovasyon, ekonomik ve toplumsal bir değer yaratmak amacıyla yapılan yeniliklerin bütünüdür (Elçi, 2007: 1). Karamahmet (2012)'e göre ise inovasyon, yenilenme süreci ve bu sürecin sonunda oluşan yenilik durumunu ifade eder. İnovasyon kavramının kelime anlamına karşılık gelen tam bir Türkçe sözcük bulunmadığından “yenilik”, “yenilenme” olarak dilimize çevrilmektedir (Özsağır, 2012). Bu çalışmada inovasyon kavramı yerine yenilik kavramı tercih edilmiştir.

Yeniliğin gerçekleşmesinde bilginin oldukça önemli olduğundan söz edilebilir. Barker (2002: 206) yeniliğin farklı türden bilgilerin paylaşılmasına bağlı olduğunu, analizci ve uygulamacıların geçtiğimiz yirmi yıl içinde yenilikçiliğin bir öğrenme boyutuna sahip olması gerektiğini idrak ettiklerini ifade etmiştir. Buradan hareketle öğrenme ve yeniliğin iç içe geçmiş iki kavram olduğu, yenilikçiliğin öğrenme boyutunun eğitim kurumları ile çok yakın ilişkili olduğu söylenebilir. Öğrenme, yeni bilgi yaratma sürecidir (Barker, 2002: 207). Yeni bilgilerin yaratılma sürecini destekleyen en önemli unsurların yenilikçi eğitim kurumları ve yenilikçi öğretmenler olduğu ifade edilebilir.

Yenilik ve yenileşme sürecine dair birçok farklı görüş bulunmaktadır. Hamel' a göre (2000: 168), bireyler doğru bilineni çürütücü bulgular, yani ona tam oturmayan, uyumlu olmayan şeyler peşinde koşmalıdır. Böylelikle yenilik ortaya çıkabilir. Wetlaufer (2000: 139), toplulukların ve kişilerin herhangi bir durumu farklı açılardan değerlendirmelerine yardımcı olabilecek yaratıcı problem çözme tekniklerinden yararlanmaları gerektiğini ifade ederek sadece “hep böyle yapıldığı” için anlayışıyla

uygulanan her yöntemin sorgulanması gerektiğini belirtmektedir. Phillips (2007: 35) ise kişilerin ihtiyacı olan orijinal düşüncenin doğruları kavramaya çalışırken bedeninin tümüne kulak veren, bunu yaparken ruhunu katan ve insanlığın tümünden yola çıkarak bir sonuca varan cesur düşünce olduğunu ifade eder. Aynı zamanda Phillips (2007: 200), fikir liderlerinin başka bir deyişle yenilikte öncü olan kişilerin, insanları kendine çeken, bedeninin ötesinde, mıknatıs gibi bir enerji alanına sahip olduğunu belirtmiştir. Burkus (2015: 5) ise yeni şeylerin kolay ayırt edilebildiğini ancak faydalı olmalarının yeni olmaları kadar önemli olduğunu öne sürmektedir. Hamel (2000: 235), yeni bir rotada ilerleyebilmek için bir koalisyon kurulmasının gerekliliğini, böylelikle bireysel otoritenin kolektif otoriteye dönüştürülmesinin sağlanmış olacağını öne sürmüştür. Yenilik her sistemde farklı bir biçimde ortaya çıkabilir. Yenilik, kimi zaman yeni bir ürün, kimi zaman yeni bir hizmet veya yeni bir teknoloji ya da idari bir uygulama olabilir (Hage, 1999). Yukarıda ifade edilen bilgiler ışığında yenilik ve yenilikçilik kavramlarının birçok araştırmacı tarafından mercek altına alındığı söylenilebilir. Bütün bu çalışmalardan yola çıkarak yeniliğin düşünmeyle başlayan bir süreç olduğu, pratik ve uygulamalar sayesinde hayata geçirildiği söylenilebilir. Yenilik, bireylerin farklı ve yaratıcı düşünceleriyle ortaya çıkan nesne veya uygulamaların topluma mal edilmesi olarak ifade edilebilir. Her sistemin işleyiş ve yönetim şeklinin yeniliğin o sistemde ortaya çıkma biçimini ve yayılımını büyük oranda etkileyeceği söylenilebilir.

Yenilik ve yenileşme sürecinin başarı veya başarısızlık gibi bir sonucu olabilir. Garvin (1999: 64), başarısızlıktan elde edilen bilginin genellikle sonraki başarıların kazanılmasını sağlayacağını başarısızlığın en büyük öğretmeni olduğunu vurgulamıştır. Gümüş (2002: 357) yeni fikir ve yöntemlerle çalışmayı öğrenmenin başarının olmazsa olmaz şartlarından biri olduğunu belirtmiştir. Kırım (2006: 21)' a göre ise fikirler strateji ve iş planına dönüştürülmeden başarıya ulaşımaya ulaşamayacağına karar verilemez. Bu nedenle mutlak bir sonuca ulaşmak için deneme yanılma yoluna gidilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Drucker (2000) ise yenilik potansiyelini ortaya çıkaran bazı kaynaklara değinmiştir. Bunlar;

- Sonucu tahmin edilmeyen girişimler,
- Mantıksal olarak içinde uyumsuzluklar barındıran olaylar,
- Değişen koşullar ve zamana yönelik ihtiyaçlar,
- Sektör ve Pazar yapısındaki değişiklikler,

- Demografik yapıdaki değişiklikler,
- Bireysel ya da toplumsal algıdaki değişiklikler,
- Yeni bilgiye dayalı değişiklikler.

21.yy.'da yenilik süreci, bilim ve teknoloji ile aynı köke bağlanmaktadır. Günümüzde üç kavramı art arda ifade etmek kaçınılmaz olmuştur. Yenilik aynı zamanda bilim ve teknolojiyi toplumun yararına olacak şekilde dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Sistemlerin yenilik ile ulaşmak istedikleri hedef faydalı olanı hızlı bir şekilde toplumla buluşturmaktır (Özaydın, 2019: 158). Yeni bilgiye dayalı buluşların büyük bir etki gösterme potansiyellerinin yüksek olmasına rağmen fikirlerin gerçek ürünlere, süreçlere veya hizmetlere dönüştürülmesi çoğu zaman, uzun yıllar almaktadır. Bunun yanında buluşların gerçek sorunlara basit, soruna odaklı çözümler bulmaları gerekmektedir. Başka bir ifade ile yeniliğin hayata geçirilmesinin beklenenden uzun sürebilir ve önerilen buluşların kayda değer sorunlara akılcı çözümler sağlaması gerekir (Drucker, 2000). Bu noktada yeniliklerin yayılma hızının yanı sıra yeniliklerin yönünün de önemli olduğu ifade edilebilir. Gerçekleştirilen yeniliklerin beklentiye karşılama ve yeni durumun eskiye nazaran fayda sağlaması beklenilir.

Eğitimin üst kademelerinde meslek insanı yetiştirmenin yanı sıra bilgi üreten bireylerin yetiştirilmesi ve topluma hizmet edecek icatların ortaya çıkması başarılı bir toplumsal düzen için önem arz etmektedir (Öztemel, 2013). Kurumlar bu yeni düzende yerlerini koruyabilmek adına öğrenmeye açık sistemlere dönüştürülmelidir. Bu dönüşümü ancak eğitim mümkün kılmaktadır (Özer, Sökmen, Akçakaya ve Özaydın, 2017: 146). Eğitim çevrelerinin hızlı dönüşümleri eğitim sistemlerinin dengesini bozmakta ve eğitimin ekonomik işlevini ön plana getirmektedir. Okullar, alternatif eğitim kurumlarıyla baş edebilmek için, kendilerini oluşturan etmenleri yeniden yapılandırarak kendi sistemlerini üreten bir yapı haline gelebilmelidirler. Bu durumun gerçekleştirebilmesi çevrenin kültür zenginliğinin okul içine empoze edilmesiyle mümkündür (Yavuz, 2019: 6). Dönüşümlerin okul ve çevre ile bağlantısını gerçekleştirebilecek en önemli etkenler arasında yenilikçi yönetim ve yenilikçi öğretmenler sayılabilir. Ancak yeniliklerin yayılmasında bireyler tek başına etkili olamayabilir. Sistemsel olarak yenilikçiliğin kabul görmesi ve yeniliklerin uygulama basamakları belirlenerek belirli bir plan dahilinde gerçekleştirilmesinin dönüşümlerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde önemli olduğu ifade edilebilir.

Yeniliğin amaçları her sistemde farklı şekilde ifade edilebilir. Her ulus yaşam standartlarını korumak, pozitif ticaret dengeleri ve fırsatlar yakalamak için yeniliğe ihtiyaç duyar. Çünkü yeni ürün veya yeni hizmetler yeni istihdam alanları sağlamaktadır. Toplumun en temel sorunlarıyla ilgilenen tüm yapı ve oluşumlar için “örgütsel yenilik” önemlidir (Hage, 1999). Örgütsel yenilik, büyük ölçüde yenikliğin geliştirilmesi ve uygulamasını kapsayan süreçleri içermektedir (Knippenberg, 2017). Her örgütün yenilik yapma kapasitesinin birbirinden farklı olduğu söylenebilir. Ancak tüm örgütlerin yenilik yapmalarındaki temel sebeplerinin birbirine benzediği ifade edilebilir. Yeniliğin örgütler açısından nihai amacı, örgütün etkinlik ve performansını yükseltmektir. Değişen koşullara uyum sağlamak amacıyla yapılan tüm faaliyetler yeniliğe yönelik stratejik eğilimlerdir (Karaata, 2012). Eğitim sisteminde ise yeniliğin amacı, öğrenciler için daha kaliteli bir eğitim düzeni sağlamak, gündemdeki değişimleri takip edebilen yaratıcı düşünme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmek ve eğitim sürecini hedef odaklı planlanmış bir sistem haline getirmeyi kapsamaktadır (Taş, 2017). İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bireysel ve toplumsal başarı için gereken beceri ve yetkinlikler değişmeye devam edecektir. Eğitim sistemlerinin değişen ihtiyaçlara cevap vermesi büyük bir önem arz etmektedir. Bu sebeple 21. Yüzyıl becerilerinin ve kazanımlarının takip edilmesi gerekmektedir (Kocasaraç, 2018). Yeniliklerin uygulama basamağında öğretmenler önemli bir role sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın geliştirdiği politikaların en alt düzeydeki uygulayıcıları olan öğretmenler süreci yeniden planlayıp uygularlar (Karip ve Köksal, 1996). Nitekim MEB, hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin bu yenilikleri nasıl uygulayacakları konusunda görüş alış-verişi yapabilecekleri bir ortam sağlamaktadır. Yeniliklerin eğitim kurumlarında planlı ve programlı bir şekilde uygulanmasında ve benimsenmesinde öğretmenlerin önemli bir rolü olduğu söylenilebilir. Öğretmenlerin yenilikçi özellik göstermelerinin eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşmasında ve 21. yy becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesinde yüksek öneme sahip olduğu ifade edilebilir.

2.11. Yenilik ve İlişkili Kavramlar

Yenilik ve yaratıcılık: Yenilik ve yaratıcılık iç içe geçmiş iki kavramdır. Yaratıcılık yeni bir düşünce oluşturma, yenilik ise bu düşüncenin bir hizmete ya da ürüne dönüştürülme sürecidir. Yaratıcılık ve yeniliğin tek başına bir anlam ifade

etmeyeceğini vurgulayan araştırmacılar bu düşüncelerini şöyle desteklemektedir, somut olarak hayat bulmayan yaratıcı fikirler önem arz etmediği gibi yaratıcı fikirler olmadan da yenilikler üretilmeyecektir (Şimşek, 2002; Tokgöz, 2006). Örgütlerde yönetim ve çalışanlar arasında bilgi alışverişini sağlayan örgüt içi iletişim yenilikçilik ve yaratıcılığı özendirme etkisine sahiptir. Bu sebeple örgütlerdeki iki yönlü iletişimi güçlendirmek yenilikçiliğin ve yaratıcılığın geliştirilmesi için önemli olduğu ifade edilebilir.

Yenilik ve İcat: Yenilik ve icat kavramlarının çoğu zaman eş anlamlı olduğu varsayılmaktadır. Bunu sebebi her iki kavramında özgünlük özelliğini taşıması olabilir. İcat, bir düşüncenin ürün halidir. Yenilik ise bu ürünün piyasaya sürülme durumunda ortaya çıkar (Özaydın, 2019: 24). Bu iki kavramın temel farkı yeniliğin sonuncunda ortaya çıkan ekonomik değerdir (Karaata, 2012). Uzkurt (2013), 2000' lı yıllarda yaşanan karmaşadan sonra icatların ticari bir alanda kullanılmak kaydıyla yenilik olarak adlandırıldığını ifade etmiştir. Tanımlardan hareketle yenilik içinde yaratıcılık ve icat kavramlarını barındıran yeni bir ürün ya da eylem oluşturan süreçlerin bütünü olarak ifade edilebilir.

Yenilik ve AR-GE: Yenilik ve AR-GE çalışmalarını birlikte düşünmek yenilik çalışmalarında başarılı bir sonuca ulaşmak için önemlidir. Sisteme yeni değerlerin entegre olabilmesi için AR-GE kültürünün topluma kazandırılması gerekmektedir. Toplumsal ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak oluşturulan sistem ve yapıların tümü bir AR-GE çalışması olarak değerlendirilmektedir. AR-GE çalışmaları araştırma ve geliştirme kavramlarının bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Araştırma sonucunda yeni bir yöntem, ürün veya paradigmanın ortaya çıkması beklenilir. Geliştirme ise var olan bir yapıyı daha iyi bir düzene getirme, farklı bir boyut kazandırma olarak kabul görür (Öztemel, 2013).

Yenilik ve Değişim: Tüm yenilikler değişimi doğurur diğer bir deyişle her yenilik değişiklik yaparak ortaya çıkar. Yeniliklerin gerçekleşmesi için değişimin yaşanması zorunludur. Ancak her değişim yenilik olarak ifade edilemez ve her değişimin yenilikçi olması gerekmez. Değişimin yenilikçi sayılabilmesi için planlı, orijinal ve eskisinden daha etkili bir şeylerin ortaya çıkması beklenir (Satı, 2010). Değişim planlı ya da plansız olarak gerçekleştirilebilir. Bu değişim pozitif yönlü veya

negatif yönlü seyredebilir. Değişimin pozitif olduğu durumlarda süreç daha etkili ve verimli bir şekilde ilerlerken negatif olması durumunda gelişim kontrol edilemeyecek, süreçte aksaklıklar yaşanacak ve sistem dağılacaktır (Sağlam, 1971'den akt. Tabancalı 2014).

Yenilik ve Girişimcilik: Girişimcilik kavramı literatürde üç temel faktöre dayandırılmıştır. Bunlar; risk almak, proaktif davranmak ve yenilik yapmak olarak ifade edildiğinden yenilik ve girişimcilik kavramları birbirleriyle bütünleşik olarak karşımıza çıkmaktadır (Küçüköğlü ve Berber, 2008). Yenilik yapma becerisine sahip bireylerin girişimcilik alanında başarılı sonuçlar elde edeceği ancak yeni girişimleri destekleyecek yenilikçi fikirlere açık finansman kaynaklarına ihtiyaç duydukları belirlenmiştir (Tuna, 2020).

Yenilik ve Bilgi: Bilgi, yeniliğin kaynağıdır. Bilginin paylaşılması örgütlerin kabiliyetlerini artırır ve beraberinde yeniliği getirir. Paylaşılan sayısız bilgi, yenilikçi süreçleri ve uygulamaları gerçekleştirmede kilit rol oynar (Kermally, 2016). Kurumsal olarak yenilik dışarıdan sağlanabileceği gibi çalışanların eşgüdüm gözeterek yapacağı kolektif bir çalışmayla da sağlanabilir. Ancak yeniliğin gerçekleştirilebilmesi ve geliştirilmesi bilgiye doğru anlam atfederek, bilginin sistematik olarak yaygınlaştırılmasına ve buna bağlı olarak politika ve strateji geliştirilmesine bağlıdır (Durna ve Demirel, 2008).

2.12. Yenilik Yönetimi

Örgütlerde başarılı bir yenilik süreci kurmak ve yönetmek birden çok değişkene bağlıdır. Temel olarak ifade etmek gerekirse yenilikçi bir kültür, yeniliğin öneminin farkında olan lider ve bu düzlemde çalışan elemanlar yeniliğin başarılı bir şekilde yönetilmesi için en önemli etkenler arasındadır (Gülşen ve Gökyer, 2010). Örgütsel yeniliğin başarıya ulaşmasında birçok faktörün öneminden bahsedilebilir. Örgütlerdeki yenilik perspektifini etkileyen en önemli etkenlerden biri de örgüt iklimidir (Knippenberg, 2017). Örgüt ikliminin, çalışanların birbiriyle ilişkisi ve örgüte karşı geliştirdikleri tutumlardan büyük ölçüde etkilendiği ifade edilebilir. Buna karşın yeniliğe olumlu bir tutum sergilemeyen örgüt yapılarında yenilik ikliminin oluşması zaman alabilir.

Yenilik yönetimini karakterize eden ve etkileyen ana faktörlere değinecek olursak şöyle sıralamak mümkündür (More, 2011):

- Yeniliğin başarıya ulaşması, kurumun fiziksel ve süreç altyapısıyla uyumlu olduğu ölçüde mümkündür.
- Yenilik kendi içinde ilginç ve olumlu özelliklere sahip olabilir. Ancak, yönetim ekibinin kontrolü dışında gelişen iç ve dış faktörler yeniliğin başarısını ve başarısızlığını etkiler.
- Örgütün, yeniliği benimseme süreci beklenenden uzun sürebilir ve karmaşık bir yapıda olabilir.
- Yeniliğin başarısını etkileyebilecek kritik kararlar yöneticiler tarafından alınır. Bu kararlar, belirsizlik ve karmaşıklık içeren kavramsal, örgütsel ve analitik süreçleri kapsar. Birbirini etkileyen birçok faktörün göz önünde bulundurulması ve kaos unsurlarının göz ardı edilmemesi gerekir.
- Her örgütün kültürel yapısı gibi yeniliklerde başarıya ulaşmasını sağlayan organizasyonel süreçleri ve stratejileri de farklıdır.
- Yeniliğin uygulanmadan önce başarısını kesin olarak ifade eden bir yol yoktur. Yüksel potansiyele sahip yenilikler de başarısızlıkla sonuçlanabilir.

Yenilik süreci, yenilik stratejisinin en önemli unsurlarından biridir. Yenilik süreci, örgütü yeniliğe götürecek stratejilerin belirlenmesi, ortaya çıkan fikirlerin analizi yapılarak geliştirilmesi ve sahip olunan kaynaklar göz önünde bulundurularak bir yol haritası oluşturulması olarak ifade edilebilir (Tuna, 2020). Yenilik sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesi ve geliştirilmesi için öğrenme sürecini etkin hale getirmenin gerekliliğini ve öğrenme sürecini etkin kılmak için yapılması gerekenleri şöyle sıralamak mümkündür (Elçi, 2007: 201):

- Tecrübelerin paylaşıldığı, başarı ve başarısızlık durumlarının mercek altına alındığı, çalışanların etkileşiminin yüksek olduğu ortamlar yaratılmalı,
- Yenilikçilik yönetiminde kullanılmak üzere geliştirilmiş yöntem ve teknikler öğrenilmeli gerekli araç gereçler sağlanmalı,
- Yenilik yönetiminde basit denemeler yaparak yeni yaklaşımlar geliştirilmeli,
- Düzenli olarak kurumun yenilik hareketleri gözden geçirilmeli,
- Değerlendirmeler sonucu uygulamalar iyileştirilmelidir.
- Yenilik sürecinin ayrıntılı planlanması, karşılaşılabilecek problemler için önlemler alınması ve bir yol haritasının oluşturulmasının olumsuzlukları en aza

indirmesi ve uygulamaların başarıyla sonuçlanmasını gerçekleştirmesi beklenmektedir.

2.13. Yeniliğin Yayılması ve Benimsenmesi

Yeniliklerin yayılması konusu ilk kez 1903'te, orijinal S-şekilli yayılma eğrisini çizen Fransız Sosyolog Jean-Gabriel De Tarde tarafından tartışıldı. Tarde (1903), Taklit Yasaları (The Laws of Imitation) kitabında, toplumun büyük bir bölümünün yeniliği benimseyenleri taklit ederek yeniliğin yayılmasını sağladığını belirtmiştir. Tarde (1903)' ye göre yenilik, kültürel öğelerle paralellik gösterdiği sürece hızlı bir şekilde yayılmaktadır. Ancak yeniliklerin büyük bir kısmı unutulurken küçük bir kısmı yayılmaya devam etmektedir. Bunun sebebi olarak Tarde, yeniliğin öncüleri olan kimselerin toplumsal rollerine ve önemlerine değinmektedir.

Bilginin fiziki yakınlık sayesinde daha kolay öğrenilmesi ve aktarılmasının mümkün olduğu söylenebilir. Yenilikçiliğin kaynakları arasında fiziki yakınlık sayılabilir. Birbirine yakın coğrafi bölgede yaşayan bireyler ve sistemler arasında yenilikçilik hareketlerinin daha hızlı bir şekilde yayılması beklenilir. Bu yakınlık sayesinde belirsizlikler azaltılarak, çözüm odaklı sonuçlara daha hızlı ulaşılabilir (Keskin ve Sungur, 2009). Aynı zamanda bireyler arasındaki ilişki, paylaşma ve işbirliği, farklı bakış açılarını görme, yeni şeyler keşfetme veya bir şeyler icat etme olasılığını arttırır (Sartori, Costantini, Ceschi ve Tommasi, 2018).

Yeniliğin benimsenmesi aşamasında, yeniliğin örgütte meydana getirdiği kolaylıklar ve faydalar açık ve anlaşılır bir dille ifade edilmeli, karşı çıkanlar ikna edilmelidir (Yeşil, 2012: 200). Örgütlerin yeniliğe açık bir sistem haline getirilebilmeleri için öncelikli olarak yapılması gereken, bilgi paylaşımının bir kültür olarak kabul görülmesinin sağlanmasıdır. Bu kültür, bilgi paylaşımının örgüt stratejisi haline getirilmesi veya çalışanlara bilgi paylaşımı konusunda özendirici yeni nitelikler kazandırılmasıyla sağlanabilir (Demirel ve Seçkin, 2008). Diğer yandan kişiler arası iletişim ağlarının yeniliği benimseme konusunda ekonomik ve sosyal önemi yüksektir. Ancak iletişim ağları örgüt yapısına göre farklılık göstermektedir (Midgley, Morrison ve Roberts, 1992). Buradan hareketle örgütlerin çalışanlar arasındaki iletişim ağlarını yönlendirerek bilgi paylaşımı araçları olarak kullanmalarının yeniliğin benimsenme oranında artışa katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Yeniliğin benimsenmesi ve yayılmasına ilişkin anlayışlar iki temel başlık altında toplanılabilir. Birincisi geliştirici temelli olanlardır. Bunlar yeniliğin özelliklerine ve mevcut durumda olmayan üstünlüklerine odaklanırken ikincisi benimseyen temelli kuramlardır. Bunlar da bireyin kendisine ve kullanım kolaylığı olan ürünlere odaklanmaktadır (Usluel ve Mazman, 2010). Yeniliğin kabul görmesi konusunda unutulmaması gereken bir diğer etkende değişimi gerçekleştirmeye kararlı ve güçlü bir liderdir. Çünkü yeniliğe en kolay ve hızlı yanıt verme olasılığı en yüksek olan sistemler yaratıcılık ve yenilikçilik kültürüne sahip sistemlerdir (Sanson, 2004). Yenilikler var olanı yeniden yapılandırma ya da bireylerin veya kurumların ihtiyaçları doğrultusunda yeni ürünler geliştirme olarak ortaya çıkabilir. Yeniliklerin ortaya çıkma durumları yeniliklerin yayılma ve benimsenme hızlarını etkileyebilir. Bu durum göz önünde bulundurularak yeniliklerin kabul görme çalışmalarına yön verilmesi süreci daha faydalı bir hale getirebilir.

