

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİM BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSEL
YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİ VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME
EĞİLİMLERİ
(DENİZLİ İLİ ÖRNEĞİ)**

Hasan KILIÇ

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL**

DENİZLİ-2015

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Şükran TOK

İmza

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Esin TURAN GÜLLAÇ

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL

.....

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun
tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

...../...../.....

Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK
Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

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

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

beyan ederim.

Hasan KILIÇ

Canun Babama...

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın tüm aşamalarında sağladığı önemli katkılar ve yardımlar kadar, bana her zaman inanıp umutsuzluğa düştüğüm her anımda elini uzatan, yol gösteren değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL'e;

Yüksek lisans eğitimimdeki emeklerinden ve de araştırmam hakkındaki yapıcı görüş ve düşünceleri için değerli hocalarım Doç. Dr. Şükran TOK'a, Doç. Dr. Necla KÖKSAL'a, Yrd. Doç. Abdurrahman ŞAHİN'e ve Yrd. Doç. İbrahim TUNCEL'e;

Tez savunma jürimde yer alarak değerli önerileriyle tezime katkı sağlayan Yrd. Doç. Dr. Esin TURAN GÜLLAÇ'a;

Verilerini analizleri ve yorumlanmasındaki önerileriyle araştırmama katkı sağlayan başta değerli hocam Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK'e ve de değerli arkadaşım Uzm. Selma HÖÇÜK ŞENEL'e;

Her türlü sıkıntıda bana destek olan, olumlu düşüncelerini ve enerjisini benimle paylaşmaktan asla çekinmeyen biricik arkadaşım Arş. Gör. Asiye BAHTİYAR'a;

Yardımlarından dolayı Furkan Cenk KARA'ya;

Bugünlere gelmemde her türlü maddi ve manevi fedakârlığı yapan, desteklerini ve sevgilerini her zaman yanımda hissettiğim canım ailem, babam (merhum) Ramazan KILIÇ'a, annem Gülşan KILIÇ'a, kardeşlerim Uğur KILIÇ'a ve Huriye ŞENTÜRK'e;

Ve de bu tezin oluşmasında doğrudan veya dolaylı olarak katkı sağlayan herkese sonsuz teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım.

Hasan KILIÇ

ÖZET

İLKÖĞRETİM BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİ VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ (DENİZLİ İLİ ÖRNEĞİ)

Bilgi toplumun gerektirdiği okul; bireylere bilgi öğreten kurum olmaktan çok, bireysel öğrenme sorumluluğu bilicini oluşturan; öğrenme becerilerini geliştiren ve bu becerilerin yaşam boyu sürdürülebilir nitelikte olmasını sağlayan kurumlar olmalıdır. Bu yüzden bireylerin eğitiminde birincil rol oynayan öğretmenlerin de yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olması, bu becerileri düzenledikleri öğretme-öğrenme sürecine yansıtmaları ve yeniliklere karşı açık olmaları beklenmektedir.

Bu araştırmada; ilköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ortaya çıkarmak ve aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlemek amaçlanmıştır. Aynı zamanda cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerinin öğretmen görüşleri üzerinde etkili olup olmadığı da incelenmiştir.

Araştırma örneklemini 2010-2011 öğretim yılında Denizli il merkezinde görev yapan ilköğretim Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce branşlarındaki 290 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada verileri toplamak için iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Bunlardan ilki Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen 27 maddeden oluşan altılı likert tipli “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği”; diğeri ise Hurt, Joseph ve Cook tarafından geliştirilen, Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan 20 maddeden oluşan beşli likert tipli “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği”dir. Ölçeklerin bu araştırmadaki Cronbach Alfa katsayısı değerleri yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin .91, bireysel yenilikçilik ölçeğinin ise .86 olarak belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler analiz edilmeden önce normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda her iki ölçekten elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olması belirlenmiştir ($p < .05$). Bu nedenle elde edilen puanların belirlenen değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi kullanılmış, farkın kimin lehine olduğunu belirlemek için de Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır. Ayrıca ölçeklerden elde edilen puanlar arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman Brown testi uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, cinsiyetin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde etkili olduğu, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdemdeki öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğiliminin düşük olduğu, öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu, cinsiyetin, branşın ve de kıdemin bireysel yenilikçilik üzerinde etkili olmadığı ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ile bireysel yenilikçilik düzeyi arasında bir ilişki olmadığı ama alt boyutlar arasında ilişkilerin var olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Anahtar sözcükler: Bireysel yenilikçilik, yaşam boyu öğrenme, öğretmen

ABSTRACT

PRIMARY SUBJECT TEACHERS' INDIVIDUAL INNOVATIVENESS LEVELS AND LIFELONG LEARNING TENDENCIES (WITHIN DENIZLI PROVINCE)

School that the information society requires, should be the institution that creates learning responsibility consciousness, develops the learning skills and helps these skills to be a lifelong one rather than being an institution that just teaches the knowledge to the individuals. For that reason, teachers who have the dominant role in the education of the individuals are expected to have the skills of lifelong learning and reflect these skills into the teaching- learning process and be open to the innovations.

In this study, it was aimed to find out the level individual innovativeness of primary school teachers in the field of different branches and their tendencies towards lifelong learning, furthermore, it was aimed to find out whether gender, branch of teachers, and length of service have any effect on their opinions.