2.13.1. Rogers'in Yeniliklerin Yayılma Modeli

Rogers'in yayılma modeli, değişimin nasıl başarılabileceğini anlamaya yönelik teorik bir yaklaşımdır. Rogers (1995), yeniliğin belirli özelliklerinin yeniği benimsenmesini kolaylaştırabileceğini savunmuştur. Yeniliği benimsemeyi etkileyen diğer faktörler arasında ise, amirler tarafından terfi, değişikliğin karmaşıklık derecesi, mevcut değerler, ihtiyaçlara uyumluluk, yeni prosedürü benimsemeden önce test etme ve değiştirme yeteneği durumlarının olduğunu belirtmiştir. Bu model, bazı uygulamaların neden değişip diğerlerinin neden değişmediğine dair değerli bilgiler de içermektedir (Sanson, 2004). Basit bir ifadeyle, yeniliğin yayılması, insanların yeni bir fikir, ürün, uygulama, felsefe vb. benimserken ortaya çıkan süreci ifade eder. Yenilik sosyal bir sistemin üyeleri arasında zaman içerisinde belirli kanallar aracılığıyla yayılır. Rogers, çoğu durumda bireylerin ilk birkaçının yeni fikre açık olduğunu ve bu fikri kullanımı benimsediğini vurgulayarak bu süreci haritalandırmıştır. Bu haritaya göre, yeniliği ilk benimseyenler onu 'yaydıkça' giderek daha fazla insan yeniliğe açık hale gelir ve bu durum kritik bir kitlenin gelişmesine yol açar. Belirli bir zaman diliminde yenilikçi bir fikir ya da ürün, doyum noktasına ulaşıncaya kadar popülasyon arasında yayılır (Kaminski, 2011).

Rogers (1995) yenilik yayılımında yenileşme, iletişim kanalları, zaman ve sosyal sistem olmak üzere dört ana unsurdan bahsetmiştir. Bu unsurlar:

2.13.1.1. Yenileşme

Rogers (1995), yenileşme kavramı ile yeniliğin benimseme ve uygulama sürecinde değişme ve modifiye edilme derecesine atıfta bulunur. Bir yenilik ne kadar çok yönlü ve değişime uygunsa benimsenme olasılığı da o kadar yüksektir. Her yeni faaliyetin benimsenmesini veya yayılmasını kısmen belirleyecek olan beş özelliği vardır. Bunlar (Rogers,1995):

Göreceli avantaj, bir yeniliğin yerini aldığı fikirden daha iyi olarak algılanma derecesidir. Yenilik bireylere avantaj sağladığı ölçüde yayılması da kolaylaşacaktır.

Uyumluluk, bir yeniliğin mevcut değerler, geçmiş deneyimler ve benimseyenlerin potansiyel ihtiyaçları ile uyumlu olarak algılanma derecesidir. Yeniliğin bireylerin inanç ve tutumlarına uyumluluk derecesi yayılımını etkileyecektir.

Karmaşıklık, bir yeniliğin anlaşılması ve kullanılmasında zor olarak algılanma derecesidir. Yenilik ne kadar anlaşılır olursa yayılımı da o kadar hızlı olacaktır.

Denenebilirlik, yeniliğin denenme ve değiştirilme derecesidir. Yeniliğin denenebilir olması bilinirliğini de arttıracığı için yayılımını hızlandıracaktır.

Gözlenebilirlik, bir yeniliğin sonuçlarının benimseyenler tarafından öngörülme derecesidir. Yeniliğin çevre tarafından kullanılması onu gözlenebilir kıldığı için potansiyel kullanıcıların olumlu bir yaklaşım benimsemesi sağlanacaktır.

Yeniliğin yukarıda belirtilen edilen özellikleri, toplumun yeniliği benimseme sürecini olumlu ya da olumsuz etkileme gücüne sahiptir. Ancak her yeniğin benimsenme sürecinde aynı etkiyi yaratmayabilirler, yeniliği etkileyen farklı özellikler de olabilir (Kocasaraç, 2018).

2.13.1.2. İletişim kanalları

İletişim kanalları, yenilik hakkında bilgi verdiği ve farkındalık yarattığı için yeniliklerin yayılımında etkili bir bileşendir. Bireylerin yenilikler hakkında konuşma ve haber yayma oranlarını ve derecelerini ifade eder (Öztürk, 2015). Rogers (1995) iki ana iletişim kanalı tanımlamıştır.

Kitle iletişim kanalları: Bu kanallar televizyon reklamları, medya kuruluşları vb. unsurlar yenilik hakkında bilgi oluşturmada etkilidir.

Kişilerarası kanallar: Bu kanallar kişilerarası iletişim bir yeniliğe ilişkin tutumları değiştirmede çok etkilidir. Bir yeniliğin akran değerlendirmeleri yeniliği nihai olarak kabul ya da reddetme durumlarını etkiler.

2.13.1.3. Zaman

Rogers'ın yenilik yayılımı modelinde zaman ögesi üç boyutta ele alınmıştır. Birincisi, yenilik karar sürecidir. Bireylerin yenilik hakkında bilgi edindiği ilk andan yeniliği kabul ya da reddetmelerine kadar uzanan süreci kapsar. İkincisi, bireylerin yenilikçilik düzeyleridir. Sosyal sistem içerisinde yeniliklerin benimseme oranına göre bireyin bulunduğu kategoriyi ifade eder. Üçüncü ve son boyut ise yayılım hızıdır. Sosyal sistem içerisinde yeniliğin ne kadar zamanda yayıldığını ifade eder (Öztürk, 2015). Rogers'ın yayılma modeli beş aşamalı benimseme sürecinden oluşmaktadır. Bunlar (Rogers, 1995):

Bilgi ve farkındalık aşaması, birey bu aşama da yeniliğe maruz kalır ancak tamamlanmış bir bilginin varlığından söz edilemez.

İkna ve ilgi aşaması, birey yeni fikirle ilgilenir ve daha fazla bilgi ister.

Karar veya değerlendirme aşaması, birey yeniliği ve yeniliğin getireceklerini zihinsel olarak değerlendirir ve deneyip denemeyeceğine karar verir.

Uygulama ve deneme aşaması, birey yenilikten tam anlamıyla yararlanır.

Onay ve kabul aşaması, birey yeniliği tam olarak kullanmaya devam etmeye karar verir.

2.13.1.4. Sosyal Sistem

Yeniliği benimseme sürecine dahil olan insan gruplarını ifade eder. Sosyal sistemin yapısı, norm ve inançları, liderler ve değişim temsilcileri, karar türleri ve yeniliğin nasıl sonuçlandığı, yenilik yayılımını etkileyen unsurlardır. Bu unsurlara kısaca değinmek gerekirse, sosyal sistemin kültürel yapıları ve dini normları sistemin üyeleri tarafından standart kabul edilir. Normlar, sistemin bireyden beklediği kalıp davranışlardır. Bu yerleşik inanç ve kalıplar yeniliğin yönünü belirler. Sistemlerin en yenilikçi üyeleri ortalamadan farklı algılandığı için sistemin üyeleri tarafından şüpheli bir statüdedir. Bu sebeple diğer üyeleri yenilikler konusunda ikna etme kabiliyetleri sınırlıdır. Ancak grup liderleri, sistemdeki birçok kişiye yenilikler hakkında bilgi ve tavsiye verebilirler. Bir sistemde fikirleri önemsenen diğer üyelerin tutumlarını şekillendiren kanaat önderleri olabilir. Kanaat önderleri diğer liderlerden farklı olarak

sosyal statüleri birbirinden oldukça farklı olan yenilikçi ve kozmopolit bir kitleye hitap eder. Bu kimselerin iletişim becerileri oldukça gelişmiştir. Karar türleri iki bölümde incelenebilir. Birincisi, toplumun bir üyesinin bireysel olarak yeniliği kabul ya da reddetme durumudur. İkincisi, yeniliği kabul ya da reddetme durumunun tüm sistem tarafından bir otorite kararı olarak kabul edilmesidir (Rogers, 1995).

2.14.Yenilikçilik

Yenilikçilik, çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekilde tanımlanmış ve işlevsel hale getirilmiş zengin ve anlaşılması zor bir yapıdır (Goldsmith, 1986). Bu nedenle yenilikçiliği tek bir tanıma sığdırmak doğru olmayabilir. Yenilikçilik, risk alma, yaratıcılık, deneyime açıklık, fikir liderliği gibi kavramları bir arada toplayan şemsiye bir kavram olarak ifade edilebilir (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Yenilikçiliği bireysel ve çoğulcu olmak üzere iki boyutta ele almak mümkündür. Birinci boyutta yenilikçilik, bir bireyin yaratıcılığı sonucu ortaya çıkmaktadır ve tek bir bireyle sınırlıdır. İkincisinde ise yaratıcılığın çoğulcu bir çaba sonucunda bireyler arası etkileşim ve sinerjinin etkisiyle yenilikçiliğe dönüşmesi söz konusudur (Yahyagil, 2001). Yenilikçiliğin bireysel veya bir takım çalışması sonucu ortaya çıkması kişilerin yenilikçilik eğilimlerinin bir sonucu olabilir.

Bireylerin yenilikçi olma eğilimleri doğuştan gelen bazı ihtiyaçlardan kaynaklanıyor olabilir. Roehrich (2004), bu ihtiyaçları şu şekilde sıralamıştır: uyarılma ihtiyacı, yenilik arayışı, bağımsız olarak yenilikçi kararlar alma isteği ve benzersiz olma ihtiyacı.

Uyarılma İhtiyacı, birey yenilik yapmak için optimum düzeyde uyarıcıya ihtiyaç duyar. Uyarım düzeyi optimumun altında olduğunda birey uyarımı arttırmaya çalışacaktır, optimumun üzerine çıktığında onu azalmak için çaba gösterecektir (Raju, 1980). Birçok davranışın temelinde yatan uyarılma ihtiyacı, bireyin doğrudan ya da dolaylı olarak yenilikçilik yoluyla yeni ürün benimsemesinin öncülü olarak ifade edilebilir (Roehrich, 2004).

Yenilik arayışı, Pearson (1970), bireylerin yenilikçilik arayışının kaynaklarını duyumlar ve bireysel deneyim türlerine göre dört formda analiz etmiştir. Duyumların kaynağı duygusal veya bilişsel olabilir. Deneyim türleri ise içsel veya dışsal olabilir. Pearson, bu sınıflandırmaları 2x2 modelinde birleştirmiştir. Bireylerin yenilikçilik eğilim kaynakları şu şekildedir: Dış duygu (ES), iç duygu (sezgi)(IS), dış biliş (EC)

içsel biliş (IC). Pearson bu yaklaşımın kabul edilmesiyle bireysel yenilikçiliğin öz bildirim teknikleriyle ölçülebileceğini öne sürmüştür. Venkatraman ve Price (1990), Pearson' un araştırmasından yola çıkarak bilişsel yenilikçilik ve duyuşal yenilikçilik arasındaki ayrımı şöyle açıklamıştır: Bilişsel yenilikçilik, “düşünmeyi teşvik eden yeni deneyimlerden zevk alma” eğilimidir. Kaynağı, İçsel ve dışsal olabilir. Duyusal yenilikçilik ise “duyuları harekete geçirmeyi amaçlayan yeni deneyimler edinme arzusu” olarak ifade edilebilir. İçsel (rüya görme) ve dışsal (deneyimler) uyarılar tarafından etkin hale getirilir.

Bağımsız olarak yenilikçi kararlar alma isteğı, araştırmacılar yeniliğın başkalarının etkisi altında kalmadan denenmesinin yenilikçi karar alımına etki etmediğı sonucuna ulaşmışlardır (Roehrich, 2004). Hirschman (1980), çalışmasında yeni fikirlere açıklık ve bağımsız olarak yenilikçi kararlar alma arasında negatif korelasyon bulmuştur. Bu iki kavramın iki farklı davranış alanında bulunduğı sonucuna ulaşmıştır.

Benzersiz olma ihtiyacı, yenilikçi davranış göstererek diğerlerinden farklı olunabileceğı veya bir yeniliğe öncül olarak kabul edileceğı temeline dayanır (Roehrich, 2004).

Midgley ve Dowling, yenilikçilik eğilimleri ve yenilikçiliğı benimseme özellikleri arasındaki ilişkiyi keşfetmişlerdir (Midgley ve Dowling' den aktaran Venkatraman ve Price, 1990). Bireylerin kişisel özellikleri bakımından yenilikçilik anlayışları farklı olabilir. Bu sebeple bazıları yeniliğı daha erken bazıları daha geç benimsemekte, değişime istek dereceleri farklılaşmakta ve risk alma durumları değişiklik göstermektedir (Kılıçer ve Odabaşı, 2010).

2.15. Yenilikçiliğın Önündeki Engeller

Toplumun kalkınması ve insan kaynaklarının nitelik kazanması için yenileşme hareketlerinin devamlılığını korunması beklenir, ancak bazı sebeplerle bireysel veya örgütsel yenileşme gerçekleşmeyebilir. Literatür incelendiğinde bireysel veya örgütsel yenileşmenin önünde engel sayılabilecek birçok etken olduğı görülmektedir. Bu etkenler bireysel, toplumsal ve kurumsal olarak gruplandırılabilir (Elçi, 2007; Karaata, 2011; Kılıçer, 2011; Taş,2007):

Tablo 1
Yenileşmeyi Engelleyen Unsurlar

Bireysel Engeller	Kurumsal Engeller	Toplumsal Engeller
Bilgi düzeyi Güdülenme düzeyi Sosyo-ekonomik düzeyi İletişim ve empati becerisi Yenilik ve değişime yönelik inancı, tutumu	Yönetim desteği Grup körlüğü Kıskançlık Zayıf iletişim Kurum vizyonu/ kültürü Kurumsal değerler Çalışma programının yoğunluğu/ serbest zaman	Topluma ait normlar Aile yapısı Politikalar Toplumun sosyal yapısı Yaşanılan yerin coğrafi konumu Ailenin yeniliğe karşı tutumu

2.16. Örgütsel Yenileşme

Örgütler varlıklarını devam ettirebilmek için çevresel dinamizme uyum sağlamalıdır. Çevrenin beklentilerini yerine getirebilmek adına sistemde planlı değişikliklere gidilmesi gereklidir. Örgütteki tüm elemanlar ve sistemler entegre edilmeli ve ihtiyaçlara cevap verecek şekilde olumlu yönde değişikliklere uğratılmalıdır. Aksi halde çevrenin ihtiyaçlarına yanıt veremeyecek ve işlevselliği sorgulanmaya başlayacaktır (Genç, 2017). Yenileşme, değişen çevrenin gereksinimlerini karşılamak, örgüt amaçlarını bu gereksinimler etrafında şekillendirmek ve örgütsel yapı ve işlevleri sürece yeniden kazandırmak adına yapılan değişimleri kapsar. Ancak yenileşme hareketi örgütsel engellerle karşılaşabilir. Alışlagelmiş düzenin rahatlığından ödün vermek istemeyen çalışanlar yenileşme hareketlerine engel olmak isteyebilirler. Bu engeller arasında; dogmatizm, uyuşukluk, yönetimin yetersizliği, öndersizlik, bürokratik engeller, kırtasiyecilik, bilgiçlik, yetkincilik, araştırmama ve umursamazlık önemli bir yer tutmaktadır (Başaran, 2004: 201). Örgütsel yenileşmenin her başarılı örgüt için kaçınılmaz olduğunu, yenileşmenin önündeki engellerin aşılmaması durumunda başarısızlık gibi bir sonuçla karşılaşmanın doğal olduğu ifade edilebilir.

Örgütlerin yenileşme biçimleri genel olarak iki başlık altında ele alınabilir (Başaran, 2004: 209):

Tepkisel yenileşme: Çevrenin değişmesiyle zarara uğramamak için ya da fırsatlardan yararlanmak için örgüt yenileşmeye gider. Bu yenileşme hareketinde çevrenin rolü çok yüksektir.

Öneylemsel yenileşme: gelecekte meydana gelebilecek değişiklikleri öngörebilme, bilimsel verilere dayanarak ve çevreyi gözlemleyerek bir yol haritası çizme bu sayede zarardan korunma ve kar sağlama amacı güden yenileşme hareketidir. Bu girişimde çevreyi değiştirme, yönlendirme isteği de yer alabilir.

Yenilikçiliği operasyonel olarak başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için kurumların sahip olması gereken özellikler vardır. Yenilikçilikte başarıyı doğuran altı unsuru şöyle sıralayabiliriz (Erensal, 2010: 103-104).

Süreç odaklılık: Yenilikçiliği geniş açıyla ele alacak süreci içeren bir harita oluşturulmalıdır.

Süreç sahipleri: Yenilikçilik sürecinin yönetiminde yer alacak kişiler belirlenmelidir. Tam zamanlı tasarım ekibi: süreç geliştirme ortamının düzenlenmeli ve düzenli bir ekip çalışması yapılmalıdır.

Yönetimsel katılım: Süreci takip eden periyodik toplantılar yapılmalı, yönetimin katılımı ve desteği sağlanmalıdır.

Benimseme: Yapılacak değişikliklerin uygulama basamağında herhangi bir sorunla karşılaşmadan hayata geçirilmesi için sistemdeki bireylerin sürece entegre edilmesi gereklidir.

Eyleme geçmek: Hedeflenen tüm yeniliklerin uygulanmasının mümkün olmadığı durumlarda %70 ilkesi uygulanır. İdeale çok yakın bir sonuçla yenilikçilik hayata geçirilir. Geri bildirimlerde bulunarak süreç ilerler.

Kurum her ne kadar yeniliklerin gerçekleşmesi için zemin oluştursa da yenileşmeye direnen çalışanlar olabilir. Başaran (2004), yenileşmeye direnmenin nedenlerini ekonomik, kişisel ve toplumsal nedenler olarak ifade etmiştir. Ekonomik nedenler, iş görenin yenilik sebebiyle ekonomik çıkarları zarar görüyorsa işgören yeniliğe karşı direnç gösterir. Zararın oranına ne derece fazlaysa yenileşmenin durdurulma olasılığı da o derece yükselir. Kişisel nedenler, işgörenin işine duyduğu bağlılık ve alışkanlık durumları yenileşmenin beraberinde getirdiği değişimleri kabul etmesini zorlaştırabilir. Yeni durumun ona atfedilen konumu kaybettirme olasılığı yeniliğe karşı korku duymasına sebep olabilir. Toplumsal nedenler, örgütte birbiriyle kaynaşan iş görenlerin oluşturduğu kalıplaşmış bir düzenin bulunması, yenileşmeye en büyük direncin sebeplerindendir. Çünkü yenileşme, bu düzen tarafından bir tehdit

olarak algılanabilir. İş görenler bu tehdide karşı bir direnç dayanışmasında bulunabilirler. Tüm bu sebepler incelendiğinde iş görenleri yenilik sürecinde söz sahibi olmalarının yeniliğe karşı direnç göstermelerinin önüne geçebileceği ifade edilebilir.

2.17. Eğitimde Yenilikçilik

21. yy'da yaşanan değişimler bireylerden beklenen yeterlilikleri önemli ölçüde değiştirmiştir. Bu sebeple başta eğitim sistemi olmak üzere birçok toplumsal sisteme önemli görevler düşmektedir. Bu durumda, eğitim sistemini çağın gerektirdiği yeterliliklere sahip bireyler yetiştirmek için yeniden yapılandırmak ve değişimlere uyum sağlayacak hale getirmek bir gereklilik arz etmektedir (Özmusul, 2012). Eğitimin ne olduğu ile ilgili süregelen tartışmalar ancak şu anki toplumsal yapının gerekliliklerini karşılamayan birçok ifade bulunmaktadır. Eğitime ilişkin yaygın olarak kabul gören “eğitilmemiş” ya da “aktarımcı” bakış açıları bunlara örnek gösterilebilir. Bu bakış açılarını benimseyen büyük bir kesim bulunmaktadır. Bunun sebebi olarak yenilikçi fikirlerin toplumun çoğunu cezbetmemesi ile geleneksel fikirlerin kabul görmüş olması gösterilebilir (Gardner, 2019). Ancak değişen toplumsal norm ve paradigmaların eğitim sisteminin de insana bakış açısını değiştirdiği söylenilebilir. Toplumsal hayatın itici ve önemli bir gücü olarak yenilik ve yenileşme hareketlerinin ekonomik sistemlere yön verdiği ifade edilebilir. Yeniliğe dayalı ekonomik sistemlerde insan kaynakları önemli bir yere sahiptir. Nitelikli personel istihdamı için eğitime gereksinim duyulur. Bu sebeple, eğitim politikalarının ve sistemlerinin yeniden düzenlenmesi gerekir. Eğitim örgütlerinde yeniliğin geniş topluluklara yayılabilmesi eğitim programlarının dayandığı teorilerle yakından ilişkilidir. Bu noktada sosyal inovasyon kavramı ortaya çıkmaktadır. Sosyal inovasyon, yeniliğin insan refahını arttırmaya yardımcı olduğu ölçüde sosyal olduğunu savunan görüşleri içeren bir kavram olarak ifade edilebilir. Sosyal inovasyon kavramının eğitim anlayışlarına yardımcı olabileceği ve farklı eğitim modelleri üretebileceği düşünülmektedir. Bunun sebebi olarak eğitimde yeniliğin, sadece beceri edinme olarak ifade edilmemesinin aynı zamanda sosyal bir eğitim anlayışı benimsenerek verimliliği ve etkililiği arttırmaya dayanması gösterilebilir (Orón, Akrivou, ve Scalzo, 2019). Eğitim sistemlerin başarılı olması, eğitimde yenileşme hareketlerine etkin katılım, bireylerin yaratıcılık özelliklerini destekleme ve en iyi uygulama yöntemlerini öngörebilme ile mümkündür (Freeburg, 2017). Kurumların

yaratıcılığı destekleyen bir kurum kültürüne sahip olmaları yenilikçiliği büyük ölçüde etkilemektedir (Hamel, 2000). Bu sebeple yenilikçi okul sistemlerin yaygınlaşması ve yenilikçi okulların toplumsal olarak kabul görmesi, 21. yüzyıl beceri ve kazanımlarına ulaşmada büyük bir adım olarak ifade edilebilir.