The participants of the study are 290 primary school teachers in Denizli city center from different branches such as Math, Science and Technology, Turkish, Social Studies and English. Two different scales were used to collect data. The first one of the scales was “Lifelong Learning Tendency Scale” developed by Diker Coşkun (2009) consisting of 27 items Likert type scale, and the other one is “Individual Innovativeness Scale” developed by Hurt, Joseph and Cook and translated into Turkish by Kılıçer and Odabaşı (2010) consisting of 20 items Likert type scale. The Cronbach Alfa of the Lifelong Learning Tendency Scale was found as .91, and Individual Innovativeness Scale was found as .86.

Before the analysis of the data, normal distribution was identified by applying Kolmogorov-Smirnov test. As a result of the analysis, it was determined that the data gathered has not normal distribution level ($p < .05$). For that reason, Kruskal-Wallis test was applied to find out whether the points in the study differentiate according to the variables determined and pre-set in the study, and Mann-Whitney U test was applied to which variable this difference leads to. In addition, Spearman Brown test was applied to find out whether there is a relationship between the points gathered from each scale.

Under the lights of the findings in the study, the findings state that the participants have high level of tendency towards lifelong learning, gender has a significant effect in the perceptions of teachers towards lifelong learning, teachers who are in service in 20 years or more have low tendency towards lifelong learning, on the other hand, gender, branch and length of service has no significant effect on individual innovativeness. When the total points of the scales compared, there is no significant relationship between the tendency and perception of the lifelong learning and individual innovativeness level, yet it was found that there is some relationship between the tendency of the lifelong learning and individual innovativeness level when the sub-dimensions of the scales were compared.

Key words: Individual innovativeness, lifelong learning, teacher

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANNAMESİ	İV
TEŞEKKÜR	VI
ÖZET	VII
ABSTRACT.....	IX
TABLolar DİZİNİ.....	XIV
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Problem Cümlesi.....	5
1.2.1 Alt Problemler	5
1.3 Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
1.4 Sayıtlar	7
1.5 Sınırlılıklar	7
1.6 Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
ALAN YAZIN TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1 Yaşam Boyu Öğrenme	8
2.1.2 Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Birliği	10
2.1.3 Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye’deki Uygulamalar	13
2.1.4 Yaşam Boyu Öğrenme Becerisine Sahip Bireyin Özellikleri.....	15
2.1.5 Yaşam Boyu Öğrenme Motivasyon, Sebat, Merak ve Öğrenmeyi Düzenleme ..	18
2.2 Yenilikçilik.....	21
2.2.1 Bireysel Yenilikçilik.....	22
2.2.2 Yenilikçilik Kategorileri	24
2.2.3 Yenilikçilik ve Eğitim.....	28
2.3 21. Yüzyılda Öğretmen Yeterlilikleri	30

2.4 İlgili Araştırmalar.....	35
2.4.1 Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Yapılan Araştırmalar.....	35
2.4.1.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	35
2.4.1.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	40
2.4.2 Yenilikçiliğe İlişkin Yapılan Araştırmalar	43
2.4.2.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	43
2.4.2.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	47
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	50
YÖNTEM	50
3.1 Araştırmanın Modeli	50
3.2 Evren ve Örneklem	51
3.3 Veri Toplama Araçları	54
3.3.1 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği	54
3.3.2 Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	58
3.4 Verilerin Toplanması	62
3.5. Verilerin Çözümlemesi	62
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	65
BULGULAR.....	65
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	65
4.1.1 Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	65
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	71
4.2.1 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	72
4.2.2 Branşa Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	73

4.2.3 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	75
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	77
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	84
4.4.1 Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	85
4.4.2 Branşa Göre Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	86
4.4.3 Kıdeme Göre Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	87
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	89
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	92
TARTIŞMA VE ÖNERİLER	92
5.1 Tartışma	92
5.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler	99
5.3 Gelecek Çalışmalara Yönelik Öneriler	101
KAYNAKÇA.....	103
EKLER	119
Ek 1. Kişisel Bilgiler Formu	120
Ek 2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği.....	121
Ek 3. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	123
Ek 4. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları	124
Ek 5. Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları	125
Ek 6. Meb İzin Onayı.....	126
ÖZGEÇMİŞ	127

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1.Eğitim ve Yetiştirme Dönemi ile Yaşam Boyu Öğrenme Döneminin Karşılaştırılması	9
Tablo 3.2.1.Evrenin Branşa Göre Dağılımı	51
Tablo 3.2.2.Evrenin Sayısına Göre Örneklem Sayısını Belirlemeye İlişkin Tablo	52
Tablo 3.2.3.Örneklemin Cinsiyet, Kıdem ve Branş Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistik	53
Tablo 3.3.1.Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin Varyans Değerleri	57
Tablo 3.3.2.1.Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin Puan Aralıklarına Göre Düzey ve Kategorileri	59
Tablo 3.3.2.2.Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Ölçeğinin Varyans Değerleri	61
Tablo 3.5.1.Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi İle Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Ölçeğine Ait Normallik Testi Sonuçları.....	63
Tablo 3.5.2.Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğine Ait Katılım Derecesi ve Katılım Düzeyi.....	64
Tablo 3.5.3.Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Ölçeğine Ait Katılım Derecesi ve Katılım Düzeyi	64
Tablo 4.1.1.Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri	66
Tablo 4.1.2.Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri	67
Tablo 4.1.3.Sebat Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri.....	68
Tablo 4.1.4.Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri	69
Tablo 4.1.5.Merak Yoksunluk Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri	70
Tablo 4.2.1.1Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann–Whitney U Testi Sonuçları	72
Tablo 4.2.1.2.Cinsiyete Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinden Alınan Toplam Puan Ortalamaları ve Katılım Düzeyleri	73
Tablo 4.2.2.1.Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.2.2.2.Branşa Göre Yaşama Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puan Ortalamaları ve Katılım Düzeyleri	74