Ülkelerin yenilikçilik düzeyleri ve rekabetçilikleri birbiriyle bağlantılı ve doğru orantılıdır. Bu yüzden birçok ülke yenilikçi bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedefin gerçekleşmesi eğitim programlarının yeniden yapılandırılmasını ve yenilikçilik konusunda yapılan çalışmaların kapsamının geliştirilmesini gerekli kılmıştır (Konokman, Yokuş ve Yelken,2016). İngiltere, ABD ve Almanya gibi ülkeler yenilikçiliğin geliştirilmesi için gerekli devlet teşvikini hükümetin stratejik hedeflerinden biri haline getirmişlerdir ve yenilikçilik stratejileri ile ilgili birçok kurumsal organizasyon kurmuşlardır. Yenilikçiliğin temeli olarak benimsenen AR-GE birimi de ilk olarak Almanya da kurulmuştur (Ersoy ve Şengül, 2008). Ülkemizde ise AR-GE eğitimde başarıyı arttıracak yenilikçi projelerin tek elden yürütülmesini sağlamak amacıyla 2010 yılında İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde kurulmuştur (MEB, 2014). AR-GE, araştırma süreci sonucunda ortaya çıkan olgu ve ilkelerin ekonomik durum gözetilerek uygulanmasını sağlayacak bir geliştirme stratejisidir (Güleş ve Bülbül, 2020: 415). AR-GE birimlerinin kurulmasından önce gerçekleştirilen projeler de bulunmaktadır. Bu projelerin temelinde yenilikçiliği geliştirmek, yenilik kültürünü oluşturmak ve bireylere girişimcilik özelliği kazandırmak amaçlanmaktadır. Bu amaçla 2005 yılında ilköğretim 5. Sınıf öğrencileri ve öğretmenlerini kapsayan “Eski köye yeni adet getirin!” (EKİN) projesi gerçekleştirilmiştir. Projede yenilikçilik konusunda Türkiye ve dünyadan örnekler verilmiş, başarılı girişimcilerin hayat hikayeleri anlatılmış ve çocuklara sanal bir iş deneyimi sunarak yenilikçi fikirler üretmeleri teşvik edilmiştir (Elçi, 2007).

Yenilikçiliğin ve yaratıcılığın geliştirilmesinde en önemli görev eğitime düşmektedir. Çünkü eğitim bireylerin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Okullarda, öğrencilere yenilikçi ve yaratıcı düşünme becerileri kazandırmak istenmektedir. Bunun temelinde teknolojinin gelişmesiyle birlikte öğrencilerin daha fazla sosyal medya ve teknolojik aletler kullanması, Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT)’nin eğitimde daha aktif rol oynaması sayılabilir. Günümüzde öğrenmenin işlevinin değişmesi ile kitapların yanı sıra dijital ve sanal ortamlarda bilgi havuzlarının oluşması

medya okuryazarlığını ve teknolojiyi doğru kullanmayı gerekli hale getirmiştir (Özçelik, 2019).

652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK gereği Millî Eğitim Bakanlığı'nın görevleri arasında “ Eğitim sistemini yeniliklere açık, dinamik, ekonomik ve toplumsal gelişimin gerekleriyle uyumlu biçimde güncel teknik ve modeller ışığında tasarlamak ve geliştirmek” yer almaktadır. Bu kanun ışığında eğitimde yenilikçilik kavramı incelenebilir. 2023 Vizyonu (MEB, 2019) hedefleri arasında, çok yönlü, çağın eğitim anlayışının gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış, yeteneklerini üst düzeyde kullanabilen, gelişime açık, özveri sahibi öğretmen profiline sahip olmak bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin yenilikçi bireyler olma yolunda karşılaşılabilecekleri zorlukların MEB tarafından asgari düzeye indirilmeye çalışacağı sonucuna varılabilir.

Yeniliğin eğitimde önemli bir kolu da yeni geliştirilen tasarımlar veya eğitsel teknolojik materyallerdir. Bu ürünlerin kullanımının yayılması ve benimsenmesinin sağlanması için kuram ve modellerden faydalanılabilir. Bu sayede ürünlerin kullanım oranları ve süreci hızlandıran veya yavaşlatan etkenlerin neler olduğu belirlenebilir. Yeniliğin sistematik bir model olarak gelişimi sağlanabilir (Surry, 1997). Ülkemizde, okullarda yenilik uygulamalarının gerçekleştirilmesi adına seçmeli ders olarak Teknoloji ve Tasarım dersi müfredatta yerini almıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teknoloji ve Tasarım dersi öğrenim programında (2018) belirttiği iki temel amaç vardır. İlki bireylerin hayat boyu öğrenme, öğrendiğini uygulama, teknoloji ve tasarım süreçlerini bireysel ve toplumsal bir yarara dönüştürmesini sağlama; ikincisi ise teknoloji ve tasarım okuryazarı bireyler yetiştirmektir. Bu amaçlar kapsamında okullarda, bireylerin küçük yaşlarda yeni ve özgün tasarımlar geliştirip orijinal materyaller üretilbileceği ortamlar oluşturulmuştur.

Watt (2002), okullarda yenilikçiliğin gerçekleşmesinin dört bileşene bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bunlar; insan (öğretmen ve öğrenci), kültür ve iklim, yapı ve süreç, liderlik olarak ifade edilir. Bileşenlerin azami ölçüde birbiriyle uyumlu olması beklenir (Watt, 2002'den akt. Pollock, 2008).

İnsan (Öğretmen ve öğrenci): Okul personeli ve öğrencilerinin yeniliğe karşı tutumları, inançları, bilgileri, yaratıcılıkları, risk alma durumları, birbirleri ile iş birliği içinde olmaları okullarda yenilikçiliğin oluşması için önemli ölçüde etkilidir.

Kültür ve iklim: Yenilikçi okullar, yeniliğin gelişmesine izin veren bir kültüre sahiptir. Aynı zamanda girişimciliğe, risk alma ve iş birliğine değer verirler. Öğretmenler yeni fikirler oluşturmak, yeni beceriler geliştirmek için birlikte çalışırlar.

Yapı ve süreç: Yenilikçi okullarda, yeni düşünceyi ve eylemi destekleyici, teşvik edici yapılar ve süreçler olmalıdır. Bu okullarda bulunan esnek yapı ve süreçler sayesinde bireylerin, bilgi paylaşımı ve takım halinde çalışma becerileri gelişmiştir. Öğretmenlere ve kaynaklara daha kolay erişim sağlanır, bu tür okullarda güçlü topluluk ilişkileri mevcuttur.

Liderlik: Okul yöneticileri yeniliklere öncülük etmeli ve net bir vizyon sahibi olmalıdır. Değişim tutkusuna sahip, risk almayı destekleyen ve örnek alınacak kimseler değişime liderlik etmelidir.

2.18. Yenilikçi Öğretmen

Yeniliklerin yeni kuşaklara aktarılması öğretmenler aracılığıyla gerçekleşecektir. Bu sebeple öğretmenlik mesleği değişimi içerisinde barındıran ve sürekli yenilenen bir formatta olmalıdır (Altıntaş Yüksel, 2019). Yenilikçi bireyler, entelektüel merakla sahip kimselerdir. Sistemli olarak yeni bilgiler ararlar ve düşüncelerini, yeni öğrendikleri bilgilerle değiştirme eğilimi gösterirler (Yılmaz, 2019: 287). Aynı zamanda risk almayı seven, yeni fikirleri hayata geçirmeye istekli, üst düzey düşünme becerilerine sahip, bilimsel bilgiye güvenen, sosyal çevreleri geniş kimselerdir. (Yenice ve Alpak Tunç, 2019). Goldsmith ve Foxall (2003) yenilikçiliğin bir tür kişilik özelliği olduğunu ve kişinin biliş veya davranış kalıplarına göre bu özelliklerin kalıcı olduğunu ifade etmiş, yenilikçiliği yeni ve farklı olana karşı gösterilen tepki olarak betimlemişlerdir. Bu tepkiler çok olumlu bir tutumdan çok olumsuz bir tutuma kadar değişiklik gösterebilir. Gardner (1990), bireylerin yenilikçi olma özelliklerinin kişiden kişiye farklılık gösterdiğini bazı bireylerin yenilikçilik için gerekli özelliklere sahip olduğunu ancak, kimilerinin de yenilikçiliği engelleyen nitelikler taşıdığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin iletişim kurma becerileri, yeniliklere açık olma durumlarının bir göstergesi sayılabilir. Karşılıklı anlayış geliştiren ve çevresiyle yüksek düzeyde etkileşim halinde olan öğretmenlerin yeniliklere daha açık oldukları düşünülmektedir (Dağlı, 2015). Burada hareketle öğretmenlerin yenilikçilik özellikleri ile kişilik özelliklerinin birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Yenilikçilik

davranışları gösteren öğretmenlerin belirli kişilik özelliklerine sahip oldukları ve bu özelliklerinin de yenilikçi davranış sergileme düzeylerini etkiledikleri ifade edilebilir.

Yenilikçi öğretmenler, mesleğiyle ilgili güncel gelişmeleri yakından takip etme, bu gelişmeleri kendine uygun şekilde formalize edip teknolojik materyalleri sınıfında erken kullanma gayretindedirler (Atlı, 2019). Kocasaraç (2018), öğretmenlerin yenilikçi davranış sergileme sebeplerini, güncel değişimlerin gerisinde kalmak istememeleri, teknolojinin gelişmesiyle yeni bilgi ve yöntemlerin üretilmesi gerekliliğinin bilincinde olmaları ve öğrencilere yeni ve yaratıcı fikirler üretme konusunda örnek olma amaçlarıyla ilişkilendirmiştir. Özetle yenilikçi öğretmenlerin çağa ayak uydurmaya çalışan, öğrenmeye istekli, mesleki becerilerini geliştirmeye devam eden değişime açık kişiler olduğu ifade edilebilir.

Kocasaraç (2018), yenilikçi öğretmen özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

Yenilikçi öğretmenler, yeniliklere açık olmalı ve değişim sürecinde topluma rol model olmalıdır.

Yenilikçi öğretmenler, bilişim teknolojisindeki yenilikleri yakından takip etmeli, eğitim süreçlerine bu değişimleri entegre etmeli ve aktif kullanmalıdırlar.

Yenilikçi öğretmenler, yeni bilgilere açık olmalı ve öğrendikleri yeni bilgiler aracılığıyla mevcut birikimlerini yapılandırmalı ve geliştirmelidirler.

Yenilikçi öğretmenler, mesleki gelişim göstermek amacıyla meslektaşları ile işbirliği içinde olmalıdırlar.

Eğitim sistemlerinde meydana gelen değişimlerin başarıya ulaşması, öğretmenlerin yeniliklere karşı gösterdiği tutum ve inançlara bağlıdır (Kocasaraç, 2018). Bireylere yenilikçilik kültürünün, çok erken yaşlarda benimsetilmeli ve devamlılığı sağlanmalıdır (Elçi, 2007). Öğrencilerin yeni fikirlere açık, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisine sahip, nitelikli bireyler olarak yetişmesinde yenilikçi öğretmenlerin önemi yadsınamaz derecede büyüktür. Öğretmenlerin yenilik öncüsü bireyler olarak topluma rol model oldukları düşünüldüğünde yenilikçi olma durumlarının bir gereklilik arz ettiği görülmektedir (Kılıçer, 2011). Ancak öğretmenlerin bulundukları kurumlarda yaratıcılığı geliştirebilmeleri için yenilikçi kişilik özellikleri tek başına yeterli değildir. Bunun yanı sıra öğretmenler yenilik ve inovasyon uygulamalarını başarılı bir şekilde hayata geçirebilmeleri için nitelikli bir eğitime ihtiyaç duyarlar (Özmusul, 2012).

Okullarda yenilikçilik kültürünü karakterize eden ve geleneksel uygulamalardan kaynaklanan çeşitli problemler vardır. Birincisi öğretmenlerin

mesleki bilgilerini geliştirme fırsatları sınırlıdır. Genel olarak, personel geliştirme faaliyetleri bir veya iki günlük hizmet içi eğitim oturumlarından veya konferanslardan meydana gelmektedir. Eğitimde yenilikçilik uygulamalarının istikrarlı bir çalışma olduğu ve değişimi gereklilik haline getiren sorunların devamlılık teşkil ettiği görmezden gelinmektedir. İkincisi, personel geliştirme programları öğretmenlerin deneyim, bilgi ve inançlarına karşı duyarsız olma eğiliminde olmalarıdır. Ancak sınıf öğretmenleri yenilikleri kendi deneyimleriyle bağlantılı olarak yorumlamaktadır. Üçüncüsü öğretmenler tarafından yeniliklerin uygulaması için geliştirme programlarında belirlenen yol haritasının dışına çıkılmaması gerektiğine inanılmasıdır. Dördüncüsü yeniliğin bir olay değil bir süreç olmasıdır. Öğretmenlerin yenilikleri özümsemek için öğrenme-öğretme süreçleri hakkındaki düşüncelerini yeniden formüle etme fırsatlarına ihtiyaçları vardır (Englert, Tarrant, K. ve Rozendal, 1993). Bu bilgilerden hareketle öğretmenlerin yenilikçilik özelliklerinin geliştirilmesinde bireysel davranış ve uygulamalardan çok sistematik olguların önemli olduğu ifade edilebilir. Örgütsel sistemlerin yenilikçi örgüt kültürlerini temel alarak işlevsel özelliklerinin ve örgütsel yapı ve uygulamalarının geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Alışlagelmiş düzenin rahatlığından ödün vermek istemeyen çalışanlar yenileşme hareketlerine engel olmak isteyebilirler. Bunun sebebi bilinmeyen tehlikeli olarak algılanması olabilir. Eğitimde yenileşme hareketinin öğretmenler tarafından kabulünü sağlamak amacıyla dikkat edilmesi gereken unsurlar arasında, yönetici ve diğer elemanların iletişim becerilerinin iyileştirilmesi, hizmet içi eğitimlerin verilmesi, yenileşme hareketlerinde katılımcılığın sağlanması, bireysel ihtiyaç ve örgütsel güçlerin kabul edilmesi sayılabilir (Taş, 2007). İfade edilen unsurların gerçekleştirilmesiyle yenilik hareketlerinin daha iyi anlaşılması, sağladığı avantajlarının fark edilmesi ve yeniliğin benimsenme ve kabulünün kolaylaşması beklenmektedir.

2.19. İş Motivasyonu ve Yenileşme Arasındaki İlişki

Motivasyon düzeyi yüksek, yaptıkları iş ile uyum içinde olan çalışanların görev performansları ve yenilikçi davranış sergileme eğilimleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bilinmektedir (Dörner, 2012). Motivasyon düzeyi yüksek bireyler ruhsal olarak kendilerini iyi hissettikleri için daha etkili ve daha yaratıcı fikirler üretme

konusunda isteklidirler. Örgütler ihtiyaç duydukları yenilikçi fikir ve eylemleri motivasyon sağlamış çalışanları aracılığıyla elde etmeyi beklemektedir (Gezer, 2019). Çalışanların öğrenmeye ve deneyime açık olduğu kurumlarda, içsel motivasyon sağlayabildikleri bu durumda da yeni fikirler geliştirme konusunda daha istekli ve etkin olabilecekleri düşünülmektedir. (Gürkan ve Demiralay, 2017). Tüm bu bilgilerden hareketle motivasyonun yenilikçi davranış geliştirmede ön koşul olduğu söylenilebilir. Yüksek iş motivasyonuna sahip çalışanların olduğu örgütlerin yenilikçi uygulamalarda öncü bir rol üstlenmesi beklenilebilir.

Bireylerin yenilikçi olmaları için motivasyona ihtiyacı olduğu gibi kurumlarında yeniliklere teşvik eden kurumsal kültüre sahip olmaları gerekmektedir (Duru, 2020). Yenilikçi örgüt kültürünü sahip kurumların çalışanları da bireysel yenilikçiliğe yönlendirdiği ifade edilebilir. Kurumlar başarılı olabilmek için yenilikçilik kültürünün gelişmesine yönelik uygulamalara yönelmelidir. Çalışan fikirlerinin değerlendirildiği ve ödüllendirildiği sistemler düzenlemesi, hızla gelişen teknolojinin yansımaları olan yeni kültür ve paradigmaları içeren hizmet içi eğitimler verilmesi, bireylerin motivasyonu ve performans düzeylerini yükseltecektir. Bu sayede yenilikçilik kültürünün gelişmesi ve benimsenmesinin kolaylaşacağı söylenebilir (Tuna, 2020). Yenilikçiliğin yönetsel uygulamalarla örgüte entegre edilmesinin çalışanların yenilikçi davranış geliştirme durumlarına katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Okullarda yenilikçilik faaliyetleri gerçekleştirilerek öğretmen motivasyonlarına katkı sağlanabilir. Ancak bu durumun gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin yenilik sürecine dahil edilmesi, onların görüş ve önerileri olarak sürecin yeniden yapılandırılması oldukça önemlidir. Öğretmenler yenilikler konusunda yeterince güdülenirse yeniliklere katılım oranları ve motivasyon dereceleri de üst düzeylere çıkabilir (Cansu, 2019). Ayrıca hangi motivasyonel nedenlerin çalışanların yenilikçi iş davranışı gösterme eğilimleri üzerinde etkili olduğunun bilinmesi gerekmektedir (Yuan, 2005). Bu sayede okul örgütlerinde yenilikçi iş davranışı gösteren öğretmenlerin sayısında artış yaşanabilir. Yeniliklerin kurumsal olarak kabul görmesi ve örgütün tüm üyelerinin yenilikleri uygulanmaya istekli olmaları iş motivasyonları ile ilişkilendirilebilir. İşinden memnun olan çalışanların işi ile ilgili daha fazla merak duygusuna sahip olduğu ve iş yapma kabiliyetini arttırmada istekli olduğu söylenebilir. Bu durum yüksek iş motivasyonuna sahip çalışanların yenilikçi fikir ve uygulamalarda ön planda olmak isteyeceği şeklinde yorumlanabilir.

2.20. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde motivasyon ve yenilikçilik kavramların bir arada yer aldığı yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelenmiş ve ulaşılan sonuçlar özetlenerek sunulmuştur.

2.20.1. Motivasyon ve Yenilikçilik Alanında Yurt İçinde Yapılan

Araştırmalar

Gürkan ve Demiralay (2017), cerrahların bireysel yenilikçi davranışları üzerinde içsel motivasyonun aracılık rolünü incelemiştir. Bu çalışma sonucunda elde edilen verilere göre bireyleri yeni fikir ve ürün kaynağı olarak görmek onları fikir öncüleri olarak kabul etmek bireylerde var olan yenilikçilik ve içsel motivasyon özelliklerini ortaya çıkaracak yeni ve kaliteli ürünler geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Tarhan (2018), ilaç endüstrisindeki yöneticilerin motivasyonel kararlılıklarının ve bireysel yenilikçiliklerinin iş performansına etkisini araştırdığı çalışmada fikir önderliğinin iş performansını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Fikir önderliği yeniliklerin kabul sürecinde önemli bir rolü ifade etmektedir. Buradan hareketle bireysel yenilikçilik özellikleri gösteren çalışanların yüksek motivasyon düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Özel (2018), iş performansının artırılmasında motivasyonel faktörlerin ve yenilikçilik davranışının aracılık rolünü incelediği çalışmada, iş görenlerin, iş performansı, motivasyon faktörleri ve yenilikçi davranış düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Buradan hareketle iş görenlerin motivasyon düzeyleri arttıkça iş performansları ve yenilikçi davranış eğilimlerinin de artacağı söylenebilir.

Gezer (2019), gıda sektörü çalışanlarıyla yaptığı motivasyon düzeylerinin, bilgi paylaşımı ve yenilikçi davranışa etkisi konulu çalışmada, motivasyon düzeyleri ve yenilikçi davranış arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışanların motivasyon düzeylerinin artırılması yenilikçilik düzeylerini de olumlu yönde etkileyeceği ifade edilmiştir.

Cansu (2019), yenilikçi yönetim özellikleri taşıyan yöneticilerin öğretmen motivasyon ve örgütsel bağlılıklarına etkilerini incelediği çalışmada, okul yöneticilerinin inovasyon yeterliliği ile öğretmenlerin motive olma düzeyleri arasında

anlamalı bir ilişki ve etki tespit etmiştir. Yöneticilerin yenilik uygulamalarının, öğretmenlerin de yeniliğin bir parçası haline gelmeleri ve yenilikçilik motivasyonu sağlamaları açısından oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kardaş (2019), bireysel yenilikçiliğin iş tatmini ve motivasyon üzerindeki etkisi adlı çalışmada, çalışanların motivasyonlarını yükseltmeye yönelik etkinliklerin yapıldığı örgütlerde bireylerin yenilikçilik düzeylerinin, bu etkinliklere yer vermeyen örgütlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca değişme direnç gösteren çalışanların motivasyon düzeylerinin fikir önderliği konumunda olan çalışanlara oranla daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tuna (2020), hizmet sektörü üzerinde yaptığı çalışmada kişilik tiplerinin bireysel yenilikçiliğe etkisinde motivasyon ve personel güçlendirme faktörünün aracı rolünü incelemiştir. Yenilikçilik eğitim aldığını belirten çalışanların motivasyon düzeylerinin daha önce yenilikçilik konusunda eğitim almadığını belirten çalışanlara oranla daha yüksek olduğu bilgisine ulaşmıştır. Yenilikçilik düzeylerinin yükseltmek isteyen işletmelerin çalışanların psikolojik durumlarını ve motivasyonlarını yükselecek uygulamalarla bireysel yenilikçilik yönlerini güçlendirmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Duru (2020), ilkökul öğretmenlerinin öğretmen olma motivasyonu, özyeterlilik inançları ve yenilikçilik algılarının iş memnuniyetine etkisi adlı çalışmada, öğretmen olma motivasyonu ve yenilikçilik arasında pozitif ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arttıkça yenilikçilik düzeylerinin de buna bağlı olarak artacağını ifade etmiştir.

2.20.2. Motivasyon ve Yenilikçilik Alanında Yurt Dışında Yapılan

Araştırmalar

Amabile ve Conti (1997), yaptıkları çalışmada iş motivasyonunun yaratıcılık ve yenilikçiliğin çevresel belirleyicilerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Yenilikçiliğin insani bir yönü olduğunu ve bireylerin yenilikçi davranış göstermesinin ciddi düzeyde motivasyona bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

Lu ve Zhang (2007), iş motivasyonu ve bireysel yenilikçilik davranışı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, içsel motivasyonun hem yenilikçi fikir üretme hem de yenilikçi fikir uygulaması üzerinde olumlu etkisi olduğu ve dışsal

motivasyonun sadece yenilikçi fikir uygulaması üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Milichovský ve Koudelková (2013), motivasyon ile başarılı inovasyon adlı araştırma sonucunda, başarılı bir inovasyon (yenilikçilik) sürecinde insan sermayesinin önemli bir rol oynadığını ve çalışan motivasyonunun yenilikçilik sürecinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Casebourne (2014), çalışmasında kamu sektörlerinde gerçekleşen yeniliklerde içsel motivasyondan nasıl yararlanılacağını araştırmıştır. Araştırma sonucunda içsel motivasyonun yenilikçilik ile pozitif yönde ilişkili olduğuna ulaşılmıştır.

Zhenhong, Kejing, Xuqun ve Huaixing (2010), öğretmen yeterliliği ve iş motivasyonu ve ruh halinin öğretim yeniliğini üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmada, içsel motivasyonun öğretim yeniliğini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumda içsel motivasyon sağlayan öğretmenlerin sınıflarında daha yenilikçi öğretim metotları uyguladıkları söylenebilir.

Afsar ve Umrani (2019), dönüşümcü liderliğin çalışanın yenilikçi iş davranışı üzerindeki etkisini, öğrenme motivasyonunun aracı rolünü ve dönüşümcü liderlik ile yenilikçi iş davranışı arasındaki bağlantıda görev karmaşıklığı ve yenilik ikliminin düzenleyici rolünü araştırdıkları çalışma sonucunda, dönüşümcü liderliğin ve yenilikçi iş davranışının motivasyon üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu ve seçimi, veri toplama araçları ve uygulama verilerin çözümlenmesi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonu ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından nicel araştırma modellerinden olan korelasyonel (ilişkisel) araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel (ilişkisel) araştırma modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin derecesini belirlemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Karasar, 2018: 114). Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonu ile mesleki yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonu ile mesleki yenilikçilik düzeylerinin cinsiyet, yaş, kıdem, okuldaki hizmet süreleri ve eğitim düzeyleri gibi değişkenlere göre farklılıkları incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Hatay ili Antakya ilçesinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Covid-19 pandemi koşulları göz önünde bulundurularak araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle örneklem seçilmiştir. Araştırma için ayrılan zamanın oldukça sınırlı ve uygulamanın da zaman alıcı olduğu bir çalışmada, uygun büyüklük yerine daha küçük bir örneklem büyüklüğü seçilebilir (Büyüköztürk vd., 2019). Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden elde edilen bilgiye göre Hatay İli Antakya ilçesinde bulunan ilkokullarda çalışan öğretmenlerin sayısı 1503 olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında Cochran tarafından Likert tipi ölçme araçları için önerilen ve aşağıda yansıtılan örneklem hesaplama formülü kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2016):

$$\underline{n}_0 = \frac{(t)^2 * (s)^2}{(d^2)}$$

$$n = \frac{\underline{n}_0}{(1 + \underline{n}_0/N)}$$

N: Evrenin büyüklüğü

n: Örneklemin büyüklüğü

t: Güven düzeyinin tablo değeri (α : 0.05 için t:1,96)

S: Tahmin edilen standart sapma (Likert tipi ölçme araçlarında yaklaşık %95 güven aralığı için 0.5 olarak alınmıştır)

d = (α): Kabul edilebilir hata marjı %5 olarak kabul edilmiştir.

Yukarıdaki hesaplama formülü kullanılarak elde edilen sonuçlara göre araştırmada erişilmesi gereken optimal örneklem büyüklüğü 306 olarak tespit edilmiştir. Ölçekler Antakya ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan 327 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ancak 20 verinin analiz için uygun olmadığı düşünülerek veri setinden çıkarılmıştır ve toplamda 307 sınıf öğretmenine ilişkin veriler ile işlem yapılmıştır. Tablo 2’de araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin bazı değişkenlere göre dağılımları yer almıştır.

Tablo 2
Araştırma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Verileri

Değişkenler	Demografik Özellikler	N	%
Cinsiyet	Kadın	205	66,8
	Erkek	102	33,2
Yaş	20-30	101	32,9
	31-40	116	37,8
	41-50	39	12,7
	51-65	51	16,6
	1-10	119	38,8
Kıdem	11-20	78	25,4
	21 ve üstü	110	35,8
	1-5	188	61,2
Hizmet Süresi	6-10	69	22,5
	11-15	24	7,8
	16 ve üstü	26	8,5
	Yüksek okul	33	10,7
Eğitim	Lisans	253	82,4
	Yüksek lisans	21	6,8
Toplam		307	100

Tablo 2 incelendiğinde, örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin 102'si (%33,2) erkek, 205'i (%66,8) kadındır. Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin yaşlarının 20 ile 65 aralığında değişkenlik göstermekte olduğu görülmüştür. Buna göre katılımcıların 101'i (%32,9) 20 ile 30 yaş arasında, 116'sı (%37,8) 31 ile 40 yaş arasında, 39'unun (%12,7) ise 41 ile 50 yaş arasında, 51'i (%16,6) 51 ve 65 yaş arasında olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri göz önüne alındığında; 119'u (%38,8) 1-10 yıl arası, 78'i (%25,4) 11-20 yıl arası, 110'u (%35,8) 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin aynı okulda geçirdikleri hizmet süreleri dikkate alındığında; 188'i (%61,2) 1-5 yıl aralığında, 69'u (%22,5) 6-10 yıl aralığında, 24'ü (%7,8) 11-15 yıl aralığında, 26'si (%8,5) 16 yıl ve üstü hizmet sürelerine sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin; 33'ü (%10,7) yüksek okul, 253'ü (%82,4) lisans ve 21'i (%6,8) yüksek lisans mezunudur.

3.3. Verilerin Toplanması

Çalışma verilerinin toplanması amacıyla ölçme araçlarının örneklem grubu üzerinde uygulanabilmesi için öncelikle Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne konu ile ilgili dilekçe ile başvuruda bulunulmuş, ilgili yazışmalar sonucunda Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ölçeklerin uygulama izni alınmıştır. Bir sonraki aşamada veri toplama işlemi yüz yüze ve online olarak yapılmıştır. Bu araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla “Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği” ve “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeklere ek olarak sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu katılımcıların; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem yılı ve şu anki okulundaki tecrübe yılı ile ilgili sorulardan oluşmaktadır.

3.3.2. Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği

Sınıf öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan Çok Boyutlu İş Motivasyon Ölçeği Gagné, Forest, Gilbert, Aubé, Morin ve Malorni tarafından 2010 yılında geliştirilmiş 7'li Likert tipi ölçme aracı olan ve Çivilidağ ve

Şekercioğlu (2017) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan çok boyutlu bir ölçektir. Ölçek; kişisel düzenleme, dışsal düzenleme-maddesel, dışsal düzenleme-sosyal, motive olmama, içe yansıtılan düzenleme ve içsel motivasyon olmak üzere altı alt boyuttan ve 19 maddeden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında kullanım izni alınan çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği Eroğlu (2018) tarafından uzman görüşü alınarak Likert yapısında değişiklik yapılmıştır. 7’li Likert yapısına sahip olan çok boyutlu iş motivasyonu ölçeği maddelerde ifade edilen duygu, düşünce ve davranışlara katılma derecesine göre “Tamamen Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinden oluşan 5’li Likert yapıya dönüştürülmüştür.

İş Motivasyon Ölçeği’nin güvenirlik çalışması kapsamında, ölçeğin bütünü ve alt boyutları için Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin bütününde Cronbach’s Alpha katsayısının .72 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin alt boyutları için ise Cronbach’s Alpha katsayıları şu şekildedir; “Motive Olmama” alt boyutunda .62, “İçsel Motivasyon” alt boyutunda .76, “Dışsal Düzenleme-Sosyal” alt boyutunda .77, “Kişisel Düzenleme” alt boyutunda .71, “Dışsal Düzenleme Maddesel” alt boyutunda .67 ve “İçe Yansıtılan Düzenleme” alt boyutunda .69 dur. Bu değerler ölçeğin Türkçe uyarlamasını yapan araştırmacılar tarafından ulaşılan değerlere benzerdir. Çivilidağ ve Şekercioğlu (2017) tarafından bulunan Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayıları: motive olmama alt boyutunda .72 içsel motivasyon alt boyutunda.73, dışsal düzenleme-sosyal alt boyutunda.78, kişisel düzenleme alt boyutunda.76, dışsal düzenleme-maddesel alt boyutunda .80 ve içe yansıtılan düzenleme alt boyutunda .73 tür. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi Çivilidağ ve Şekercioğlu (2017) tarafından yapılmıştır. Modele ilişkin uyum indekslerinin $\chi^2(119) = 330.07$, $p = .000$, $\chi^2 /sd = 2.77$, RMSEA = .059, GFI = .93, AGFI = .90, SRMR = .59 ve CFI = .96 olduğu tespit edilmiştir.

3.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği

“Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği” sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik düzeylerin belirleyebilmek amacıyla Yüksel (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek içerisinde olumlu maddeler ve olumsuz maddeler olmak üzere iki farklı türde maddeler bulunmaktadır. Ölçek, öğrenmede yenilikçiliği ölçen 23 madde, meslekte yenilikçiliği ölçen 13 madde, yeniliğe direnci ölçen 16 maddeden oluşan üç faktörlü bir ölçektir. Ölçek toplamda 52 maddeden oluşan Likert tipi bir

ölçektir ve Likert maddeler “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Orta Derecede Katılıyorum”, “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılmıyorum” olarak sıralanmaktadır.

Ölçeğin alt boyutları ‘öğrenmede yenilikçi’, ‘meslekte yenilikçi’ ve ‘yeniliği direnç’ olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada ölçekte, birinci faktörün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının, .92, ikinci faktörün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının, .85 üçüncü faktörün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının, .88 olduğu, ölçeğin toplamında ise Cronbach' Alpha güvenirlik katsayısının .88 olduğu belirtilmiştir. Bu değerler ölçeği geliştiren araştırmacının (Yüksel, 2019) bulduğu değerlerle paralellik göstermektedir. Orijinal çalışmada ölçeğin alt boyutlarında Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları şöyledir: Birinci faktörde .90, ikinci faktörde .91, üçüncü faktörde ise .85, ölçeğin toplamında ise .91 dir. Ölçekler için $\alpha = 0.700$ üstü güvenirlik katsayısı değerleri yüksek güvenirlik olarak kabul edilmektedir. Birinci, ikinci, üçüncü faktörlerinin ve toplamının yüksek güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir (Yüksel, 2019).

3.4. Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonları ve mesleki yenilikçilik düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan “Çok Boyutlu İş Motivasyon Ölçeği” ve “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği” sonucunda elde edilen veriler, SPSS 20 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada uygulanan ölçeklerin analizi yapılmadan önce örneklemin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Grup büyüklüğünün 50’den büyük olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov testi, puanların normalliğini incelemeye kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2019).

Sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonlarını ölçmek amacıyla hazırlanan ölçek altı alt boyuttan oluşmaktadır. Motive olmama, içsel motivasyon, dışsal düzenleme-sosyal, kişisel düzenleme, dışsal düzenleme-maddesel ve içe yansıtılan düzenleme alt boyutlarına ait normallik testi sonuçları da incelenmiştir. Tablo 3’te sınıf öğretmenlerinin “Çok Boyutlu İş Motivasyon” ölçeğinin alt boyutlarına ait normallik testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Normallik Testi Sonuçları

İş Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	İstatistik Değeri	Sd	p
Motive olmama	.310	307	.00
İçsel motivasyon	.115	307	.00
Dışsal düzenleme sosyal	.201	307	.00
Kişisel düzenleme	.218	307	.00
Dışsal düzenleme maddesel	.137	307	.00
İçe yansıtılan düzenleme	.178	307	.00

Tablo 3 incelendiğinde iş motivasyon ölçeği alt boyutları toplam puanlarının p değerinin 0.05'ten küçük olduğu ($p < 0.05$) bu durumda normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu sebeple araştırma verilerinin analizinde parametrik olmayan (nonparametrik) testlerden yararlanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerini ölçmek amacıyla hazırlanan ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Öğrenmede yenilikçi, meslekte yenilikçi, yeniliğe direnç alt boyutlarına ait normallik testi sonuçları da incelenmiştir. Tablo 4'de sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarına ait normallik testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Mesleki Yenilikçilik Ölçeği Alt Boyutları	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	İstatistik Değeri	sd	p
Öğrenmede yenilikçi	.148	307	.00
Meslekte yenilikçi	.081	307	.00
Yeniliğe direnç	.148	307	.00

Tablo 4 incelendiğinde iş motivasyon ölçeği alt boyutları toplam puanlarının p değerinin 0.05'ten küçük olduğu ($p < 0.05$) bu durumda normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu sebeple araştırma verilerinin analizinde parametrik olmayan (nonparametrik) testlerden yararlanılmıştır.

Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği'nde bulunan her bir alt boyut için aritmetik ortalama değerleri ve

sapma değerleri hesaplanmış ve analizler bu değerler dikkate alınarak yapılmıştır. Sınıf ğretmenlerinin iş motivasyonu ve mesleki yenilikçilik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında anlamlı farkların olup olmadığını belirlemek amacıyla iki kategori bulunduğundan Mann-Whitney U testi, yaş, kıdem, hizmet süresi ve eğitim düzeylerine göre karşılaştırılmasında anlamlı farkların olup olmadığını belirlemek amacıyla üç ve daha fazla kategori bulunduğundan Kruskal-Wallis-H testi ve karşılaştırmalar sonucunda anlamlı fark çıkması durumunda farkın hangi grup ve gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Sınıf ğretmenlerinin iş motivasyonları ve mesleki yenilikçilik eğilimleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Spearman Borwn Korelasyon Katsayısı uygulanmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini çözümlmek amacıyla yapılan istatistikî işlemlere ve bu işlemler sonucunda elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Algı Düzeylerinin Farklı

Değişkenler Bağlamında İncelenmesi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, likert tipi beşli derecelendirme ölçeği olduğundan aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde; 1.00-1.80 aralığı “çok düşük”, 1.81-2.60 aralığı “düşük”, 2.61-3.40 aralığı “orta”, 3.41-4.20 aralığı “yüksek” ve 4.21-5.00 aralığı “çok yüksek” olarak belirlenmiştir (Tekin, 2019). Sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5’ te sunulmuştur.

Tablo 5
Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeyleri (n = 307)

Değişkenler	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	S
Motive Olmama	1.00	4.00	1.46	.71
İçsel Motivasyon	1.00	5.00	3.49	1.05
Dışsal Düzenleme Sosyal	1.00	5.00	1.88	.99
Kişisel Düzenleme	1.00	5.00	4.32	.85
Dışsal Düzenleme Maddesel	1.00	5.00	2.02	.90
İçe Yansıtılan Düzenleme	1.00	5.00	4.12	.88
İş Motivasyonu Toplam	1.11	4.22	2.88	.46

Sınıf Öğretmenlerinin iş motivasyonlarına ilişkin Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonu aritmetik ortalamalarının 1.46 ile 4.32 aralığında olduğu görülmektedir. En yüksek aritmetik ortalama kişisel düzenleme ($\bar{X} = 4.32$) alt boyutunda, en düşük aritmetik ortalama motive olmama ($\bar{X} = 1.46$) alt boyutunda görülmektedir. Bu bulgular dikkate alındığında, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonlarının “orta” düzeyde olduğu söylenebilir. Tablo 5’e

ilişkin standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın iş motivasyonu toplamda ($S = .31$), en heterojen dağılımın ise içsel motivasyonda ($S = 1.05$) olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

*Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması
Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Motive Olmama	Erkek	102	153.53	15660.0	10407.0	.942
	Kadın	205	154.23	31618.0		
İçsel Motivasyon	Erkek	102	155.17	15827.0	10336.0	.870
	Kadın	205	153.42	31451.0		
Dışsal Düzenleme Sosyal	Erkek	102	157.82	16098.0	10065.0	.582
	Kadın	205	152.10	31180.0		
Kişisel Düzenleme	Erkek	102	142.32	14517.0	9264.0	.092
	Kadın	205	159.81	32761.0		
Dışsal Düzenleme Maddesel	Erkek	102	161.08	16430.0	9733.0	.319
	Kadın	205	150.48	30848.0		
İçe Yansıtılan Düzenleme	Erkek	102	153.91	15699.0	10446.0	.990
	Kadın	205	154.04	31579.0		
İş Motivasyonu Toplam	Erkek	102	155.92	15903.5	10259.5	.789
	Kadın	205	153.05	31374.5		

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin motive olmama ($U = 0407.0$, $p > .05$), içsel motivasyon ($U = 10336.0$, $p > .05$), dışsal düzenleme sosyal ($U = 10065.0$, $p > .05$), kişisel düzenleme ($U = 9264.0$, $p > .05$), dışsal düzenleme maddesel ($U = 9733.0$, $p > .05$), içe yansıtılan düzenleme ($U = 10446.0$, $p > .05$) ve iş motivasyonu toplam ($U = 10259.5$, $p > .05$) düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis-H Testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Fark
Motive Olmama	20-30	101	156.58	3	1.975	.578	
	31-40	116	146.12				
	41-50	39	161.01				
	51-65	51	161.45				
İçsel Motivasyon	20-30	101	157.31	3	1.990	.574	
	31-40	116	155.30				
	41-50	39	135.63				
	51-65	51	158.53				
Dışsal Düzenleme Sosyal	20-30	101	142.51	3	5.378	.146	
	31-40	116	153.40				
	41-50	39	179.44				
	51-65	51	158.67				
Kişisel Düzenleme	20-30	101	163.40	3	3.405	.333	
	31-40	116	153.07				
	41-50	39	133.79				
	51-65	51	152.96				
Dışsal Düzenleme Maddesel	20-30	101	152.97	3	2.759	.430	
	31-40	116	153.53				
	41-50	39	173.18				
	51-65	51	142.45				
İçe Yansıtılan Düzenleme	20-30	101	147.93	3	2.652	.448	
	31-40	116	160.87				
	41-50	39	139.54				
	51-65	51	161.47				
İş Motivasyonu Toplam	20-30	101	154.35	3	.223	.974	
	31-40	116	151.60				
	41-50	39	159.17				
	51-65	51	154.82				

Tablo 7 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin motive olmama [$X^2_{(3)} = 1.975$, $p > .05$], içsel motivasyon [$X^2_{(3)} = 1.990$, $p > .05$], dışsal düzenleme sosyal [$X^2_{(3)} = 5.378$, $p > .05$], kişisel düzenleme [$X^2_{(3)} = 3.405$, $p > .05$], dışsal düzenleme maddesel [$X^2_{(3)} = 2.759$, $p > .05$], içe yansıtılan düzenleme [$X^2_{(3)} = 2.652$, $p > .05$] boyutları ve iş motivasyonu toplam [$X^2_{(3)} = .223$, $p > .05$] puanlarına bağlı çok boyutlu iş motivasyonu düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonlarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis-H Testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Motive Olmama	1-10	119	160.33	2	1.278	.528	-
	11-20	78	148.30				
	21 ve üstü	110	151.19				
İçsel Motivasyon	1-10	119	162.18	2	2.0	.368	-
	11-20	78	144.41				
	21 ve üstü	110	151.95				
Dışsal Düzenleme Sosyal	1-10	119	160.05	2	.992	.609	-
	11-20	78	151.40				
	21 ve üstü	110	149.29				
Kişisel Düzenleme	1-10	119	149.74	2	1.593	.451	-
	11-20	78	148.87				
	21 ve üstü	110	162.25				
Dışsal Düzenleme Maddesel	1-10	119	165.25	2	3.870	.144	-
	11-20	78	153.15				
	21 ve üstü	110	142.43				
İçe Yansıtılan Düzenleme	1-10	119	149.48	2	1.953	.377	-
	11-20	78	147.81				
	21 ve üstü	110	163.27				
İş Motivasyonu Toplam	1-10	119	165.81	2	3.591	.166	-
	11-20	78	143.60				
	21 ve üstü	110	148.60				

Tablo 8 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin motive olmama [$X^2_{(2)} = 1.278$, $p > .05$], içsel motivasyon [$X^2_{(2)} = 2.0$, $p > .05$], dışsal düzenleme sosyal [$X^2_{(2)} = .992$, $p > .05$], kişisel düzenleme [$X^2_{(2)} = 1.593$, $p > .05$], dışsal düzenleme maddesel [$X^2_{(2)} = 3.870$, $p > .05$], içe yansıtılan düzenleme [$X^2_{(2)} = 1.953$, $p > .05$] boyutları ve iş motivasyonu toplam [$X^2_{(2)} = 3.591$, $p > .05$] puanlarına bağlı çok boyutlu iş motivasyonu düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonlarının hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis-H Testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Puanlarının Hizmet Süresine Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

	Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Fark
Motive Olmama	1-5	188	158.77	3	5.273	.153	-
	6-10	69	157.99				
	11-15	24	134.75				
	16 ve üstü	26	126.65				
İçsel Motivasyon	1-5	188	157.71	3	2.407	.492	-
	6-10	69	140.13				
	11-15	24	153.40				
	16 ve üstü	26	164.56				
Dışsal Düzenleme Sosyal	1-5	188	158.37	3	1.528	.676	-
	6-10	69	150.25				
	11-15	24	145.75				
	16 ve üstü	26	140.0				
Kişisel Düzenleme	1-5	188	152.09	3	4.460	.216	-
	6-10	69	150.26				
	11-15	24	143.77				
	16 ve üstü	26	187.15				
Dışsal Düzenleme Maddesel	1-5	188	160.23	3	3.538	.316	-
	6-10	69	150.11				
	11-15	24	128.38				
	16 ve üstü	26	142.92				
İçe Yansıtılan Düzenleme	1-5	188	154.37	3	1.356	.716	-
	6-10	69	146.10				
	11-15	24	157.85				
	16 ve üstü	26	168.73				
İş Motivasyonu Toplam	1-5	188	161.51	3	3.972	.265	-
	6-10	69	140.85				
	11-15	24	135.08				
	16 ve üstü	26	152.06				

Tablo 9 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin motive olmama [$X^2_{(3)} = 5.273$, $p > .05$], içsel motivasyon [$X^2_{(3)} = 2.407$, $p > .05$], dışsal düzenleme sosyal [$X^2_{(3)} = 1.528$, $p > .05$], kişisel düzenleme [$X^2_{(3)} = 4.460$, $p > .05$], dışsal düzenleme maddesel [$X^2_{(3)} = 3.538$, $p > .05$], içe yansıtılan düzenleme [$X^2_{(3)} = 1.356$, $p > .05$] boyutları ve iş motivasyonu toplam [$X^2_{(3)} = 3.972$, $p > .05$] puanlarına bağlı çok boyutlu iş motivasyonu düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonlarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis-H Testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
Motive Olmama	Yüksek okul	33	172.48	2	5.757	.056	-
	Lisans	253	149.07				
	Yüksek lisans	21	184.38				
İçsel Motivasyon	Yüksek okul	33	140.18	2	1.087	.581	-
	Lisans	253	156.32				
	Yüksek lisans	21	147.79				
Dışsal Düzenleme Sosyal	Yüksek okul	33	174.89	2	6.287	.043	2-3
	Lisans	253	148.45				
	Yüksek lisans	21	187.98				
Kişisel Düzenleme	Yüksek okul	33	136.77	2	6.077	.048	2-3
	Lisans	253	159.27				
	Yüksek lisans	21	117.62				
Dışsal Düzenleme Maddesel	Yüksek okul	33	148.53	2	4.381	.112	-
	Lisans	253	151.51				
	Yüksek lisans	21	192.57				
İçe Yansıtılan Düzenleme	Yüksek okul	33	140.48	2	1.963	.375	-
	Lisans	253	157.20				
	Yüksek lisans	21	136.64				
İş Motivasyonu Toplam	Yüksek okul	33	150.83	2	.315	.854	-
	Lisans	253	153.58				
	Yüksek lisans	21	164.0				

1:Yüksek okul, 2:Lisans, 3:Yüksek lisans

Tablo 10 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin motive olmama [$X^2_{(2)} = 5.757$, $p > .05$], içsel motivasyon [$X^2_{(2)} = 1.087$, $p > .05$], dışsal düzenleme maddesel [$X^2_{(2)} = 4.381$, $p > .05$], içe yansıtılan düzenleme [$X^2_{(2)} = 1.963$, $p > .05$] boyutları ve iş motivasyonu toplam [$X^2_{(2)} = .315$, $p > .05$] puanlarına bağlı çok boyutlu iş motivasyonu düzeylerinin eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Ancak öğretmenlerin dışsal düzenleme sosyale yönelik [$X^2_{(2)} = 6.287$, $p > .05$] ve kişisel düzenlemeye yönelik [$X^2_{(2)} = 6.077$, $p > .05$] iş motivasyon algılarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılaşmanın hangi grup veya

gruplar lehine olduğunu anlamak amacı ile ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır.