Tablo 4.2.3.1.Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.2.3.2.Anlamlı Farkın Olduğu Kıdem Grupları Arasındaki İkili Mann-Whitney U Testleri Sonuçları.....	76
Tablo 4.2.3.3.Kıdeme Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puan Ortalamaları ve Katılım Düzeyleri	77
Tablo 4.3.1.Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri	78
Tablo 4.3.2.Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Kategorilerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri	79
Tablo 4.3.3.Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri	79
Tablo 4.3.4.Değişime Direnç Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri	81
Tablo 4.3.5.Fikir Önderliği Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri	82
Tablo 4.3.6.Deneyime Açıklık Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri	83
Tablo 4.3.7.Risk Alma Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri	84
Tablo 4.4.1.1.Bireysel Yenilikçilik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann–Whitney U Testi Sonuçları	85
Tablo 4.4.1.2.Cinsiyete Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Ölçeğinden Alınan Toplam Puan Ortalamaları ve Katılım Düzeyleri	85
Tablo 4.4.2.1.Bireysel Yenilikçilik Puanlarının Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları	86
Tablo 4.4.2.2.Branşa Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puan Ortalamaları ve Katılım Düzeyleri	87
Tablo 4.4.3.1.Bireysel Yenilikçilik Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	88
Tablo 4.4.3.2.Kıdeme Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puan Ortalamaları ve Katılım Düzeyleri	88
Tablo 4.5.1.Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Spearman – Brown Katsayıları.....	89
Tablo 4.5.2.Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Alt Boyutları ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Spearman – Brown Katsayıları	90

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Çağımızda bilim ve teknolojiadaki gelişmeler sayesinde “bilgi” sürekli olarak bir değişim sürecinin içindedir. Artık bilgi katı ve tartışılmaz olmaktan çıkıp; esnek ve sorgulanabilir hale dönüşmüştür. Akkoyunlu (2008, s. 11) çağımızın en özelliğinin değişim olduğunu ve de bilginin çağın temel ögesi olduğunu vurgulamaktadır. Yaşanılan bu değişim ve gelişimler, toplum içindeki bireyin pek çok yenilik ile yaşantısının her döneminde karşılaşmasına ve bu yeniliklere uyum süreci yaşamasına neden olmaktadır. Bu uyum sürecini sorunsuz bir şekilde geçirebilmek için bireyin var olan bilgi, beceri ve yetenekleri geliştirmelidir.

Bu gelişim ve değişim süreci beraberinde eğitim programlarında, anlayışında hatta eğitim felsefesinde, yenilikler ve değişimler yaşanmasına neden olmaktadır. Çağımızda bilginin sürekli değişimi sürekli öğrenmeyi gerektirmekte; bu durum “öğrenmeyi öğrenme” kavramını çağdaş bireyler oluşturmak için kazandırılması gereken bir özellik olarak ortaya çıkmaktadır (Diker Coşkun, 2009, s. 18). Toplumların çağdaşlaşma yolunda gelişim ve değişimlerini devam ettirebilmeleri, özellikle genç nüfus başta olmak üzere tüm bireylere bilgiye ulaşabilme, onu kullanabilme ve yeniden yapılandırabilme, üretebilme, problem çözebilme, analiz ve sentez yapabilme, yeniliklere uyum sağlayabilme, eleştirel

ve yaratıcı düşünebilme gibi niteliklerin kazandırılmasıyla sağlanabilmektedir (Sağlam ve Kürüm, 2005, s.53).

Toplumun ihtiyaçlarına yönelik çağdaş bireyleri yetiştirmekle sorumlu eğitim kurumları, yaşanan değişim ve gelişmeler sayesinde artık bireyin eğitiminin belli dönem ve mekânla sınırlı kalamayacağını farkına varmışlardır. Bu noktada yaşam boyu öğrenmenin öneminin farkında olan, başta gelişmiş ülkeler olmak üzere hemen hemen her ülke, eğitim politikalarında bu kavrama yer vermekte ve bireylerinde sahip olmasını istedikleri bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Demirel (2009) yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini;

Gelişmiş bir toplumda bireyler kitaplarla gerçek anlamda tanışmış, ülkelerinin ve birey olarak kendi ihtiyaçlarının farkına varmış, yenileşme ve gelişme için eksiklerini sorgulayan ve mükemmelleşme yolunda adımlar atabilen, özdenetime sahip, eleştirel düşünebilen kişilerdir. Bireyler “asıl zevkin öğrenmek” olduğunu özümsemiş, öğrenmeyi öğrenmişlerdir. Bu beceri ve alışkanlıklara sahip bireyler yaşadıkları veya yaşayacakları hakkında hem kendilerini hem de çevrelerini sorgularlar. Böylece eğitim, zaman ve mekân kısıtlamalarından kurtulmuş olarak okul dışına taşınarak da gerçekleşebilir. Günümüzde geçerli olan küresel ekonominin ihtiyaçları, hızla değişen teknolojik ihtiyaçlar ve buna bağlı olarak iş yerlerinin değişik iş kollarında yetişmiş insan gücüne yönelik ihtiyacının giderek artması, bireylerin bu değişime ayak uydurabilmesi için öğrenmeyi öğrenmelerini gerektirmektedir (s.2).