İş motivasyonunun dışsal düzenleme sosyal boyutu incelendiğinde, yüksek lisans düzeyinde mezun sınıf öğretmenlerinde lisans düzeyinde mezun meslektaşlarına göre (Lisans Sıra $\bar{X}$ = 148.45, Y. Lisans Sıra $\bar{X}$ = 187.98, U = 1949.50, $p < .05$) dışsal düzenleme sosyal algılarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. İş motivasyonunun kişisel düzenleme boyutu incelendiğinde, lisans düzeyinde mezun sınıf öğretmenlerinde yüksek lisans düzeyinde mezun meslektaşlarına göre (Lisans Sıra $\bar{X}$ = 159.27, Y. Lisans Sıra $\bar{X}$ = 117.62, U = 19439.0, $p < .05$) kişisel düzenleme algılarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Başka bir ifade ile, yüksek lisans düzeyinde eğitim alan sınıf öğretmenlerinin lisans düzeyinde eğitim alan meslektaşlarına göre kişisel düzenleme özelliklerine daha az önem verdiği, dışsal uyarıcıları daha fazla dikkate aldığı ve motivasyon algılarının dışsal uyarıcılardan etkilendiği söylenilebilir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeylerinin Farklı

Değişkenler Bağlamında İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçiliğe ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11’ de sunulmuştur.

Tablo 11

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri (n = 307)

Değişkenler	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	S
Öğrenmede Yenilikçi	1.96	5.0	4.46	.51
Meslekte Yenilikçi	2.46	5.0	4.03	.59
Yeniliğe Direnç	1.0	5.0	3.31	.87
Mesleki Yenilikçilik Toplam	2.43	4.92	3.72	.42

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik düzeylerine ilişkin tablo 11 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik algısı ortalamalarının 3.31 ile 4.46 aralığında olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenmede yenilikçi ($\bar{X}$ = 4.46) alt boyutuna ilişkin algılarının oldukça yüksek düzeyde olduğu, yeniliğe direnç ($\bar{X}$ = 3.31) alt boyutuna ait algılarının ise orta düzeyde tespit edilmiştir. Bu

bulgular dikkate alındığında, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik ($\bar{X} = 3.72$) algılarının “yüksek” düzeyde olduğu söylenebilir. Tablo 11’e ilişkin standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın mesleki yenilikçilik toplamda ($S = .42$), en heterojen dağılımın ise yeniliğe dirençte ($S = .87$) olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

*Öğretmenlerin Mesleki Yenilikçilik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması
Mann-Whitney U Testi*

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenmede Yenilikçi	Erkek	102	149.38	15237.0	9984.0	.520
	Kadın	205	156.30	32041.0		
Meslekte Yenilikçi	Erkek	102	144.56	14745.5	9492.5	.189
	Kadın	205	158.70	32532.5		
Yeniliğe Direnç	Erkek	102	180.16	18376.0	7787.0	.000
	Kadın	205	140.99	28902.0		
Mesleki Yenilikçilik Toplamı	Erkek	102	130.33	13293.5	8040.5	.001
	Kadın	205	165.78	33984.5		

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik düzeylerinin cinsiyetlerine göre Mann-Whitney U Testi sonuçlarına ilişkin Tablo 12 incelendiğinde kadın öğretmenlerin yeniliğe direnç puan ortalamalarına bakıldığında (Kadın Sıra $\bar{X} = 140.99$, Erkek Sıra $\bar{X} = 180.16$, $U = 7787.0$, $p < .05$), erkek sınıf öğretmenlerinin yeniliğe direnç puan ortalamalarından anlamlı olarak daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yeniliğe direnç algıları daha düşüktür. Mesleki yenilikçilik toplam puanları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin mesleki yenilikçilik algı düzeylerinin erkek öğretmenlerin mesleki yenilikçilik algı düzeylerine göre (Kadın Sıra $\bar{X} = 165.68$, Erkek Sıra $\bar{X} = 130.33$, $U = 8040.50$, $p < .05$) anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Bu durum kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleki yenilikçilik algı düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bir başka ifade ile, erkek sınıf öğretmenlerinin, kadın sınıf öğretmenlerine göre yeniliğe direnç

gösterme durumlarının daha yüksek olduğu ve mesleki yenilikçilik algı düzeylerinin daha düşük olduğu ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis-H Testi sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeyi Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Fark
Öğrenmede Yenilikçi	20-30	101	173.95	3	9.557	.023	1-2 1-3
	31-40	116	146.45				
	41-50	39	127.17				
	51-65	51	152.19				
Meslekte Yenilikçi	20-30	101	167.92	3	7.781	.051	-
	31-40	116	156.89				
	41-50	39	124.58				
	51-65	51	142.36				
Yeniliğe Direnç	20-30	101	120.16	3	25.324	.00	1-2 1-3 1-4 2-4
	31-40	116	162.93				
	41-50	39	167.63				
	51-65	51	190.28				
Mesleki Yenilikçilik Toplam	20-30	101	189.27	3	28.609	.00	1-2 1-3 1-4 3-4
	31-40	116	148.70				
	41-50	39	120.40				
	51-65	51	121.91				

1:20-30 yaş, 2:31-40 yaş, 3:41-50 yaş, 4:51-65 yaş

Tablo 13 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin meslekte yenilikçi [$X^2_{(3)} = 7.781$, $p > .05$] boyutuna bağlı mesleki yenilikçilik düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Ancak öğretmenlerin öğrenmede yenilikçi [$X^2_{(3)} = 9.557$, $p > .05$] ve yeniliğe direnç [$X^2_{(3)} = 25.324$, $p > .05$] boyutlarına ve mesleki yenilikçi toplam puanlarına [$X^2_{(3)} = 28.609$, $p > .05$] bağlı mesleki yenilikçilik düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılaşmanın hangi grup veya gruplar lehine olduğunu anlamak amacı ile ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır.

Mesleki yenilikçilik toplam puanları incelendiğinde, 20-30 yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinde, 31-40 yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerine göre (1 Sıra $\bar{X} = 189.27$, 2 Sıra $\bar{X} = 148.70$, $U = 4209.0$, $p < .05$), 20-30 yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinde, 41-50 yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerine göre (1 Sıra $\bar{X} = 189.27$, 3 Sıra $\bar{X} = 120.40$, $U = 1138.0$, $p < .05$) ve 20-30 yaş aralığında bulunan

sınıf öğretmenlerinde, 51-65 yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerine göre (1 Sıra $\bar{X}$ = 189.27, 4 Sıra $\bar{X}$ = 189.27, U = 1494.0, p<.05), mesleki yenilikçilik algılarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulgusuna erişilmiştir. Ayrıca 31-40 yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin 41-50 yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerine göre (2 Sıra $\bar{X}$ = 148.70, 3 Sıra $\bar{X}$ = 120.40, U = 2385.50, p<.05) mesleki yenilikçilik algılarının anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu ortaya konulmuştur.

Mesleki yenilikçiliğin öğrenmede yenilikçilik alt boyutu incelendiğinde, 20-30 yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinde, 31-40 yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerine göre (1 Sıra $\bar{X}$ = 173.95, 2 Sıra $\bar{X}$ = 146.45, U = 4791.0, p<.05) ve 20-30 yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinde, 41-50 yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerine göre (1 Sıra $\bar{X}$ = 173.95, 3 Sıra $\bar{X}$ = 127.17, U = 1359.0, p<.05) öğrenmede yenilikçilik algılarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Mesleki yenilikçiliğin yeniliğe direnç alt boyutu incelendiğinde, 20-30 yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının, 31-40 yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarına göre (1 Sıra $\bar{X}$ = 120.16, 2 Sıra $\bar{X}$ = 162.93, U = 4133.5, p<.05), 20-30 yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının, 41-50 yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarına göre (1 Sıra $\bar{X}$ = 120.16, 3 Sıra $\bar{X}$ = 167.63, U = 1361.0, p<.05) ve 20-30 yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının, 51-65 yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarına göre (1 Sıra $\bar{X}$ = 120.16, 4 Sıra $\bar{X}$ = 190.28, U = 1490.50, p<.05) anlamlı olarak daha düşük olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bu durumda 20-30 yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin, 31-40 yaş, 41-50 yaş, 51-65 yaş aralığındaki öğretmenlere göre yeniliğe direnç algıları daha düşüktür. Ayrıca 31-40 yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının, 51-65 yaş aralığında bulunan meslektaşlarının puan ortalamalarına göre (2 Sıra $\bar{X}$ = 163.93, 4 Sıra $\bar{X}$ = 190.28, U = 2378.0, p<.05) anlamlı olarak daha düşük olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bu durumda 31-40 yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin, 51-65 yaş aralığındaki meslektaşlarına göre yeniliğe direnç algılarının anlamlı olarak daha düşük olduğu bulgusuna erişilmiştir. Başka bir ifade ile, mesleğinin ilk yıllarında olan sınıf öğretmenlerinin diğer meslektaşlarına göre mesleki yenilikçilik düzeyleri ile öğrenmede yenilikçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu ve yeniliğe daha az direnç gösterdikleri söylenebilir. Bu durumda, mesleki

tecrübe ve yaş arttıkça yeniliklere gösterilen direncin de arttığı ve bu sebeple yenilikleri benimsemenin zorlaştığı söylenilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis-H Testi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeyi Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Fark
Öğrenmede Yenilikçi	1-10	119	159.25	2	.683	.711	
	11-20	78	150.52				
	21 ve üstü	110	150.79				
Meslekte Yenilikçi	1-10	119	155.29	2	.424	.809	
	11-20	78	148.43				
	21 ve üstü	110	156.56				
Yeniliğe Direnç	1-10	119	120.12	2	28.525	.000	1-2
	11-20	78	170.19				
	21 ve üstü	110	177.76				1-3
Mesleki Yenilikçilik Toplam	1-10	119	177.67	2	14.009	.001	1-2
	11-20	78	142.36				
	21 ve üstü	110	136.65				1-3

1:1-10 yıl kıdem, 2:11-20 yıl kıdem, 3:21 yıl ve üstü kıdem

Tablo 14 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğrenmede yenilikçi [$X^2_{(2)} = .683$, $p > .05$] ve meslekte yenilikçi [$X^2_{(2)} = .424$, $p > .05$] boyutlarına bağlı mesleki yenilikçilik düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Ancak öğretmenlerin yeniliğe direnç [$X^2_{(2)} = 28.525$, $p > .05$] ve mesleki yenilikçi toplam puanlarına [$X^2_{(2)} = 14.009$, $p > .05$] bağlı mesleki yenilikçilik düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılaşmanın hangi grup veya gruplar lehine olduğunu anlamak amacı ile ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır.

Mesleki yenilikçilik toplam puanları incelendiğinde, 1-10 yıl aralığında kıdeme sınıf öğretmenlerinde, 11-20 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre (1 Sıra $\bar{X} = 177.67$, 2 Sıra $\bar{X} = 142.36$, $U = 3522.50$, $p < .05$) ve 1-10 yıl aralığında kıdeme sınıf öğretmenlerinde 21 yıl ve üstü kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre (1 Sıra $\bar{X} = 177.67$, 3 Sıra $\bar{X} = 136.65$, $U = 4846.50$, $p < .05$) mesleki yenilikçilik algılarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Mesleki yenilikçiliğin yeniliğe direnç alt boyutu incelendiğinde, 1-10 yıl aralığında kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının, 11-20 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarına göre (1 Sıra $\bar{X}$ = 120.12, 2 Sıra $\bar{X}$ = 172.19, $U = 3010.0$, $p < .05$) ve 1-10 yıl aralığında kıdeme sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının 21 yıl ve üstü kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarına göre (1 Sıra $\bar{X}$ = 120.12, 3 Sıra $\bar{X}$ = 177.76, $U = 4144.0$ $p < .05$) anlamlı olarak daha düşük olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bu durumda 1-10 yıl aralığında kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin 11-20 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre yeniliğe direnç algıları daha düşüktür. Başka bir ifade ile kıdem yılı meslektaşlarına göre daha az olan öğretmenlerin daha fazla mesleki yenilikçilik özelliklerine sahip olduğu ve yeniliğe daha az direnç gösterdikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis-H Testi sonuçları Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeyi Puanlarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

	Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Fark
Öğrenmede Yenilikçi	1-5	188	160.36	3	2.596	.458	
	6-10	69	142.19				
	11-15	24	144.00				
	16 ve üstü	26	148.60				
Meslekte Yenilikçi	1-5	188	160.78	3	3.704	.295	
	6-10	69	136.96				
	11-15	24	149.63				
	16 ve üstü	26	154.27				
Yeniliğe Direnç	1-5	188	144.68	3	8.664	.037	1-2
	6-10	69	176.45				
	11-15	24	176.83				
	16 ve üstü	26	140.73				
Mesleki Yenilikçilik Toplam	1-5	188	165.50	3	11.700	.008	1-2
	6-10	69	125.81				
	11-15	24	133.83				
	16 ve üstü	26	164.29				

1:1-5 yıl hizmet süresi, 2:6-10 yıl hizmet süresi, 3: 11-15 yıl hizmet süresi, 4:16 yıl ve üstü hizmet süresi

Tablo 15 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğrenmede yenilikçi [$X^2_{(3)} = 2.596$, $p > .05$] ve meslekte yenilikçi [$X^2_{(3)} = 3.704$, $p > .05$] boyutlarına bağlı mesleki yenilikçilik düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Ancak öğretmenlerin yeniliğe direnç [$X^2_{(3)} = 8.462$,

$p > .05$] ve mesleki yenilikçi toplam puanlarına [$X^2_{(3)} = 11.700$, $p > .05$] bağlı mesleki yenilikçilik düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılaşmanın hangi grup veya gruplar lehine olduğunu anlamak amacı ile ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır.

Mesleki yenilikçilik toplam puanları incelendiğinde, 1-5 yıl hizmet süresine sahip sınıf öğretmenlerinin 6-10 yıl hizmet süresine sahip meslektaşlarına göre (1 Sıra $\bar{X} = 165.50$, 2 Sıra $\bar{X} = 125.81$, $U = 4802.000$, $p < .05$) mesleki yenilikçilik algılarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Mesleki yenilikçiliğin yeniliğe direnç alt boyutu incelendiğinde, 1-5 yıl hizmet süresi aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının, 6-10 yıl hizmet süresi aralığında bulunan meslektaşlarının puan ortalamalarına göre (1 Sıra $\bar{X} = 144.68$, 2 Sıra $\bar{X} = 176.45$, $U = 5138.50$, $p < .05$) anlamlı olarak daha düşük olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bu durumda 1-5 yıl hizmet süresi aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin, 6-10 yıl hizmet süresi aralığında bulunan meslektaşlarına göre yeniliğe direnç algıları daha düşüktür. Başka bir ifade ile hizmet süreleri 1-5 yıl hizmet süresi aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin 6-10 yıl hizmet süresi aralığında bulunan meslektaşlarına göre mesleki yenilikçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu ve yeniliklere daha az direnç gösterdikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik düzeylerinin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis-H Testi sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeyi Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Fark
Öğrenmede Yenilikçi	Yüksek okul	33	161.97	2	.460	.794	
	Lisans	253	152.42				
	Yüksek lisans	21	160.50				
Meslekte Yenilikçi	Yüksek okul	33	169.29	2	7.513	.023	2-3
	Lisans	253	148.25				
	Yüksek lisans	21	199.26				
Yeniliğe Direnç	Yüksek okul	33	166.76	2	.940	.625	
	Lisans	253	151.82				
	Yüksek lisans	21	160.26				
Mesleki Yenilikçilik Toplam	Yüksek okul	33	163.02	2	1.497	.473	
	Lisans	253	151.28				
	Yüksek lisans	21	172.57				

1:Yüksek okul, 2:Lisans, 3:Yüksek lisans

Tablo 16 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğrenmede yenilikçi [$X^2_{(2)} = .460$, $p > .05$], yeniliğe direnç [$X^2_{(2)} = .940$, $p > .05$] ve mesleki yenilikçilik toplam [$X^2_{(2)} = 1.497$, $p > .05$] puanlarına bağlı mesleki yenilikçilik düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Ancak öğretmenlerin mesleki yenilikçi [$X^2_{(2)} = 7.513$, $p > .05$] boyutuna bağlı mesleki yenilikçilik düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılaşmanın hangi grup veya gruplar lehine olduğunu anlamak amacı ile ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır.

Mesleki yenilikçiliğin meslekte yenilikçi alt boyutu incelendiğinde, yüksek lisans düzeyinde mezun sınıf öğretmenlerinde lisans düzeyinde mezun meslektaşlarına göre (Lisans Sıra $\bar{X} = 148.25$, Y. lisans Sıra $\bar{X} = 199.26$, $U = 1767.50$, $p < .05$) meslekte yenilikçi olma durumlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Başka bir ifade ile yüksek lisans düzeyinde mezun olan sınıf öğretmenlerinin lisans düzeyinde mezun olan meslektaşlarına göre mesleklerinde daha yenilikçi tutum sergiledikleri söylenebilir.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonları ile Mesleki Yenilikçilik

Düzeyleri Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin iş motivasyonları ile mesleki yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik Korelasyon Analizi Spearman Brown Tekniği ile yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğretmenlerin Çok Boyutlu İş Motivasyonları ile Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1.Motive olamama	-	-.195**	.404**	-.264**	.251**	-.176**	-.143**	-.075	.028
2. İçsel Motivasyon		-	-.093*	.346**	.032	.352**	.187**	.0151**	-.011
3. Dışsal Düzenleme Sosyal			-	-.219**	.418**	-.068	-.250**	-.144**	-.56
4. Kişisel Düzenleme				-	-.095*	.417**	.263**	.204**	-.035
5. Dışsal Düzenleme Maddesel					-	.020	-.144**	-.118**	-.043
6. İçer Yansıtılan Düzenleme						-	.256**	.188**	.124**
7. Öğrenmede Yenilikçi							-	.549**	.161**
8. Meslekte Yenilikçi								-	.127**
9. Yeniliğe Direnç									-

Tablo 17 incelendiğinde, motive olmama ile öğrenmede yenilikçilik ($r = -.143$, $p < .01$) arasında düşük düzeyde negatif yönde; içsel motivasyon ile öğrenmede yenilikçilik ($r = .187$, $p < .01$) ve meslekte yenilikçi ($r = .151$, $p < .01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde; dışsal düzenleme sosyal ile öğrenmede yenilikçi ($r = -.250$, $p < .01$) ve meslekte yenilikçi ($r = -.144$, $p < .01$) arasında düşük düzeyde negatif yönde; kişisel düzenleme ile öğrenmede yenilikçi ($r = .263$, $p < .01$) ve meslekte yenilikçi ($r = .204$, $p < .01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde; dışsal düzenleme maddesel ile öğrenmede yenilikçi ($r = -.144$, $p < .01$) ve meslekte yenilikçi ($r = -.118$, $p < .01$) arasında düşük düzeyde negatif yönde; içe yansıtılan düzenleme ile öğrenmede yenilikçi ($r = .256$, $p < .01$), meslekte yenilikçi ($r = .188$, $p < .01$) ve yeniliğe direnç ($r = .124$, $p < .01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonu ve mesleki yenilikçilik düzeylerine ilişkin algı düzeyleri; bu algı düzeylerinin cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, kurumdaki hizmet sürelerine, eğitim düzeylerine göre farklılaşma düzeyleri; iş motivasyonları ile mesleki yenilikçiliğe ilişkin algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Algılarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada elde edilen ilk bulgu, sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonuna yönelik algılarının orta düzeyde olduğuna ilişkindir. İş hayatında çalışan motivasyonunun performans ve verimliliğe etkisi düşünüldüğünde ulaşılan bu sonuç öğretmen motivasyonunun eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşmasındaki bağlayıcı rolünün daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Öğretmenlerin motivasyon algıları örgüt kültürlerine göre değişiklik gösterebilir. Yöneticilerin, örgüt kültürüne ve okul iklimine bağlı olarak motivasyonel çalışmaları desteklemesinin öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkilemesi beklenir. Çalışmada elde edilen bu bulgu, alanyazında konuya ilişkin yapılan diğer araştırmalardan elde edilen bulgularla uyum göstermektedir (Avşar, 2014; Çoban, 2019; Dur, 2014; Karaboğa, 2007; Kurt, 2013; Memişoğlu ve Kalay, 2017; Sarı, 2019; Zor, 2020). Diğer taraftan alanyazında konuyla ilişkili farklı bulguların elde edildiği ve öğretmen motivasyonunun yüksek olduğuna ilişkin bulguları ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Canpolat, 2011; Emirbey, 2017; Köprülü, 2011; Özmen, 2017; Özsoy, 2014; Tanrıverdi, 2007). Alanyazındaki araştırma sonuçlarında ortaya çıkan bu çelişkili durumun araştırma örnekleminde yer alan sınıf öğretmenlerinin demografik durumlarından, görev yaptıklarını kurumların çevresel ve içsel dinamikliklerindeki özelliklerden ve ölçme araçlarındaki farklılıklardan kaynaklanabileceği ifade edilebilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile kadın ve erkek