şeklinde ifade etmektedir.

Yaşam boyu öğrenme, kişisel gelişim ve sosyalleşme amaçlarının yanı sıra amaçlı öğrenimi, esnek ve yenilikçi öğrenme fırsatlarını genişletmeyi de kapsamaktadır.

Günümüzde tüm eğitim sistemlerince kabul gören yaşam boyu öğrenme; uzaktan eğitim, e-öğrenme, sürekli eğitim, açık öğretim ve diğer tüm yöntemlerle başarılmaya çalışılan bir pedagoji şeklidir (World Bank, 2003, akt. Bulut, 2009, s. 8).

Alan yazında yaşam boyu öğrenme becerileri, farklı alanlardaki araştırmacıların bakış açılarına göre çeşitlenmektedir. Bu beceri ve özelliklerin bir kısmı şu şekilde sıralanabilir:

- Kendi öğrenmesi hakkında sorumluluk sahibi olma ve aktif olma,
- Kendi kendine öğrenme ve öğrenmeye karşı isteklilik ve kararlılık,
- Sosyal iletişim ve etkileşim becerileri (kişiler arası sözlü ve yazılı iletişim, takım çalışmasına uyum sağlama veya işbirlikçi öğrenmeye uygun olma...),
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilme ve onlardan yararlanabilme,
- Problem çözme, eleştirel ve analitik düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri,
- Kavrayarak okuma,
- Etkili öğrenmeyi sağlayabilecek farklı öğrenme stratejilerini kullanabilme,
- Öz-düzenleyici öğrenme becerileri,
- Değişik ve yeniliklere uyum sağlama,

- Yaratıcılık olarak sıralanabilir (Adams, 2007; Cornford, 2002; Crowther, 2004; Demirel, 2009; Hart, 2006; Knapper ve Cropley, 2000, akt. Akkuş, 2008; Koç, 2007).

21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken özellikleri; yaşam boyu öğrenmeyi alışkanlık haline getirmesi, farklı disiplinlerdeki bilgiyi erişme, kullanma, çözümlenme ve yapılandırma becerisine sahip olması, karşılaştıkları problemlere ilişkin çözüm üretebilmesi, aynı zamanda yeni ve farklı fikirlere açık ve istekli olması şeklinde tanımlanmaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2010). Bu bireylerin genel olarak bilgiye her koşulda ulaşabilen, problem çözebilen, yenilik üretebilen kısacası yenilikçilik özellikleri sergileyebilen bireyler olduğu söylenebilir (Rogers, 1995, s.248).

Yenilikçi bireyler, yeni olana karşı istekli olan, onlara uyum sağlayabilen, onlardan yararlanabilen ya da davranış olarak yeniliğe karşı pozitif tepki veren bireylerdir (Kılıçer, 2011, s.29). Toplum her alanında ortaya çıkan değişim ve yenilikler, bireylerin sahip olması gereken özellikleri de değiştirmektedir. Örneğin 80'li yıllarda ülkemizde bireylerin bilgisayar kullanma becerilerine yönelik bir eğitim bir ihtiyaç olarak görülmezken, günümüzde bireylere başta resmi kurumlarca verilen eğitimler sayesinde bilgisayar hatta bilişim teknolojilerine kullanımına yönelik beceri kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Yenilikçi bireyler yetiştirmek için, yenilikçiliğin, girişimciliğin ve yaratıcılığın erken yaşlardan itibaren bireylere kazandırılması ve eğitimin her döneminde canlı tutulması gereklidir (Elçi, 2006, s.159). Özellikle öğretmenlerin eğitim ve öğretim ile ilgili araştırmalar yürütmesi, yenilikçi eğitim kuramlarını öğrenmesi ve derslerinde uygulaması, yenilikçi düşünce ve uygulama becerileri için yararlıdır (Xu ve Chen, 2010, s.54). Bireylerin eğitiminde önemli rol oynayan öğretmenlerin; kendilerini geliştirme konusunda etkin ve yeniliklere açık olmaları, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları ve bu

becerileri öğretme-öğrenme sürecinde kullanmaları, öğrencilerin de bu becerileri kazanmalarında ve kullanmalarında destek olabilir

Yaşam boyu öğrenmenin ve yenilikçiliğin gerekliliğini ve önemini kavrayan toplumlar eğitim sistemlerinde değişiklikler yapmaktadır. Zira ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı da “eleştirel düşünme”, “problem çözme” ve “kendini geliştirebilme” gibi becerilere sahip birey yetiştirmek için eğitim programlarında düzenlemeler yapmaktadır. Yenilenen eğitim programlarında öğretmen yaşam boyu öğrenen olarak model olup öğrenciye öğrenme sorumluluğu kazandıran, bilgi aktarmaktan ziyade bilgiye ulaşma yollarında öğrenciye rehberlik eden ve öğrencileri sınırlamaktansa, onları kendilerini geliştirmek ve yenilemek için cesaretlendiren kişidir. Bu bağlamda çağdaş bireyler yetiştirmek için öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreçlerinde aktif ve yeniliklere açık olması gerekmektedir. Bu kapsamda toplum geleceğini şekillendiren öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bireysel yenilikçi düzeyleri incelenmesi önemlidir.