öğretmenlerin iş motivasyonları benzerdir. Çalışanların iş motivasyonu üzerinde cinsiyetin belirleyici bir rolü yoktur. Ancak öğretmenlerin motivasyon düzeyleri bireysel veya örgütsel değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. Bu bulgu, ilgili alan yazında daha önce yapılan bazı araştırma sonuçlarıyla uyumludur. Söz konusu araştırmalarda öğretmenlerin iş motivasyonlarının cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuna varılmıştır (Arık, 2016; Avşar, 2014; Cansu, 2019; Canpolat, 2011; Emirbey, 2017; Eroğlu, 2018; Nokay, 2019; Özsoy, 214; Özmen, 2017; Tanrıverdi, 2007; Ulaş, 2008; Yıldırım, 2006; Yılmaz, 2019). Çalışmada elde edilen bulguların aksine öğretmenler üzerinde yapılan bazı çalışmalarda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek motivasyon algısına sahip oldukları belirlenmiştir (Duru, 2020; Köprülü, 2011; Orhan, 2020). Bu farklılığın sebebi örnekleme yer alan kadın ve erkek öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların örgüt kültürleri ve yönetim tarafından desteklenme durumları ile ilgili olabilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonu puanlarının yaşa göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğretmenlerin motivasyonları üzerinde yaşın önemli bir etkisi olmadığı yorumu yapılabilir. Bu araştırmanın yukarıda ifade edilen bulguları, ilgili alan yazında daha önce yapılan bazı araştırma sonuçlarıyla uyumludur. Bu araştırmalarda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuna varılmıştır (Alpanık, 2011; Köprülü, 2011; Kurt, 2013; Orhan, 2020; Yıldırım, 2009). Araştırmada elde edilen bulgularla örtüşmeyen çalışmalara da ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda, 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha yüksek yaş gruplarında bulunan öğretmenlere göre iş motivasyonlarının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. (Eroğlu, 2018; Özmen, 2017; Tanrıverdi, 2007). Bunun yanı sıra Ulaş (2008)'da öğretmenlerin motivasyonları üzerine yaptığı çalışmasında, yaş grupları arasındaki fark arttıkça motivasyon algılarının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazındaki araştırma sonuçlarındaki farklılıklara; örneklem grubuna dahil edilen öğretmenlerin kişisel özellikleri, çalıştıkları kurumların yapısı ve araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarındaki farklılıklar gibi etmenler sebep olmuş olabilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda öğretmenlikte geçirilen sürenin motivasyonu önemli bir ölçüde etkilemediği ifade edilebilir. Çalışmada ulaşılan bulgular ilgili alanyazında daha önce yapılan bazı çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmalar öğretmenlerinin motivasyonlarının kıdeme göre

değişmediği sonucuna varılmıştır (Cansu, 2019; Çoban, 2019; Duru, 2020; Köprülü, 2011; Tanrıverdi, 2007). Bununla birlikte kıdem süresi fazla olan öğretmenlerin motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ifade eden araştırmalar mevcuttur (Avşar, 2014; Canpolat, 2011; Ertürk, 2014). Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin kıdem süresi daha yüksek olan öğretmenlere göre motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Emirbey, 2017; Eroğlu, 2018; Nokay, 2019; Orhan, 2020; Özmen, 2017). Alanyazında ortaya çıkan bu farklılaşmanın nedenleri arasında; örnekleme dahil edilen öğretmenlerin kişisel özellikleri, çalıştıkları kurumun yapısal özellikleri ve çevresel faktörler sayılabilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin bulunduğu okuldaki hizmet süreleri ile iş motivasyonları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Bu durumda öğretmenlerin aynı okulda bulunma sürelerinin motivasyonlarını önemli derecede etkilemediği söylenilebilir. Çalışma sonuçlarını Kurt (2013), Kurtar (2018), Orhan (2020) ve Yılmaz (2019)'ın öğretmen motivasyonları üzerine yaptığı araştırma sonuçları desteklemektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde okuldaki hizmet süresi 1-6 yıl arası olan öğretmenlerin motivasyon algılarının daha fazla çalışma süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgularına da ulaşılmıştır (Tanrıverdi, 2007). Alanyazındaki bu farklılaşmanın sebepleri arasında; kurumun işleyişi, öğretmenler arasında ilişkiler ve öğretmen veli arasındaki iletişim düzeyleri sayılabilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyleri ile iş motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre lisans ve yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenleri arasında lisans düzeyinde mezun olan sınıf öğretmenlerinin kişisel düzenleme puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca lisans ve yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenleri arasında yüksek lisans düzeyinde mezun olan sınıf öğretmenlerinin dışsal düzenleme sosyal puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kişisel düzenleme alt boyutu maddeleri işe gösterilen çaba ile ilgili maddelerdir. Yüksek lisans mezunlarının işlerine gösterdikleri çabanın yanı sıra akademik olarak ilerleyebilmeleri için kişisel gelişimlerine de büyük çaba göstermek zorunda oldukları düşünülmektedir. Bu durumda lisans mezunu öğretmenlerin işteki çabalarının daha yüksek olması anlaşılabilir bir durumdur. Bunun yanı sıra yüksek lisans mezunu öğretmenler dışarıdan aldıkları eleştiri ve takdir edilme durumlarını lisans mezunu meslektaşlarına göre daha fazla içselleştirmektedirler. Bu durumun

yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin kişisel gelişim ve değişimlerine daha fazla dikkat ettiklerinin bir göstergesi olduğu düşünülmektedir.

Çalışma da yüksek lisans mezunun sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonu toplam puanlarının lisans ve ön lisans mezunu meslektaşlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna erişilmiştir. Bu bulguları Deniz ve Erdener (2016), Köprülü (2011) ve Polat (2010)'ın öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile ilgili yaptıkları çalışmalar desteklemektedir. Çalışma bulgularının aksine öğretmenlerin iş motivasyonlarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır. (Cansu, 2019; Duru, 2020; Emirbey, 2017; Orhan, 2020; Özmen, 2017; Tanrıverdi, 2007; Ulaş, 2008). Alanyazındaki bu farklılaşma örneklem grubu seçiminden ve kullanılan ölçek araçlarındaki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir.

Motivasyonla ilgili yapılan çalışmaların ortak sonucu olarak her bireyin birbirinden farklı olduğu gerçeği göz önünde bulundurularak çevrelerinin ve hislerinin de etkisiyle motive oldukları etkenlerin değişiklik gösterdiği söylenebilmektedir. Motivasyon faktörleri motive olmada son derece etkilidir. Yöneticilerin bu faktörleri çok iyi analiz edip örgüt kültürüne uygun bir yönetim anlayışı benimseyerek çalışanları motive edecek dinamik bir yapı oluşturması beklenir (Şahin, 2004). Yüksek motivasyona sahip öğretmenlerin bulunduğu bir okulun eğitimsel ve öğretimsel amaçlara daha etkili ve daha hızlı bir şekilde ulaşması beklenir. Her eğitim kurumunun başarılı ve kendiyle barışık öğrenciler yetiştirmesinde işini severek yapan öğretmenlere ihtiyaç duyduğu söylenilebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ve yöneticilerin, öğrenciler için daha verimli bir eğitim ortamı sunabilmeleri ilk önce kendi motivasyonlarını sağlamaları ile mümkün olabilir.

5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik düzeyleri yüksektir. Bu durumda ilköğretim kurumlarında çalışan sınıf öğretmenlerinin alanlarındaki yeniliklere önem verdikleri ve bu yenilikleri yakından takip ettikleri söylenebilir. Öğretmenler mesleki olarak kendilerini yenileme ve bilgilerini tazeleme eğilimindedirler. Bu sayede eğitimde meydana gelen yeniliklerin uygula ve yayılma hızlarının yüksek seyredeceği düşünülmektedir. Bu bulgu,

alanyazında konuya ilişkin yapılan diğer araştırmalardan elde edilen bulgularla uyum göstermektedir (Akgün, 2017; Atlı, 2019; Keleş, 2015; Kılıçer, 2011; Kocasaraç, 2018; Özbek, 2014; Öztürk ve Summak, 2014; Yoz, 2020). Öte yandan alanyazında konuya ilişkin farklı bulgulara da ulaşılmıştır. Öğretmenlerinin yenilikçilik düzeyinin orta veya düşük düzeyde olduğu çalışmalar da bulunmaktadır (Abbak, 2018; Akdeniz, 2020; Kılıç, 2015). Alanyazındaki araştırma sonuçlarının farklılaşmasında; öğretmenlerin çalıştıkları kurumun işleyişi ve yapısı ve yenilikçilik özelliklerinin idare tarafından desteklenme durumları etkili olmuş olabilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yeniliğe direnç algıları daha düşüktür. Bu durumda erkek sınıf öğretmenlerinin yeniliğe direnç gösterme eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumun sebepleri arasında erkek öğretmenlerin var olan gelenekçi yapıyı korumaya istekli olmaları; kadın öğretmenlerin ise var olan düzeni değiştirmeyi istemeleri, yeni öğrenmelere ve yeni uygulamalara açık olmaları gösterilebilir.

İlgili alanyazında öğretmenlerin yenilikçilik düzeyleri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde cinsiyete göre farklılık bulunup bulunmadığına dair farklı bulgulara ulaşılmaktadır. Kadın öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu (Güngör, 2019) ve erkek öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu çalışmalar (Sadıç, 2019) bulunmaktadır. Bununla birlikte araştırmada ulaşılan sonuçları ile örtüşmeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalara göre, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir (Abbak, 2018; Kocasaraç, 2018; Yılmaz, 2018; Atlı, 2019; Öztürk, 2015; Özerbaş ve Kayabaşı, 2019; Safa, 2019; Yılmaz, 2019; Yüksel, 2019). Çalışma sonuçlarındaki farklılığın sebebi örgütlerdeki yenilikçilik kültürünün benimsenme durumları olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkeni ile öğrenmede yenilikçi alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre 20-30 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin 31-40 ve 41-50 yaş arasındaki meslektaşlarına göre öğrenmede yenilikçilik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum genç yaşlardaki sınıf öğretmenlerinin öğrenmeye daha açık olduklarının ve yenilikçi öğrenme yaklaşımlarını daha çok benimsediklerinin bir göstergesidir.

Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkeni ile yeniliğe direnç alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre 20-30 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin diğer yaş gruplarındaki meslektaşlarına göre yeniliğe direnç puanlarının anlamlı olarak daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda 20-30 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin diğer yaş gruplarındaki meslektaşlarına göre yeniliğe daha az direnç gösterdikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkeni ile mesleki yenilikçilik toplam puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre 20-30 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin diğer yaş gruplarındaki meslektaşlarına göre mesleki yenilikçilik toplam puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum 20-30 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin diğer yaş gruplarındaki meslektaşlarına göre yeniliği daha hızlı benimsediklerini ve mesleki yenilikçilik algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak sınıf öğretmenlerinin yaşlandıkça daha az yenilikçi tutum benimsedikleri söylenebilir. Bu durumun sebepleri arasında yüksek yaş grubundaki öğretmenlerin alışkanlıklarını devam ettirme isteği ve uzun süren çalışma hayatının yorgunluğu gösterilebilir. Bu nedenle yüksek yaş grubundaki öğretmenlerin yeni öğrenmelere daha kapalı ve ön yargılı olma durumlarını meydana getirmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ezbere dayalı sistemle yetişmiş olmaları ve çalıştıkları ortamların da araştırma ve yenilikleri destekleyici olmamaları, bunun yanında gerekli araç gereçlerin sağlanamaması bu durumun temel sebepleri arasında gösterilebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, yukarıda ifade edilen bulgular ile benzer olarak öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik veya bireysel yenilikçilik eğilimlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bahsedilen çalışmada 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin daha yüksek yaş gruplarındaki meslektaşlarına göre daha yenilikçi tutumlar sergiledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır (Atlı, 2019). Bu çalışmadan farklı olarak ilköğretim öğretmenlerinin yenilikçilik puanları ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığını ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır (Öztürk, 2015; Yılmaz, 2018).

Sınıf öğretmenlerinin kıdem değişkeni ile yeniliğe direnç alt boyutu ve mesleki yenilikçilik toplam puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre 1-10 yıl aralığındaki kıdem grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin daha yüksek kıdeme sahip meslektaşlarına göre mesleki yenilikçilik algıları daha yüksektir ve yeniliğe daha az direnç

göstermektedirler. Bu durum mesleğinin ilk yıllarını çalışan sınıf öğretmenlerinin daha tecrübeli meslektaşlarına göre yeniliklere daha açık olduklarının ve yapılan yeniliklere daha az direnç gösterdiklerinin göstergesidir. Aynı zamanda kıdem süresi arttıkça yeni bilgiler öğrenmek ve yeni yollar denemek yerine eski ve geleneksel yolların tercih edildiği ifade edilebilir. Bu durumda öğretmenlerin kişisel özelliklerinin ve mesleğe yaklaşımlarının da etkisi olduğu söylenilebilir.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular Yüksel (2019)' in araştırmasının bulgularıyla örtüşmektedir. Çalışmada elde edilen bulgulardan farklı olarak öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin kıdem değişkeniyle anlamlı bir ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalarda mevcuttur (Abbak, 2018; Güngör, 2019; Yılmaz, 2018). Kocasaraç (2018) “Branş Öğretmenlerinin Yenilikçilik Düzeyleri” ile ilgili çalışmasında 6-10 yıl aralığında kıdem süresine sahip öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerine ilişkin puanlarının diğer kıdem gruplarında bulunan meslektaşlarına göre anlamlı bir şekilde düşük olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Safa (2019), sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile ilgili yaptığı çalışmasında değişime direnç boyutunda kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunduğunu ancak diğer alt boyutlar olan deneyime açıklık, risk alma ve fikir önderliği puanlarında kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet süresi değişkenine göre yeniliğe direnç alt boyutu ve mesleki yenilikçilik toplam puanlarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre 1-5 yıl aralığındaki hizmet süresi grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin 6-10 yıl aralığındaki hizmet süresi gruplarında bulunan meslektaşlarına göre mesleki yenilikçilik algılarının daha yüksek olduğu ve yeniliğe daha az direnç gösterdikleri görülmektedir. Bu durum aynı okulda geçirilen süre göz önünde bulundurulduğunda okula yeni tayin olan öğretmenlerin daha uzun yıllar aynı okulda görev yapan meslektaşlarına göre daha yenilikçi bir tutum benimsediklerini ve yapılan yeniliklere daha az direnç gösterdiklerini göstermektedir. Bu durum yeni bir örgüte adapte olma sürecinde olan öğretmenlerin yeniliklere sıcak bakma, örgüt tarafından kabul görme ve kendilerini geliştirmeye istekli olma durumlarından kaynaklanabilir. Diğer yandan 16 yıl ve üstü aynı okulda görev yapan öğretmenlerin de yeniliklere diğer hizmet süresi gruplarındaki meslektaşlarına göre daha az direnç gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu durum herhangi bir çatışmaya sebebiyet oluşturmamak adına yeniliklere olumlu yaklaşımlarından kaynaklanıyor olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim değişkeni ile meslekte yenilikçi alt boyutu puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre yüksek lisans düzeyinde eğitim alan sınıf öğretmenlerinin lisans düzeyinde eğitimini tamamlayan meslektaşlarına göre mesleki yenilikçilik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum lisansüstü eğitiminin bireyleri daha analitik ve eleştirel düşünmeye sevk etmesinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin mesleğindeki yenilikleri yakından takip ettiği ve yenilikçi yaklaşımları benimsediği söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde daha önce yapılan çalışmalar arasında bu çalışma bulgularını destekleyen sonuçlara rastlanmıştır Abbak (2018), çalışmasında lisans mezunu öğretmenlerin yüksek lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek düzeyde yenilikçilik algılarına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlardan farklı olarak öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı çalışmalar da bulunmaktadır (Kocasaraç, 2018; Öztürk, 2015; Sadıç, 2019; Yüksel, 2019).

5.3. Sınıf Öğretmenlerinin İş Motivasyonları ve Mesleki Yenilikçilik

Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin motive olmamaya ile öğrenmede yenilikçilik algıları arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum mesleğinde yüksek düzeyde motivasyon sağlayamayan öğretmenlerin yeni öğrenmelere ve branşlarındaki yenilikçi yaklaşımlara karşı olumlu bir algıya sahip olmadıklarını göstermektedir. Aynı zamanda mesleğinde yüksek düzeyde motivasyon sağlayan öğretmenlerin yeniliklere karşı daha olumlu bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek motivasyona sahip çalışanların daha etkili ve daha yaratıcı fikirler geliştirdikleri bilinmektedir (Gezer, 2019). Her kurumda çalışan motivasyonu etkileyen etkenler aynı olmamakla birlikte işe karşı geliştirilen tutumun çalışan motivasyonunu etkilediği söylenilebilir. Sonuç olarak işi için zamanını israf ettiğini düşünen, işini anlamsız bulan ve çaba göstermeye gerek

duymayan, mesleki bıkkınlık yaşayan öğretmenlerin motivasyon sağlayamadıkları bu sebeple de yeniliklere açık olmadıkları ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin içsel motivasyonları ile öğrenmede yenilikçi ve meslekte yenilikçi algıları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum içsel motivasyon sağlayan öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin de yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bireyin yenilikçi özellikler gösterebilmesi için öncelikle içsel güç ve içsel motivasyona sahip olması gerektiği bilinmektedir (Özel, 2018). İçsel motivasyona sahip öğretmenler; yeniliklere karşı merak duyma, yenilikleri öğrenme arzusu ve mesleki yenilikleri yakından takip etme davranışları göstermektedirler. Aynı zamanda öğrenmenin içsel bir gücün etkisiyle gerçekleştiği düşünüldüğünce aynı içsel gücün yenilikçi özellikler gösterme durumlarında da etkili olduğu söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerin mesleki yenilikçilik özellikleri geliştirebilmelerinde içsel motivasyon sağlamalarının ön koşul olduğu düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin dışsal düzenleme sosyal motivasyon algıları ile öğrenmede yenilikçi ve meslekte yenilikçi alt boyutlarına yönelik algıları arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Sosyal etkenlerden dolayı davranışlarını düzenleyen ve dışsal etkenlere göre davranış değiştiren öğretmenlerin yeni öğrenmelere açık olmadıkları ve branşlarındaki yenilikleri takip etmekte istekli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çevresel faktörlerden dolayı öğretmenlik mesleğinin seçilmesi kişinin mesleki doyuma ulaşamamasına ve başarısız olmasına sebep olmaktadır (Kırağ, 2015). Bu sebeple öğretmenlerin onay alma veya kabul görme durumlarının mesleğinde yenilikçi davranış gösterme durumlarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Bu durum içsel motivasyon öğelerinin kişisel davranış geliştirme ve yeni öğrenmeler üzerindeki önemli etkisini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kişisel düzenleme motivasyonu ile öğrenmede yenilikçi ve meslekte yenilikçi alt boyutlarına yönelik algıları arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Kişisel düzenleme alt boyutu maddeleri işe gösterilen çaba ile ilgili maddelerdir. Bu durum işinde çaba gösterme ve iş için büyük emek vermenin; yenilikçi davranış geliştirme ve yeni öğrenmeler üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin dışsal düzenleme maddesel alt boyutu ile öğrenmede yenilikçi ve meslekte yenilikçi alt boyutlarına yönelik algıları arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum dışsal ödüllendirme öğelerinin

yenilikçi davranış geliştirme durumlarını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Maddi ödüllendirme veya cezalandırma durumlarının öğretmenlerin motivasyonlarını azaltacağı ve yeni öğrenmelere kapalı hale getireceği bu sebeple yenilikçilik eğilimlerini olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir. Kurumlar çalışanların motivasyonlarını arttıracak önlemler aldığı ve düzenlemeler yaptığı takdirde yenilikçi fikirlerin ortaya çıkması kolaylaşacaktır (Eren, Yücel, ve Eren, 2010). Bu durumda MEB tarafından öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik uygulamalar geliştirilmesi ve öğretmenlerin iyi olma halinin gözetilmesi kurumlarda yenilikçilik hareketinin artmasını sağlayabilir.

Sınıf öğretmenlerinin içe yansıtılan düzenleme algıları ile öğrenmede yenilikçi, mesleki yenilikçi alt boyutlarına yönelik algıları arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür. İçe yansıtılan düzenleme, dışsal motivasyonun bir türüdür ve kişinin çevresinden gelecek tepkilerden çekindiği veya korktuğu için davranışta bulunmasına, kişide suçluluk ve endişeye neden olabilmektedir (Göksel ve Ayan, 2020). Bu nedenle okul yöneticilerinin, meslektaşlar ve okul paydaşlarının etkisi ile sınıf öğretmenlerinin yenilikçi davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Aynı zamanda bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin içe yansıtılan düzenleme alt boyutu algıları ile yeniliğe direnç algıları arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Dışsal motivasyon kontrollü motivasyondur, çünkü birey davranışı sergilemek için baskı hissetmektedir. Bireyde içselleştirme ve bütünleşme süreçleri ile iç motivasyon geliştirilebilir (Aslan ve Doğan, 2020). Öğretmenlerin, dışsal motivasyonu içsel motive edici faktörlerle desteklenmediğinde yeniliğe direnç sergilemeleri olasıdır.

Alanyazın incelendiğinde çalışma bulgularını destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Unutkan (1995), çalışmasında motive olmuş çalışanların oluşturduğu bir kurumda yenilikçilik ve yaratıcılık kültürünün benimsenme durumlarının kolaylaştığını belirtmiştir. Bu çalışmaya paralel olarak Roy ve Guavin (1996), dışsal motivasyon kaynaklarına gerek duymadan iş tatmini sağlama ve performansı verimli kılmanın yaratıcılık ve yenilikçiliğin etkisiyle başarılı olacağını ifade etmişlerdir. İncir (1998), çalışmasında çalışanlardaki motivasyon düşüklüğünün insan ilişkilerini zayıflattığını ve yenilikleri benimseme durumlarını güçleştirdiğini ifade etmiştir. Aksoy (2006), Altok (2009), Dalkıran (2018), Keleş (2011), Loogma, Kruusval ve Ümarik (2012) ve Ulaş (2008) çalışmalarında, kurumun yenilikçi girişimlerde bulunması ve çalışanları yenilikçi fikirleri üretme konusunda özendirmesi ile çalışan

motivasyonu arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Küçüksayraç (2013) çalışmasında çağın getirdiği yenilikleri düşük düzeyde takip eden kurumlardaki öğretmen motivasyonlarının da düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Shanker, Bhanugopan, Heijden ve Farrell (2017) yaptıkları araştırmada örgüt kültürünün yenilikçiliği desteklemesinin olumlu bir örgüt iklimi oluşturacağını aynı zamanda çalışanların motivasyonunu da arttıracığını ifade etmişlerdir. Alpak Tunç (2018), Güngör (2019), Oktuğ ve Özden (2013), Suharyati (2017), Tasi-Jung Wu (2007), Yenice ve Yılmaz (2019) çalışmalarında, öğretmenlerin yenilikçilik ve motivasyon düzeyleri arasında olumlu bir ilişki saptamıştır. Sarı (2019) okul yöneticilerinin algı yönetimi, örgüt iklimi ve öğretmen motivasyonları üzerine yaptığı çalışmasında, öğretmen motivasyonlarının yenilikleri deneme ve kendini geliştirme üzerinde büyük bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tüm bu bilgiler ışığında motivasyon öğelerinin meslekte yenilikçi tutum sergileme ve yenilikçi davranış geliştirme durumlarını büyük ölçüde etkilediği söylenilebilir. 21. yy becerilerini kazanmış öğrencileri yetiştirebilmek için öncelikle öğretmenlerin yeni öğrenmelere açık ve gelişen teknolojiyi yakından takip etmeye istekli olmaları gerekmektedir. Ancak bu sayede teknolojiyle birlikte büyüyen yeni nesli kontrol edebilmeleri ve onların teknolojik yeniliklerden faydalanabilmelerini sağlamaları mümkün olabilir. Aksi taktirde hızla değişen ve kontrol edilemeyen teknolojik gelişmeler çocukları etkisi altına alacak ve toplumu olumsuz yönde etkileyecektir. Bu sebeple toplumun yapı taşlarından olan öğretmenlerin her yeniliği yakından takip etmeleri ve yeniliklerin yönüne göre tavır belirlemeleri gerekmektedir. MEB, yenilikleri kabul etme, geliştirme ve uygulama basamaklarında öğretmenlere yardımcı olmalı ve bu yeniliklerin okullarda yaygınlaşabilmesi için olanak sağlamalıdır.