1.2 Problem Cümlesi

İlköğretim branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeyleri nedir? (Denizli İli Örneği)

1.2.1 Alt Problemler

1. İlköğretim branş öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
2. İlköğretim branş öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri; cinsiyete branşa ve kıdeme göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. İlköğretim branş öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri nedir?

4. İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri; cinsiyete branşa ve kıdeme göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Günümüzde yaşanan değişim ve gelişimlere bağlı olarak mevcut bilgi güncelliğini ve geçerliği hızla yitirmektedir. Toplumunu oluşturan bireylerin çağdaş bir seviyeye ve refaha ulaşabilmek için yeni bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir (Akkoyunlu, 2008, s.12). Bu durumda kişinin kendisini sürekli eğitmesi, değiştirmesi ve yenilemesi gerekir. Bireylerinin, değişimleri algılayabilmeleri ve onlara uyum sağlayabilmeleri, hak ve sorumluluklarını bilmeleri, bilgiye ulaşabilmeleri ve ondan yararlanabilmeleri örgün ve yaygın eğitim kurumlarının yanı sıra bireyin yaşam boyu öğrenme becerilerine bağlı olacaktır (Yılmaz, 2000, s.34).

Bilgi toplumun gerektirdiği okul; bireylere bilgi öğreten kurumdan ziyade, bireysel öğrenme sorumluluğu bilicini yaratarak; öğrenme becerileri geliştirici ve bu becerilerin yaşam boyu sürdürülebilirliğini sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Bu nedenle bireylerin eğitiminde birincil rol oynayan öğretmenlerin de yeniliklere açık olması, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olması ve bu becerileri öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanması, geliştirmesi ve de yenileyebilmesi beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmada; ilköğretim branş öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesine ve yeniliklere karşı olan tutumlarına yönelik yapılacak çalışmalara ışık

tutması ve öğretmenlere yönelik düzenlenecek hizmet içi eğitimlere konu oluşturması açısından önemlidir.

1.4 Sayıtlar

Araştırmada katılımcıların ölçeklere yansız olarak ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2010-2011 öğretim yılında Denizli il merkezinde görev yapan ilköğretim Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce branşlarındaki 290 öğretmen ile,
2. Veri toplama aracı olarak “Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği” ve “bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeği” ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Bireysel Yenilikçilik: Bireyin yeniliğe karşı istekli olması, yeniliği benimsemesi ve yeniliğe karşı olumlu bir bakış açısına sahip olup, onu kullanması ya da onlardan yararlanmasıdır (Kılıçer, 2011, s.23).

Yaşam boyu öğrenme: Bilgiyi, beceriyi ve yeterlikleri iletme amacıyla kişisel, sivil, sosyal ve iş ile ilgili perspektiflerden yaşam boyunca yürütülen tüm öğrenme faaliyetleridir (Avrupa Birliği Komisyonu, 2006).

İKİNCİ BÖLÜM

ALAN YAZIN TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yaşam boyu öğrenme ve yenilikçilik ile ilgili alan yazın taramasına yer verilmiştir. Ayrıca bu kavramlarla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırma sonuçları sıralanmıştır.

2.1 Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam boyu öğrenme günümüzde pek çok ülkenin eğitim politikalarında önemle durduğu bir kavramdır. Her ne kadar 21. yüzyıldaki değişim ve gelişimlere bağlı olarak çıkan bir kavram olarak gözükse de aslında yaşam boyu öğrenme fikri antik zamanlara kadar gitmektedir. Platon'un "Cumhuriyet" adlı eserinde öğrenmenin yaşamın kendisiyle sürekli bir etkileşim içinde olduğundan, toplumların yetişkin eğitimine yönelik etkinlikler geliştirildiğinden bahsedilmektedir. Ancak yaşam boyu eğitim fikri tam olarak 1920'lerde Dewey, Lindeman ve Yeaxle tarafından ortaya konmuş ve eğitimin günlük yaşamın bir parçası olarak görüldüğü kapsamlı bir anlayışın temelini atmışlardır. Bu bağlamda eğitim ve öğretim kavramını "okul"un dışına çıkararak yer, zaman ve yaş gözetmeksizin, hayatın sürekli ve kalıcı bir parçası olduğu dile getirilmiştir. Zira Lindeman tarafından 1926'da yazılan "Halk Eğitimin Anlamı" olarak çevrilen eserinde "Eğitim Yaşamdır" ifadesi bu düşüncenin eseridir (Ayhan, 2006, s.2).

Demirel (2009) yaşam boyu öğrenmeyi, "*Bireyin potansiyelini ve yeterliklerini yaşamı boyunca geliştiren devamlı bir süreçtir*" şeklinde tanımlarken (s.1); Candy (2003, s.11) formal eğitimin yanı sıra informal eğitimi de kapsayan yaşam boyu öğrenmeyi, kişilerin yaşamları boyunca karşılaştıkları her türlü bilgi, değer, beceri ve niteliğin kazanıldığı ve bunların günlük yaşamda uygulanabildiği süreç olarak görmektedir. Sönmez

(2007, s. 179-180) göre yaşam boyu öğrenme bireyin kendini geliştirmesine yönelik her tür öğrenme ortamından yararlanarak bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar kazanmasını öngören bir anlayışın ifadesidir.

Yaşam boyu öğrenme kavramının öneminin gitgide artması ile konuyla ilgili araştırmalar yoğunlaşmış ve yaşam boyu öğrenmeyi geleneksel modeller ile karşılaştıran araştırmalar yapılmıştır. Longworth'un (2003, s.116-117) eğitim ve yetiştirme yaklaşımı ile yaşam boyu öğrenme yaklaşımını karşılaştırması Tablo 2.1'de yer almaktadır.

Tablo 2.1.

Eğitim ve Yetiştirme Dönemi ile Yaşam Boyu Öğrenme Döneminin Karşılaştırılması

Eğitim ve Yetiştirme	Yaşam Boyu Öğrenme
Eğitimde karar verme mekanizması kitlelerin toplu halde eğitimi ve yetiştirilmesi yaklaşımına dayanmakta	Eğitimle ilgili alınan kararlarda bireylerin beklentileri, talepleri, gelişim düzeyleri, yaşları ve yetenekleri dikkate alınmakta
Öğrenme sorumluluğu ve öğrenilecek olan konunun içeriğinin belirlenmesi doğrudan öğretmene ait	Öğrenme sorumluluğu öğrenilecek olan konunun içeriğinin belirlenmesinde öğrenenin kendisi ön planda
Kısa dönemli istihdam gereksinimlerinin karşılanması için eğitim ve yetiştirme süreci bireyleri mesleğe hazırlamaya yönelik	Orta ve uzun dönemli gereksinimleri de içeren eğitim ve yetiştirme süreci bireyleri işe hazırlama yanında onları hayata da hazırlama amacı taşımakta
Öğretmenler bilginin doğrudan aktarıcısı olarak görev yapmakta	Öğretmenler bilginin aktarıcısı olmanın ötesinde bilgiyi yöneten ve içselleştiren bir role sahip
Öğrenme eğitim kurumlarının çatısı altında gerçekleşmekte	Öğrenme bireyin istediği yerde, zamanda ve formda bireyin istediği kadar gerçekleşmekte
Öğrenme süreci bireylerin yaşlarına göre basamaklara ayrılmış	Öğrenme, değişik yaş grupları arasında yatay ve dikey bağlantılar sağlayan yaşam boyu süren bir yaklaşımla gerçekleşmekte

Tablo 2.1'de Longworth (2003, s. 116-117) tarafından yapılan çalışmada yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olarak kararlarda belirleyici olanın bireyin beklenti, talep, yetenek

ve ihtiyaçlar gibi özel durumların olduğu ve de öğrenmenin tüm sorumluluğunun yine birey üzerinde olup; öğretmenin bu süreçte bilgiyi yönlendirici ve yapılandırıcı bir rolü olduğunun vurgusu yapılmaktadır.

2.1.2 Yaşam Boyu ğrenme ve Avrupa Birliği

Avrupa vatandaşları arasında demokrasi temelli bireysel ve siyasal özgürlüğü oluşturmak, bu bağlamda bireylerin yaşam standartlarını yükseltip, bunları ortak hukuk düzeninde korumak amacıyla 1949 yılında Avrupa Konseyi kurulmuştur. Konseyin alışma kapsamı arasında insan hakları, medya, hukuki iş birlik, sosyal dayanışma, sağlık, eğitim, kültürel miras, gençlik hareketleri, evre, sağlık, spor gençlik hareketleri ilgili konular yer almaktadır (Tortop, 2010, s.22). Ortak birlik ve amaç doğrultusunda kurulan ve hareket eden Avrupa Parlamentosu ve Konsey değişen ve gelişen koşullar karşısında yaşam boyu öneminin farkına varmış, bu durum, istihdama yönelik fırsat eşitliğini sağlamak için yaşam boyu öğrenme çalışmalarına yönelmelerine neden olmuştur.

Yaşam boyu öğrenme üzerinde farkındalık hem ulusal hem de uluslararası düzeyde kendini göstermektedir. Avrupa Birliği tarafından da ye ülkelerin gelişmesi ve aralarındaki işbirliğinin güçlendirilmesi amacıyla çeşitli alanlardaki eğitim projeleri desteklenmektedir. Avrupa Birliği, yaşam boyu öğrenmeyi, “*bilgi, beceri ve yeterliliği geliştirmek amacıyla belirli bir süreyle yapılan eğitim faaliyetlerinin tümü*” şeklinde ifade etmektedir (Turan, 2005, s. 87).