5.4. Öneriler

1. Araştırmada sınıf öğretmenlerin iş motivasyonu ve mesleki yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkisi üzerine durulmuştur. Öğretmenlerin iş motivasyonu sağlamada etkili olan özellikleri ile mesleki yenilikçilikleri arasında ilişkiler olduğu anlaşılmıştır.
2. Öğretmenlerin iş motivasyonlarının artırılması için içsel (psiko-sosyal araçlar) ve dışsal (ekonomik ve örgütsel-yönetimsel araçlar) motivasyon araçlarından

yararlanılabilir. Özellikle örgütlerdeki çerçeve programları hazırlanırken bu araçlardan yararlanılabilir.

3.Sınıf öğretmenlerinin mesleklerinde yaşanan gelişmeleri yakından takip etmeleri ve yenilikleri uygulamada topluma rol model olmaları için özendirici faaliyetler yapılabilir. Bu çalışmalar hizmet içi eğitimler ve çalıştaylar ile desteklenebilir.

4. Öğretmenlerin iş motivasyonu ve mesleki yenilikçilik algılarını derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırmalar yapılabilir.

5. Sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonu ve mesleki yenilikçilik düzeylerini olumlu yönde etkileyebilecek bireysel veya örgütsel değişiklikler yapılabilir.

7. Öğretmenlerin iş motivasyonu ve mesleki yenilikçilik düzeyleri ile ilgili farklı örneklem grupları ile farklı kademelerde çalışmalar yapılabilir.

8. MEB ve okul yöneticileri tarafından öğretmenlerin iş motivasyonu ve mesleki yenilikçilik düzeylerini artırmaya yönelik tedbirler alınmalıdır.

9. Araştırmada öğretmenlerin iş motivasyonu ve mesleki yenilikçilik algıları incelenmiştir. Başka çalışmalarda iş tatmini ve proaktif kişilik özelliklerinin mesleki yenilikçilik ile ilişkisi incelenebilir. Öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı göstermelerinde iş motivasyonunun, örgütsel bağlılığın ve proaktif kişilik özelliklerinin aracı rolü incelenebilir. Bu konuda çalışan araştırmacılar öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yanı sıra yenilikçilik durumların etkileyen diğer etkenleri de araştırma konularına dahil edilebilirler.

KAYNAKÇA

- Adair, John, (2003). *Etkili Motivasyon: İnsanlardan En İyi Verimi Nasıl Alabilirsiniz?*. İstanbul: Babıali Kültür.
- Afsar, B. & Umrani, W.A. (2020), Transformational Leadership and Innovative Work Behavior: The Role of Motivation to Learn, Task Complexity and Innovation Climate. *European Journal of Innovation Management*, 23(3), pp. 402-428. <https://doi.org/10.1108/EJIM-12-2018-0257>. (Erişim Tarihi:12.11.2020)
- Ağırbaş, İ., Çelik, Y. & Büyükkayıkçı, H. (2005). Motivasyon Araçları ve İş Tatmini: Sosyal Sigortalar Kurumu Başkanlığı Hastane Başhekim Yardımcıları Üzerinde Bir Araştırma. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 8(3), 326-350.
- Akçakaya, M. (2004). Personelin Verimliliğinde Motivasyonun Etkisi: Keçiören Belediyesi Örneği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2).187-214.
- Akdemir, A. (2003). *Düşünceден Uygulamaya Temel İşletmecilik Bilgileri*. İstanbul: Türkmen.
- Aksoy, H. (2006). *Örgüt İkliminin Motivasyon Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Amabile, T. M., & Conti, R. (1997). Environmental Determinants of Work Motivation, Creativity, and Innovation: The Case Of R&D Downsizing. In R. Garud, P. R. Nayyar, & Z. B. Shapira (Eds.), *Technological innovation: Oversights and foresights* (pp.111–125). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511896613.009>. (Erişim Tarihi: 20.11.2020.)
- Amos,I .& Grace, L. 2016. Assessment Of Teacher Motivation Approaches İn The Less Developed Countries. *Journal of Education and Practice*, 6(22). 9. <https://eric.ed.gov/?q=motivation+teacher&id=EJ1079453> (Erişim Tarihi: 23.10.2020).
- Altok, T. (2009). *Çalışanların Motivasyonunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Hizmet ve İmalat İşletmelerinde Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Arık, H. (2016). *Özel ve Devlet Kuruluşlarında Çalışan Öğretmenlerin Mobbing, Kaygı ve İş Motivasyonu Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Aytaç, (2005). *Çalışma Yaşamında Kariyer Yönetimi Planlaması Gelişimi ve Sorunları*. Bursa: Ezgi.
- Barker, A. (2002). *Yenilikçiliğin Simyası*. Ahmet Kardam (Çev.). İstanbul: Acar.
- Başaran, İ. E. (1991), *Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü*, Ankara: Gül.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış*. İstanbul: Nobel.
- Baykal, B. (1978). *Motivasyon Kavramına Genel Bir Bakış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Baysal, A. C. & Tekarslan, E. (1996). *İşletmeciler İçin Davranış Bilimleri*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Bekmezci, M. (2017). 4. Bölüm. Ö. Turunç & H. Turgut (Ed.) *Yönetim ve Strateji* 101 Teori ve Yaklaşım içinde, (s.11-63). Ankara: Siyasal.
- Bingöl, D. (2006). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Arıkan.
- Boyd, R., & Richerson, P. J. (1988). Culture And The Evolutionary Process. *University of Chicago press*. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=MBg4oBsCKU8C&oi=fnd&pg=PP7&dq=boyd+and+richerson&ots=59Q2zM5nrb&sig=GztiQ2gObCgPaHQPHcMC3x5dR68&redir_esc=y#v=onepage&q=boyd%20and%20richerson&f=false (Erişim Tarihi: 14.03.2020).
- Burkus, D. (2015) *Yaratıcılık Mitleri*. Gamze Sart (Çev.). Ankara: Nobel.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (20. Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (22. Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.

- Can, H., Azizoğlu, Ö. A. & Aydın, E. M. (2015). *Örgütsel Davranış*. [Http://Eds.A.Ebscohost.Com/Eds/Ebookviewer/Ebook/Bmxlymtfxziwmttyymjlfx0fo0?Sid = 1e5eda69-7833-4893-B1ed-Fd13a3076a2c@Sdc-V-Sessmgr03&Vid = 1&Format = EB](http://Eds.A.Ebscohost.Com/Eds/Ebookviewer/Ebook/Bmxlymtfxziwmttyymjlfx0fo0?Sid=1e5eda69-7833-4893-B1ed-Fd13a3076a2c@Sdc-V-Sessmgr03&Vid=1&Format=EB). (Erişim Tarihi: 19.06.2020)
- Casebourne, J. (2014). Why motivation matters in public sector innovation. *London: Nesta*.https://media.nesta.org.uk/documents/why_motivation_matters_in_public_sector_innovation.pdf. (Erişim Tarihi: 25.06.2020).
- Çiftci & Gündüz, N. (2016). Eğitimde İnovasyon ve Yaratıcılık. E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar* içinde, (S.95-104). Konya: Çizgi
- Çivilidağ, A. & Şekercioğlu, G. (2017) Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 7(1), 143-156.
- Dağlı, E. (2015). İlköğretim Okullarında Müdürlerin Kullandıkları Etkileme Taktiklerinin Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Okul Farkındalığı ile İlişkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dalkıran, M. (2018). *Değişim Yönetimi Bakımından İncelenen 4+4+4+ Eğitim Sistemi'nin Öğretmenlerin İş Motivasyonlu ile İlişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Demir, K. (2019). Motivasyon. N. Cemaloğlu & M. Özdemir (Ed.), *Eğitim Yönetimi* içinde, (s.295-313). Ankara: Pegem.
- Demirel, Y. & Seçkin, Ö. (2008). Bilgi ve Bilgi Paylaşımının Yenilikçilik Üzerine Etkileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 189-202.
- Demirtaş, M. (2008). *Tedarik Zinciri Yönetiminde Tahminleme ve Plânlama İşbirliğinin Rekabet Gücün Etkisi ve Tekstil Sektöründe Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Dessler, G. (2019). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İ. Şener & M. Erdilek Karabay (Çev.). Ankara: Palme.
- Dinçer, Ö. & Fidan, Y. (2011). *İşletme Yönetimine Giriş* (10. Basım). İstanbul: Alfa.

- Dinler Sakaryalı, A.M. (2016). İnovasyon. [Adobe Digital Editions version]. <https://Ws1.Turcademy.Com/Ww/Webviewer.Php?Doc = 10712> (Erişim Tarihi: 12.11.2020).
- Durna, U. & Demirel, Y. (2008). Bilgi Yönetiminde Bilgiyi Anlamak. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30,129-156.
- Dörner, N. (2012). *Innovative Work Behavior: The Roles Of Employee Expectations And Effects On Job Performance* (Doctoral dissertation, Verlag nicht ermittelbar). University of St. Gallen, Germany.
- Drucker, F. (2000). *Buluşculuk Disiplini*. A. Gürsel (Çev.). Çığır Açıcı Düşünme içinde. Ankara: BZD.
- Englert, C. Tarrant, K. & Rozendal, M. (1993). Educational Innovations: Achieving Curricular Change Through Collaboration. *Education and Treatment of Children*, 16(4). 441-473. <https://www.jstor.org/stable/42899329> (Erişim Tarihi: 04.05.2020).
- Erensal, Y. (2010). *Yenilikçilik Yönetimi*. F. Çelikçapa & S. Kaygusuz (Ed.), *Teknoloji Yönetimi* içinde, (s. 95-113). Bursa: Dora.
- Ergül, H.F. (2005). Motivasyon ve Motivasyon Teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14), 67-79.
- Eren, E. (2006). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (9. Baskı). İstanbul: Beta.
- Eren, M.Ş., Yücel, R. ve Eren, S.S. (2010). Firma Performansına Etkileri Kapsamında Çevresel Olumsuzluk, Pazar Dinamizmi, Müşteri Odaklılık ve Yenilikçilik Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Yaşar Üniversitesi Dergisi*, 18(5), 3102-3116.
- Eren, Z. (2015). Milli Eğitim Bakanlığının Örgütlenmesi. Uğur Akın (Ed.), *Okul Örgütü ve Yönetimi* içinde. (s.177-229). (3.baskı). Ankara: Pegem.
- Eroğlu, T. (2018). *Okullardaki Psikolojik İklim ve İş Motivasyonu Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- Ertan, H. (2008). *Örgütsel Bağlılık, İş Motivasyonu ve İş Performansı Arasındaki İlişki: Antalya'da Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir İnceleme*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırma Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Ersoy, B. A., & Şengül, C. M. (2008). Yenilikçiliğe Yönelik Devlet Uygulamaları ve AB Karşılaştırması. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 59-74.
- Ersoy, N. (2017). Motivasyon. Memet Zencirkıran (Ed.), *Davranış Bilimleri içinde* (s. 187-212). Bursa: Dora.
- Elçi, Ş. (2007). *İnovasyon: Kalkınma ve Rekabetin Anahtarı*. [Adobe Digital Editions Version]. [Http://Inomer.Org/Wp-Content/Uploads/2018/05/Inovasyon-Sirinelci.Pdf](http://inomer.org/Wp-Content/Uploads/2018/05/Inovasyon-Sirinelci.Pdf) (Erişim Tarihi: 02.03.2020).
- Fırat, Y. B. (2012). *Öğretim Elemanlarının Mesleki Yabancılaşma Algılarının, Örgütsel Bağlılık ve İş Motivasyonu Faktörleri ile Modellenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Freeburg, D. (2017). A Knowledge Lens For Innovation: Seeing The Ambiguity, Conversations And Barriers In Social Systems. *Proceedings Of The Association For Information Science And Technology*, 54(1), 672-674. <https://doi.org/10.1002/Pra2.2017.14505401111> (Erişim Tarihi:24.02.2020).
- Gagne, M.; Forest, J.; Gilbert, M.-H.; Aube, C.; Morin, E.; Malorni, A. (2010). The Motivation at Work Scale: Validation Evidence in Two Languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70(4), 628–646. doi:10.1177/0013164409355698 (Erişim Tairhi: 15.03.2020).
- Gardner, J.W. (1990). *Yenilikçi Birey, Zinde Toplum*. Ş. Öz & H. Seçim (Çev.). İstanbul: İlgı.
- Gardner, J.W. (2019). *Eğitilmemiş Zihin*. M. Ö. Kasımoğlu (Çev.). İstanbul: Alfa.
- Garvin, D. (1999). Öğrenen Bir Örgüt Yaratmak. G. Bulut (Çev.). *Bilgi Yönetimi içinde* (s. 64). İstanbul: MESS.

- Genç, N. (1990). *Kamu ve Özel Sektör Yöneticilerinin “Astların Motivasyonu” Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Genç, N. (2017). *Yönetim ve Organizasyon- Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*-. Ankara: Seçkin.
- Gezer, S. (2019). *Çalışanların Motivasyon Düzeylerinin, Bilgi Paylaşımı ve Yenilikçi Davranışa Etkisi: Gıda Sektörü Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Goldsmith, R. E. (1986). Convergent Validity of Four Innovativeness Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 46(1), 81–87. doi:10.1177/0013164486461007 (Erişim Tarihi: 06.01.2021).
- Goldsmith, R. E., & Foxall, G. R. (2003). The Measurement Of Innovativeness. *The International Handbook On Innovation*, 321-330. https://gent.uab.cat/diego_prior/sites/gent.uab.cat/diego_prior/files/Article_to_comment_11.pdf Erişim Tarihi: (12.11.2020).
- Göksel, A., & Ayan, B. (2020). Yeni nesil işte nasıl güdüleniyor? İş motivasyonu ekseninde X-Y kuşaklararası farklılaşma. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(11): 885-899.
- Güleş, H. & Bülbül, H. (2020). *Stratejik Yenilik Yönetimi*. Ankara: Gazi.
- Gülşen, C., & Gökyer, N. (2010). *İlköğretimde Yeniliklerin Uygulanmasını Etkileyen Olası Etkenler*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Gümüş, M. (2002). *Yönetimde Başarı İçin Altın Kurallar*. İstanbul: Alfa.
- Güney, (2000). *Yönetim ve Organizasyon El Kitabı*. Ankara: Nobel.
- Gürkan, G. Ç. & Demiralay, T. (2017). Bireysel Yenilikçiliğin Çalışanın Yenilikçi Davranışı Üzerindeki Etkisinde İçsel Motivasyonun Aracılık Rolü: Türkiye’de Cerrahlar Örneği. *Girişimcilik ve İnovasyon Yönetimi Dergisi*. 6(1), 65-90.
- Güven, Y. (2004). *Motivasyon Teori ve Araçlarının İncelenmesi: Seydişehir Eti Alüminyum AŞ’de Motivasyon Araçlarının İşgörenler Tarafından Algılanması*

Üzerine Bir Araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Hage, J. T. (1999). Organizational Innovation and Organizational Change. *Annual Review of Sociology*, 25(1), 597–622. doi:10.1146/annurev.soc.25.1.597 (Erişim Tarihi: 10.03.2021).

Hall, H. Middleton, L. Muir, L. & Raeside, R. (2019). The Interaction Between People, Information and Innovation. *Information Literacy to Underpin Innovative Work Behaviour in a Finnish Organisation. Proceedings of the Association for Information Science and Technology*. 55(1), 367-376.

Hamel, G. (2000). *Devrimin Başına Geçin*. N. El Hüseyini (Çev.). İstanbul: BZD.

Hirschman, E. C. (1980). Innovativeness, Novelty Seeking, and Consumer Creativity. *Journal of Consumer Research*, 7(3), 283. doi:10.1086/208816 (Erişim Tarihi: 05.01.2021).

İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve Psikolojik Güçlendirmenin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 361-378.

Izgar, H. (2000). *Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri, Nedenleri ve Bazı Etkin Faktörlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Jiying, H. & Hongbiao, Y. (2016). Teacher Motivation: Definition, Research Development and Implications for Teachers. *Cogent Education*. 3(1), 18. <https://eric.ed.gov/?q=motivation+teacher&id=EJ1138331> (Erişim Tarihi: 15.02.2020)

Kaminski, J. (2011). Diffusion Of Innovation Theory. *Canadian Journal of Nursing Informatics*, 6(2), 1-6. <https://cjni.net/journal/?p=1444> (Erişim Tarihi: 15.01.2020)

Kanbur, E. (2005). *Toplam Kalite Yönetimi Uygulayan İşletmelerde İşgören Motivasyonunu Etkileyen Faktörler; Mobilya ve Gıda Sektörlerinde Ampirik Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Karaata, (2012). *Yenilik–Yenileşim–İnovasyon Dünyasına Bir Yolculuk*. İzmir: Ege Genç İşadamları Derneği.
- Karamehmet, B. (2012). Starbucks Markası ve İnovasyon Uygulamaları. *İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 1-25.
- Karatepe, S. (2015). Ödüllendirme Yönetimi: Örgütlerde Güdülemeye Duyarlı Bir Yaklaşım. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 60 (4), 117-132.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (Otuz Üçüncü Basım). Ankara: Nobel.
- Kardaş, R. (2019). *Bireysel Yenilikçiliğin İş Tatmini ve Motivasyon Üzerindeki Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Karip, E ve Köksal, K. (1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2 (2), 245-257.
- Kermally, (2016). Marketing & Economics: An Integrative Approach To Making Effective Business Decisions In The Global Marketing World. *Vernon Press*. [Elektronik Versiyon]. https://books.google.com.tr/books?id=z_FuDwAAQBAJ&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (Erişim Tarihi: 03.05.2020)
- Keser, A. (2018). Örgütlerde Motivasyon. M. Zencirkıran (Ed.), *Örgüt Sosyolojisi* içinde. Bursa: Dora.
- Keser, A. & Kümbül, Güler, B. (2016). *Çalışma Psikolojisi*. İstanbul: Umuttepe.
- Keskin, H. & Sungur, O. (2009, Eylül). Coğrafi Yakınlık ‘Hala’önemli Mi? *Yerel İnovasyon Modellerinden Çok -Yerelli Bilgi Dinamiklerine Dönüşüm*. Uluslararası Davraz Kongresi’nde Sunulan Bildirinin Genişletilmiş Hali. [Http://Www.Acarindex.Com/Dosyalar/Makale/Acarindex-1423869165.Pdf](http://Www.Acarindex.Com/Dosyalar/Makale/Acarindex-1423869165.Pdf) (Erişim Tarihi:24.0.2020).
- Knippenberg, D. V. (2017). Team Innovation. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 211–233. doi:10.1146/annurev-orgpsych-032516-113240 (Erişim Tarihi: 12.02.2021).

- Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Profilleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kılıçer, K., & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ): Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 150-164.
- Kırağ, N. (2015). Hemşirelik mesleğinin seçiminde ilişkili olan faktörler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8 (4), 226-231.
- Kıral, E. (2019). Milli Eğitim Bakanlığının Örgütlenmesi. Uğur Akın (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi içinde*. (s.78-115). (3.baskı). Ankara: Pegem.
- Kırel, Ç. (2000). *Örgütlerde Etik Davranışlar, Yönetimi ve Bir Uygulama Çalışması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kırım, A. (2006). *Karlı Büyümenin Reçetesi: İnovasyon*. İstanbul: Sitem.
- Kocasaraç, H. (2018). Fen ve sosyal bilimler lisesi öğretmenlerinin yenilikçilik durumlarının değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kocasaraç, H. & Karataş, H. (2018). Yenilikçi Öğretmen Özellikleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 4(1), 34-57.
- Koç, E. (2019). *Tüketici Davranışı ve Pazarlama Stratejileri: Global ve Yerel Yaklaşım*. Ankara: Seçkin.
- Koç, H. & Topaloğlu, M. (2012). *İşletmeler İçin Yönetim Bilimi: Temel Kavramlar, Kuramlar ve İlkeler*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Konur, D.Y. (2006). *İşyerlerinde Motivasyon Teorileri ve Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Konokman, G. Yokuş, G. & Yelken, T.Y. (2016). Yenilikçi Materyal Tasarlamının Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yenilikçilik Düzeylerine Etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (3), 857-878.

- Koudelková, P., & Milichovský, F. (2015). Successful Innovation By Motivation. *Business: Theory and Practice*, 16(3), 223-230.
- Kurtoğlu, Y. (2019). *Bilgi Ar-Ge ve İnovasyon*. Ankara: Gazi.
- Küçüköğlu, M. & Berber, Ş. (2018). Girişimcilik ve Yenilik: Türkiye’de Yayınlanan Lisansüstü Tezleri Üzerine Bir İnceleme. *Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (15),79-89.
- Küçüksayrac, M. (2013). *Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Locke, E. A. (1996). Motivation through conscious goal setting. *Applied and Preventive Psychology*, 5(2), 117–124. doi:10.1016/s0962-1849(96)80005-9 (Erişim Tarihi: 10.01.2021).
- Lu, X. J., & Zhang, G. L. (2007). The Relationship Between Work Motivation and Individual Innovation Behavior. *Soft Science*, 6, 124-127.
- Luthans, F., & Stajkovic, A. D. (1999). Reinforce For Performance: The Need To Go Beyond Pay And Even Rewards. *Academy Of Management Perspectives*, 13(2),49-57.
<https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/AME.1999.1899548#> (Erişim Tarihi:26.02.2020).
- Maslow, A. (1970). *Motivation And Personalit*. <https://www.eyco.org/nuovo/wp-content/uploads/2016/09/Motivation-and-Personality-A.H.Maslow.pdf> (Erişim Tarihi: 15.03.2020).
- MEB. (2014). *İl Millî Eğitim Müdürlükleri Araştırma Geliştirme (Ar-Ge) Birimleri Yönergesi*. Ankara.
- MEB. (2016). *Milli Eğitim Bakanlığı 2016 Faaliyet Raporu*. (2016) https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_02/28172815_2016_FR_webde_yaymlanacak_kitap.pdf
- MEB. (2018). *Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı* (Ortaokul 7. Ve 8. Sınıflar). Ankara
- MEB. (2019). 2023 Eğitim Vizyonu. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>

- Midgley, D. F., Morrison P. D. & Roberts, J. H. (1992). The Effect of Network Structure İn İndustrial Diddusion Processes. *Research Policy*, 21(6), 533-552. doi.org/10.1016/0048-7333(92)90009-S (Erişim Tarihi: 10.01.2021).
- More, R. (2011). What is success in innovation. Ivey Business Journal, 75(4), 1-6. [Elektronik Versiyon]. <https://iveybusinessjournal.com/publication/what-is-success-in-innovation/> (Erişim Tarihi:18.03.2020).
- Morley, E. &Silver, A. (2000). Bir Film Yönetmeninin Yaratıcılık Yönetimine Yaklaşımı. (Çev: Ahmet Gürsel), *Çığır Açıcı Düşünme* içinde. Ankara: BZD Yay. s. 139.
- Naktiyok,A. (2007). Yenilik Yönelimi ve Örgütsel Faktörler. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21 (2), 211-230.
- OECD ve Eurostat. (2006). *Oslo Kılavuzu, Yenilik Verilerinin Toplanması ve Yorumlanması İçin İlkeler*. :https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/btypd/kilavuzlar/oslo_3_tr.pdf (Erişim Tarihi:19.02.2020).
- Onaran, O. (1981). *Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi. [http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct = True&Db = Nlebk&AN = 702641&Lang = Tr&Site = EdsLive&Authtype = İp,Uid&Ebv = EB&Ppid = Pp_Cover](http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=702641&lang=tr&site=eds-live&auth-type=ip,uid&ebv=EB&ppid=Pp_Cover) (Erişim Tarihi: 18.03.2020).
- Orón S., J. V., Akrivou, K., & Scalzo, G. (2019). Educational implications that arise from differing models of human development and their repercussions for social innovation. *In Frontiers in Education*, 4(139). Frontiers. DOI: 10.3389/feduc.2019.00139 (Erişim Tarihi: 18.02.2020).
- Öktem, M. K. (1991). *Güdüleme Kuramları ve Yetişen Kamu Yöneticilerimiz: X ve Y Kuramları Üzerine Bir Alan Araştırması*. https://www.researchgate.net/profile/M_Oektem/publication/283317772_Guduleme_Kuramlari_ve_Kamu_Yoneticilerimiz/links/563296df08aefa44c3685453/Gueduleme-Kuramlari-ve-Kamu-Yoeneticilerimiz.pdf (Erişim Tarihi: 08.01.2021)
- Özmuşul, M. (2012). Öğretmen Eğitiminde Yaratıcılık ve İnovasyon. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3). 731-746.

- Örücü, E. & Kanbur, A. (2008). Örgütsel-Yönetmel Motivasyon Faktörlerinin Çalışanların Performans ve Verimliliğine Etkilerini İncelemeye Yönelik Ampirik Bir Çalışma: Hizmet ve Endüstri İşletmesi Örneği. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 85-97.
- Özaydın, A. (2019). *Rekabette Üstünlük İçin Yenilik Ekonomisi*. Ankara: Seçkin.
- Özel, G. E. (2018). *İş Performansının Artırılmasında Motivasyonel Faktörlerin Rolü; Yenilikçi Davranışın Aracılık Rolü: Mersin Bölgesi Özel Bankalarında Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özer, M. A. Sökmen, A. Akçakaya, M. & Özaydın, M.M. (2017). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi.
- Özçelik, A.D. (2019). İnovasyon, Yaratıcılık ve Yenilenme. A.D. Özçelik. & M.N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri İçinde*. Ankara: Pegem.
- Özdemir, S. & Cemaloğlu, N. (2017). *Örgütsel Davranış ve Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Özgan, H. & Aslan, N. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Sözlü İletişim Biçiminin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.
- Özkalp, E. 2013. Duygular, Tutumlar ve İş Tatmini. Ayşe Çiğdem Kirel & Ozan Ağlargoğ (Ed.), *Örgütsel Davranış İçinde*. (s.56-82) https://ders.es/orgutsel_davranish.pdf (Erişim Tarihi:10.01.2021).
- Özsağır, A. (2012). Yeniliğin Ekonomisini Öne Çıkaran Gelişmeler. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 4 (7), 2-16.
- Öztemel, E. (2013). Yükseköğretim Kurumlarında Araştırma ve İnovasyon Kültürünün Oluşturulması. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(1), 22-29.
- Öztürk, Z. & Dünder, H. (2003). Örgütsel Motivasyon ve Kamu Çalışanlarını Motive Eden Faktörler. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 57-67.

- Öztürk, Y.Z. (2015). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Bu Düzeylere Etki Eden Etmenlerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Pearson, P. H. (1970). Relationships Between Global And Specified Measures Of Novelty Seeking. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34(2), 199-204. doi.org/10.1037/h0029010 (Erişim Tarihi: 3.01.2021).
- Phillips, J. (2007). *Orjinal Düşünme Sanatı*. Ş. Gülmen (Çev.). İstanbul: Prestij.
- Steers, R. M., Mowday, R. T. & Shapiro, D. L. (2004). The Future of Work Motivation Theory. *Academy of Management Review*, 29(3), 379-387. doi:10.5465/amr.2004.13670978 (Erişim Tarihi:10.01.2021).
- Raju, P. S. (1980). Optimum Stimulation Level: Its Relationship to Personality, Demographics, and Exploratory Behavior. *Journal of Consumer Research*, 7(3), 272. doi:10.1086/208815 (Erişim Tarihi: 03.01.2021).
- Riggio, R. E. (2014). *Endüstri ve Örgüt Psikolojisine Giriş*. (6.Baskı). D. Kızıldağ (Çev.). Ankara: Nobel.
- Roehrich, G. (2004). Consumer innovativeness: Concepts and measurements. *Journal of business research*, 57(6), 671-677. doi.org/10.1016/S0148-2963(02)00311-9 (Erişim Tarihi: 05.01.2021).
- Rogers, E. M. (1995). Diffusion of Innovations: modifications of a model for telecommunications. In *Die diffusion von innovationen in der telekommunikation* (pp. 25-38). Springer, Berlin: Heidelberg. https://books.google.com.tr/books?hl=en&lr=&id=v1ii4QsB7jIC&oi=fnd&pg=PR15&ots=DMSuyJXu7T&sig=LcpshbWQBvo2FmjPF8liQJ9tk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (Erişim Tarihi: 20.11.2020).
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (1995). *Örgütsel Psikoloji*. (2. Baskı). Bursa: Ezgi.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2003). *Örgütsel Psikoloji*. (4. Baskı). Bursa: Furkan.
- Sanson, Fisher, R. W. (2004). Diffusion Of Innovation Theory For Clinical Change. *Medical Journal Of Australia*, 180, 55-56.

- Sarpkaya, P. (2014). Yönetim Kuramları ve Eğitime Yansıma. R. Sarpkaya (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde, (142-172). Ankara: Anı.
- Sartori, R., Costantini, A., Ceschi, A., & Tommasi, F. (2018). How Do You Manage Change In Organizations? Training, Development, Innovation, And Their Relationships. *Frontiers in psychology*, 9(313).
- Satı, Z. E. (2010). Yenilik Yönetimi. F. Çelikçapa, & S. Kaygusuz (Ed.), *Teknoloji Yönetimi* içinde, (S.115-149). Bursa: Dora.
- Selen, U. (2016). *Çalışanların İç ve Dış Motivasyon Tekniklerine Bakış Açılarının Değerlendirilmesi; Yerel Yönetim Örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Namık Kemal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ.
- Sönmez, İ.O. (2018). *Doğru Yönetim: Stratejik İnsan Yönetimi Yazıları*. İstanbul: Birlik.
- Surry, D. W., & Farquhar, J. D. (1997). Diffusion Theory And Instructional Technology. *Journal Of Instructional Science And Technology*, 2(1), 24-36. [Http://Myweb.Fsu.Edu/Ajeong/Eme5457/Readings/Surry1997_Diffusiontheoryinstrtech.Pdf](http://myweb.fsu.edu/Ajeong/Eme5457/Readings/Surry1997_Diffusiontheoryinstrtech.Pdf). (Erişim Tarihi: 20.05.2020).
- Şahin, A. (2004). Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 523-547.
- Şimşek, M. Ş. (2002), *Yönetim ve Organizasyon*, (7. Baskı). Konya: Günay.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T., & Çelik, A. (2005). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*, (4. Baskı). Konya: Adım.
- Tabancalı, E. (2014). Örgütsel Değişme. C. Elma & K. Demir (Ed.), *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar İçinde*, (s. 345-375). Ankara: Anı.
- Tarde, G. (1903). *The Laws Of Imitation*, Trans. EC Parsons. New York: Henry, Holt. <https://archive.org/stream/lawsofimitation00tard?ref=ol#page/n3/mode/2up/search/imitation> (Erişim Tarihi:22.04.2020).
- Taş, (2007). Eğitimde Yenilemenin Önündeki Engeller (Dört Köşe Tekerlekler). *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(15), 4-13.

- Taş, (2017). İnovasyon, Eğitim ve Küresel İnovasyon Endeksi. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 99-123.
- Tekin, H. (2019). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Tengilimoğlu, D. Atilla, E. A. & Bektaş, M. (2016). *Temel Kavramlar- Çağdaş Yaklaşımlar İşletme ve Yönetim Fonksiyonları*. Ankara: Seçkin.
- Toker, B. (2006). *Konaklama İşletmelerinde İşgören Motivasyonu ve Motivasyonun İş Doyumuna Etkileri – İzmir’deki Beş ve Dört Yıldızlı Otellere Yönelik Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tokgöz, N. (2006). Yönetimde Güncel Yaklaşımlar. Koparal, C. & Özalp, İ. (Ed.). *Yönetim ve Organizasyon* İçinde. https://www.ders.es/yonetim_organizasyon.pdf (Erişim Tarihi:29.03.2020).
- Tuna, A. F. (2020). *Kişilik Tiplerinin Bireysel Yenilikçiliğe Etkisinde Motivasyon ve Personel Güçlendirme Faktörünün Aracı Rolü: Hizmet Sektörü Üzerine Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel Değişim ve Liderlik. *Sayıştay Dergisi*, 80(1), 57-83.
- Tunçer, P. (2013). Örgütlerde Performans Değerlendirme ve Motivasyonu. *Sayıştay Dergisi*, 88 (1), 87-108.
- Tutar. H. (2016). *Davranış Bilimleri Kavramlar ve Kuramlar*. (3. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Usluel, Y. K. & Mazman, G. (2010). Eğitimde Yeniliklerin Yayılımı, Kabulü ve Benimsenmesi Sürecinde Yer Alan Öğeler: Bir İçerik Analizi Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3 (39), 60-74.
- Utaş, T. (2016). *Hibrit İş Özellikleri Kuramı Çerçevesinde Mavi Yakalı Çalışanların İş Motivasyonu*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Okan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uzkurt, C. (2013). *Yenilik Yönetimi*, TC. Anadolu Üniversitesi Yayını No 2602, Açık Öğretim Fakültesi Yayını No 1570.

- Ünal, S. (2000). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okullarında Motivasyonu Sağlama Etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7. 84-90.
- Ünsar, A. S. İnan, A. & Yürük, P. (2010). Çalışma Hayatında Motivasyon ve Kişiyi Motive Eden Faktörler: Bir Alan Araştırması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 248-262.
- Varoğlu, A. (2013). Örgüt Kültürü. Ayşe Çiğdem Kirel ve Ozan Ağlargöz (Ed.), *Örgütsel Davranış İçinde*. (S.88,116). https://Ders.Es/Orgutsel_Davranish.Pdf (Erişim Tarihi:12.05.2020).
- Venkatraman, M. P. & Price, L. L. (1990). Differentiating Between Cognitive And Sensory İnnovateness: Concepts, Measurement, And İmplications. *Journal of Business Research*, 20(4), 293-315. doi.org/10.1016/0148-2963(90)90008-2 (Erişim Tarihi: 06.01.2021).
- Yahyagil, M. Y. (2001). Örgütsel Yaraticılık ve Yenilikçilik. *IÜ İşletme İktisadi Enstitüsü, Yönetim Dergisi*, 12(38), 7-16.
- Yalçın, S. (2002). *Personel Yönetimi*. İstanbul: Beta.
- Yavuz, M. (Ed.) (2019). *Araştıran Okul*. Konya: Eğitim.
- Yenice, N., Alpak Tunç, G. (2019) Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*.27(2). 753-765.
- Yeşil, S. (2012). *Küreselleşme ve Değişen Çevre Dinamikleri Işığında Yeni Yönetim Yaklaşımlarından Seçme Konular*. Ankara: Seçkin.
- Yetim, N. (2012). *Yenilikçiler ve Yenilikçi Aktörler*. Mersin Ticaret ve Sanayi Odası, yayın no: 2012–14.
- Yılmaz, K. (2019). *Eleştirel ve Akademik Düşünme*. Ankara: Pegem.
- Yuan F (2005) *Individual İnnovation İn The Workplace: The Role Of Performance and İmage Outcome Expectations*. (Doctoral Thesis). Texas A&M University, Texas.
- Yüksel, Ö. (2004). *İnsan Kaynakları Yönetimi* 5. Baskı, Ankara: Gazi.
- Yüksel, E. A. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*.

(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Wetlaufer, (2000). Coolburst'te Yaratıcılığı Boğan Ne. A. Gürsel (Çev.), *Çığır Açıcı Düşünme* içinde (s. 139). Ankara: BZD

Zencirkıran, M. & Keser, A. (2018). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Dora.

Zhenhong, W., Kejing, W., Xuqun, Y., & Huaixing, D. (2010). Effects Of Teacher Efficacy, Work Motivation, and Mood On Teaching Innovation. *Psychological Science*, 5.



EKLER



Ek-1. Çalışmada Kullanılan Ölçekler

Sayın Meslektaşım;

Bu araştırma; Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalındaki yüksek lisans tez çalışmam kapsamında yapılmaktadır.

Tezime veri toplamak için hazırladığım bu ölçek ile sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonları ve mesleki yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna cevap aranacaktır.

Bu çalışmanın amacına ulaşabilmesi; siz değerli meslektaşlarımdan vereceği cevapların tarafsız, içten ve doğru olmasına bağlıdır. Bu nedenle her maddeyi dikkatlice okuyarak cevaplamanız büyük bir önem taşımaktadır. Ölçeklerde isminizi yazmanıza gerek yoktur. Elde edilecek veriler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, herhangi bir kuruma verilmeyecektir. Katılım gönüllülük esasına bağlı olup dilediğinizde çekilebilirsiniz.

Çalışmama yaptığınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Meram UZUNDAL

Sınıf Öğretmeni- YL Öğrencisi

İletişim:meramuzundal@gmail.com

Cinsiyetiniz: ① Erkek

② Kadın

Yaşınız:

Mesleki Kıdem Yılıınız:

Şuanki Okulunuzda Hizmet Süreniz:

Eğitim Durumunuz:

① Ön Lisans ② Lisans

③ Yüksek Lisans ④ Doktora

İŞ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Bu soru listesini “Şu anki işinizde neden çaba sarf ediyorsunuz?” sorusunu düşünerek yanıtlayınız.						
1	Zamanımı israf ettiğimi düşündüğüm için işimde çaba sarf etmiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	İlginç olduğu için işimde çaba sarf ediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Çaba sarf etmeye değer olmadığını düşündüğüm için işimde az çaba gösteriyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Heyecan verici olduğu için işimde çaba sarf ediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	İşim anlamsız olmasına rağmen neden hala bu işi yaptığımı bilmiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	İşimi yaparken eğlendiğim için işimde çaba sarf ediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Başkalarının (amir, meslektaş, aile vb.) onayını almak için işimde çaba sarf ediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	İşimde çaba sarf etmenin benim için özel bir anlamı var.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Başkalarının (amir, meslektaş, aile vb.) bana daha fazla saygı duyması için işimde çaba sarf ediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Bu iş, kişisel değerlerimle uyumlu olduğu için işimde çaba sarf ediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Başkalarının (amir, meslektaş, aile vb.) bana yönelik eleştirilerinden kaçınmak için işimde çaba sarf ediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Bu işte çaba sarf etmenin kişisel olarak önemli olduğunu düşündüğüm için işimde çaba gösteriyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Ancak işimde yeterince çaba sarf edersem başkaları (işveren, amir vb.) beni ekonomik olarak ödüllendirirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	İşimde çaba sarf ederim aksi halde, kendimi kötü hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	İşimde yeterince çaba sarf edersem başkaları (işveren, amir vb.) bana daha fazla iş güvenliği sağlarlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Şimdiki işimde çaba sarf ederim aksi halde, kendimi mahcup hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	İşimde yeterince çaba sarf etmezsem işimi kaybetme riskim olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	İşim, kendimle gurur duymamı sağladığı için işimde çaba sarf ediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Kendimi kanıtlamak zorunda olduğum için işimde çaba sarf ediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

MESLEKİ YENİLİKÇİLİK ÖLÇEĞİ		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Lütfen aşağıdaki verilen ifadeleri size uygun olan seçeneği işaretleyerek belirtiniz.						
1	Öğrenmek benim için bir ihtiyaçtır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Zorunlu olmadıkça yeni şeyler öğrenmeye çalışmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Yeni ölçme değerlendirme yaklaşımları beni korkutur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Sempozyum ve konferanslara katılmak için bütçemden harcama yapmaya çekinmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Doğruluğundan emin olmadığım bilgiyi araştırarak doğrusunu öğrenebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Mesleğimle alakalı konularda yetersiz olmak beni üzer.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Mesleğim ile ilgili karşılaştığım yeni bir bilgi veya beceri beni strese sokar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Öğrencilerime hazırladığım ödev ve etkinliklerin özgün olması benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Etrafımdaki kişilerden yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Kişisel gelişim için yeni bilgi ve beceriler kazanmak isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Kişisel gelişim için farklı alanlardaki bilgi ve becerileri edinmek isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Sınıf yönetimindeki gelişmeleri takip ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Zamanımın büyük bir bölümünde mesleğimdeki yenilikleri takip etmekten mutluluk duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Öğrenme-öğretme süreci ile ilgili yeni yaklaşımlar beni korkutur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Öğretmenlerin sürekli olarak kendini yenilemesi gerektiğini düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Merak ettiğim bir konuyu öğrenmek beni motive eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Alanımla ilgili yeni fikirlere karşı şüphe duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Ders işleyişimde farklılıklar yapmak hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Mesleğimde yaratıcılık benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Zorunlu olmadıkça hizmet içi eğitimlere katılmayı tercih etmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Bir konuyu öğrenmenin birçok yolu olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Hayatımdaki öncelikler arasında yeni şeyler öğrenmek vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Farklı konularda sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Gereksinim duyduğum bir bilgiyi her yaşta öğrenebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Çağın gereksinimlerine uygun öğretim teknolojileri kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Meslektaşlarımla ve öğrencilerimin sorularına cevap verebilmek için alanımdaki tüm yenilikleri takip ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Velilerin mesleki uygulamalarım ile ilgili düşüncelerine itibar etmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Yeni bir beceri edinirken çabuk sıkılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Mesleki gelişimim için para harcamaktan kaçınmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Meslektaşlarımla arasında yeni bir öğretim teknolojisini en son kullanan kişilerden biri ben olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Mesleğim ile ilgili uluslararası yenilikleri takip ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Sürekli aynı öğretim teknolojilerini kullanmak bana sıkıcı gelir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Alanımdaki süreli yayınları takip etmeyi önemserim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34	Yeni bir beceri edinmek benim için zor bir süreçtir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35	Mesleğim ile ilgili yeni bir uygulamayı kullanmak için önce meslektaşlarımla kullanmasını beklerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36	Alanım ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılmak beni mutlu eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37	Öğretim teknolojisindeki yenilikleri takip ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38	Mesleğimle ilgili (kongre/sempozyum) bilimsel etkinliklere katılmak isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39	Lisans eğitimim sürecinde alanımda edindiğim bilgiler benim için yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40	Dersleri tek düze işlemek bana göre değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41	Maddi kazanç sağlamayacaksa yeni bir beceri edinmeye çalışmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42	Öğrenme hayatın her döneminde devam eden dinamik bir süreçtir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43	Yeni şeyler öğrenmeye gerek duyarsam yardım almaktan kaçınmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44	Mesleki uygulamalarım ile ilgili öz eleştiri yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45	Alanımda lisanüstü eğitim yapmak benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46	Boş zamanlarımda kurslara katılmak benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47	Araştırma yaparak ihtiyaç duyduğum bir bilgiyi edinebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48	Derslerimde aynı bilgi kaynaklarını kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
49	Mesleğimle ilgili araştırma yapmak için bilgi kaynaklarını kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
50	Meslektaşlarımla tecrübelerinden faydalanmak hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
51	Alanımla ilgili yenilikler beni korkutur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
52	Yeni bir bilgi edinmek için çok zaman harcamam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek-2. Ölçek İzin Yazıları



Aydın Çivilidağ <aydinc@akdeniz.edu.tr>

Alıcı: ben ▼

Merhaba Meram,

Çalışmanızda ölçeğimizi kullanabilirsiniz, Yüksek Lisans çalışmanızda başarılar dilerim.

Doç.Dr. Aydın ÇİVİLİDAĞ
Akdeniz Üniversitesi Psikoloji Böl.
Endüstri ve Örgüt Psikolojisi ABD

Assoc.Prof.Dr. Aydın ÇİVİLİDAĞ
Akdeniz University/Department of Psychology
Industrial and Organizational Psychology

Kimden: meram uzundal [meramuzundal@gmail.com]

Gönderildi: 14 Şubat 2020 Cuma 15:21

Kime: Aydın Çivilidağ

Konu: İş Motivasyonu Ölçeği İzin İsteği



YÜCEL GELISLI <gelisli@gazi.edu.tr>

Alıcı: ben ▼

Merhaba

Ölçeği atıf yaparak kullanabilirsiniz, başarılar dilerim.

Kimden: "meram uzundal" <meramuzundal@gmail.com>

Kime: gelisli@gazi.edu.tr

Gönderilenler: 14 Şubat Cuma 2020 15:14:26

Konu: Mesleki Yenilikçilik Ölçeği İzin İsteği

Ek-3. Araştırma İzin Yazısı

	T.C. HATAY VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 32889839-605.01-E.14424207 Konu : Meram UZUNDAL'ın Araştırma İzin Onayı	08.10.2020
VALİLİK MAKAMINA	
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı İlköğretim Bölümü Yüksek Lisans Programı öğrencisi Meram UZUNDAL, "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri ile İş Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırmayı yapmayı talep etmektedir. Söz konusu çalışmanın "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 ve 2020/2 nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin, yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne bulundurularak örgün eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte ilgili müdürlüklerin izni ile, Müdürlüğümüz (Hatay İl Millî Eğitim) ve ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, elde edilen verilerin kamuyu ile paylaşmadan önce Müdürlüğümüzün ilgili birimlere iletilmesi ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması koşuluyla; Hatay ili Antakya ve Defne ilçelerine bağlı merkez ilkokullarında görevli sınıf öğretmenlerine yönelik uygulama yapması hususunu, olurlarınıza arz ederim.	
Mahmut SABAH İl Millî Eğitim Şube Müdürü	
OLUR 08.10.2020	
Mustafa KARASU Vali a. İl Millî Eğitim Müdür V.	