1990'lı yıllardan itibaren, Avrupa Birliği İstihdam Stratejisi'nin aktif vatandaşlığın, sosyal bütünleşmenin ve istihdamın gelişmesi için temel bir politika olarak kabul edilen yaşam boyu ğrenme, Avrupa Birliği İstihdam Stratejisi'nin de önemli bir unsuru haline gelmiştir. Avrupa Birliği'nin en temel istihdam konularının uzun dönemli olarak planlandığı ve istihdamla ilgili önemli kararların alındığı Lizbon Zirvesi'nde de istihdam

politikaları içinde yaşam boyu öğrenmeye ağırlık verilmesi gerektiği özellikle vurgulanmıştır (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009, s.146).

Avrupa Parlamentosu'nun ve Avrupa Konseyi'nin 2493/95 sayılı kararıyla 1996 yılı "*Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı*" olarak kabul edilmiştir. Bu durum, Avrupa Birliği'nde eğitim-öğretim, ekonomi alanlarında fırsat eşitliğin ve sosyal ve kültürel birlikteliğin sağlanması açısından yaşam boyu öğrenmenin önemini anlaşılmamasının bir sonucudur.

Yaşam boyu öğrenme yılının temel amaçları şu şekilde sıralanabilir:

1. Eğitim faaliyetleri herkese açık olup erkek ve kadınlar arasında fırsat eşitliği sunmalıdır.
2. Eğitim faaliyetleri bireylerin kendi kendine öğrenme ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirici nitelikte olmalıdır.
3. Sürekli eğitim ve öğretim çalışmaları teşvik edilerek toplum ve iş dünyasının ihtiyaçları doğrultusunda nitelikli bireylerin yetişeceği ortamlar yaratılmalıdır.
4. Yaşam boyu öğrenme bireylerin kişisel gelişiminde önemli etken olduğunu bu noktada kamuoyunda farkındalık çalışmalarının yapılmalıdır.
5. Yaşam boyu öğrenme faaliyetlerin özellikle eğitim öğretim faaliyetlerinden az ya da hiç faydalanmamış bireylere yönelik yoğunlaştırılmalıdır.
6. Eğitim ve öğretim kurumlarının iş dünyası ile birlikteliğin sağlanmasıdır.

7. Akademik ve mesleki nitelikler belirlenerek, ortak eğitim anlayışı konusunda karşılıklı hareketliliğin, iş birliğin teşvik edilmelidir (Akbaş ve Özdemir, 2002; Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009; Gündoğan, 2003).

Ayrıca 2000 yılı Eylül ayında *Memorandum on Lifelong Learning* (Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi) sunulmuştur. Bu bildiri üye ülkelerin yanı sıra aday ülkeler ve Avrupa Ekonomi Bölgesi üyeleriyle birlikte yaşam boyu öğrenme konusunda bir anlaşma niteliğindedir. Bildiride yaşam boyu öğrenmeyi uygulanmasına yönelik altı anahtar mesaj içermektedir. Bunlar:

1. Bilgi toplumunu oluşturmak için insanlara gerekli becerileri kazandırmak ve bu becerileri zamana uygun şekilde geliştirmek.
2. İnsan ve insan kaynaklarına yapılan yatırımları arttırmak.
3. Yaşam boyu öğrenmenin devamlılığı için etkili yöntemler kullanarak özellikle eğitim alanında yeniliklere başvurmak.
4. Eğitimin kalitesini arttırmak için yeni öğrenme yolları geliştirmek veya var olanları uygun biçimde düzenlemek.
5. Tüm Avrupa'da eğitim-öğretimde fırsat eşitliği sağlanmasına yönelik öneri ve isteklerde bulunmak; böylelikle herkesin nitelikli bilgiye ulaşmasını sağlamak.
6. İnsanların ihtiyaçlarına yönelik yaşam boyu öğrenme olanaklarından mümkün olduğunca yararlanmasını sağlamaktır (Akbaş ve Özdemir, 2002,s.120-122).

2001 yılında bu altı anahtar mesajın önemini ve önceliklerini belirten bir “*Making a European area of lifelong learning a reality*” (Yaşam Boyu Öğrenme Gerçekliğinde Bir Avrupa Alanı Yapma) adlı bir eylem planı yayınlandı. Bu plan, yaşam boyu öğrenme tasarısı olarak stratejik bir öneme sahiptir (Dehmell, 2006, s. 49).

Avrupa Birliğinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin çalışmalarında değişen ve gelişen koşullar gereği rekabetçi, dinamik ve bilgi temelli bir işgücünün oluştuğu; bundan dolayı yaşam boyu öğrenmenin bireylerin nitelikli ve çağdaş yaşamları için anahtar bir rol üstlendiği vurgulanmıştır.

2.1.3 Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye’deki Uygulamalar

Avrupa Birliği ile uyum sürecindeki aday bir ülke olarak Türkiye’de yaşam boyu öğrenmeye ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Bu doğrultuda yaşam boyu öğrenme kavramı, Türkiye’nin çeşitli kalkınma planları arasında yer almaktadır. Son olarak Dokuzuncu Kalkınma Planında (2007-2013) “*Eğitimin İşgücü Talebine Duyarlılığının Artırılması*”, “*Eğitim Sisteminin Geliştirilmesi*” başlıkları altında yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin olarak;

- Değişen ve gelişen koşullar doğrultusunda bireylerin istihdam, beceri ve yeteneklerin geliştirmeye yönelik yaşam boyu öğrenim stratejisinin geliştirileceği,
- Eğitim sisteminin fırsat eşitliliğinin ve erişilebilirliği açısından yaşam boyu eğitim yaklaşımını benimseneceği,
- Yaşam boyu eğitimin özellikle eğitim dışındaki bireylere fırsat tanımak, beceri ve meslek edindirmek amacıyla e-öğrenme dahil tüm yaygın eğitim

imkanlarıyla faaliyetlerin arttırılacağı şeklinde ifadelere yer verilmektedir (Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), 2006, s. 84-86).

Kalkınma planlarında değinilen yaşam boyu öğrenmeye yönelik çalışma ve politikalar benzer biçimde Milli Eğitim Bakanlığında da yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireyler yetiştirebilmek için ele alınmıştır. 17. Milli Eğitim Şurasında “Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi” başlığı kapsamında “Yaşam Boyu Öğrenme” adı altında ayrı bir bölüme yer verilmiştir. Şurada yaşam boyu öğrenme ile ilgili olarak bir ulusal eğitim politikası geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması, konu ile ilgili kurum ve kuruluşların bilgileri doğrultusunda bir eğitim haritası çıkartılması gerekliliği ve bireylerin yaşam boyu öğrenme konusunda bilgilendirici, farkındalık düzeylerini artırıcı etkinlik ve çalışmalar yapılması konusunda çeşitli kararlar alınmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Şuraları, 2006, s.5).

Bu gelişmeler doğrultusunda Avrupa Birliği Uyum Programı kapsamında MEB tarafından “Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi” (2009) hazırlanmıştır. Bu strateji belgesiyle Türkiye’de, toplumun ihtiyaçlarına yönelik çalışan ve sürdürülebilir bir yaşam boyu öğrenme sistemi oluşturmak amaçlanmıştır. Ayrıca bireylerin değişim ve gelişimlere uyum sağlaması için sürekli öğrenme konusunda motive edilmeleri, eğitim fırsatlarının geliştirilerek kaliteli eğitime erişimin kolaylaştırılmasının önemi belirtilmiştir.

Bu strateji belgesindeki ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilen, 16 tane önceliğin yer aldığı eylem planı da yer almaktadır. Bu öncelikler içinde “*Eğitim Kurumlarının Fiziki Altyapısı ile Eğitici Personel Sayısının ve Niteliğinin İhtiyaçlara Uygun Hale Getirilmesi*” başlıklı öncelik kapsamında yaşam boyu öğrenme yönelik olarak uygun fiziksel ortamlara, nitelikli ve yeterli sayıda eğitim-öğretim personeline ihtiyaç olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin bu eylem planının önemli bir ögesi olduğuna;

öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine hizmet içi kursların yanı sıra özel kurum-kuruluşlarca düzenlenen eğitimler desteklenmesine gerektiği vurgulanmıştır (Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi, 2009, s.18).

2.1.4 Yaşam Boyu Öğrenme Becerisine Sahip Bireyin Özellikleri

Yaşam boyu öğrenmenin var olabilmesi için kuşkusuz yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylerin varlığına ihtiyaç vardır. Yaşam boyu öğrenme becerileri alan yazında farklı disiplinler bakımından çeşitlenmektedir. Bu beceriler bilişsel, duyuşsal, psikolojik ve devinişsel bakımdan üst düzey beceriler olmakla birlikte toplumsal, politik ve felsefi yaklaşımlardan etkilenmişlerdir (Demirel, 2009; Akkuş, 2008).

Avrupa Birliği Komisyonu (2006) yaşam boyu öğrenme yeterliliğine ilişkin sekiz temel alan belirlemiştir. Bu alanlar:

1. Anadilde İletişim Yeterliliği: Sözlü ve yazılı olarak anadilde duygu ve düşüncelerini ifade edebilme, kavramları anadilde ifade edebilme ve yorumlama becerisi.

2. Yabancı Dil Yeterliliği: Yabancı bir dili sözlü ve yazılı olarak kullanabilme, yabancı dille yazılmış bir metni okuyup anlayabilme, yabancı bir dili kullanarak iletişim kurma becerisi.

3. Matematiksel - Temel Bilim ve Teknolojide ile İlgili Yeterlilikler: Bireylerin günlük yaşamında karşılaştıkları problemleri matematiksel düşünme ile çözebilme, bilim ve teknoloji alanındaki temel ilkeler hakkında bilgi sahibi olma, bilim ve teknoloji alandaki gelişmeleri takip etme ve mantıksal ve bilimsel düşünebilme becerisine sahip olma.

4. Dijital Yeterlilikler: Bireylerin bilgi ve iletişim teknolojileri etkili bir biçimde kullanabilmesi (Bilgiye erişebilmesi, bilginin kullanımını, depolanmasını ve üretimini

sağlayabilmesi; bilgisayarı etkili bir biçimde kullanıp ve internet üzerinden iletişim kurabilme).

5. Öğrenmeyi Öğrenmeye İlişkin Yeterlilikler: Bireylerin öğrenme süreçlerinin ve gereksinimlerin farkında olarak kendi öğrenmelerini düzenleyebilmesi, zamanı ve bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilmesi.

6. Kişilerarası, Kültürlerarası, Sosyal ve Vatandaşlık Yeterlilikleri: Bireylerin sosyal yaşamda kişilerarası veya kültürlerarası etkili ve yapıcı katılım gösterebilme becerisi, demokratik olabilme.

7. Girişimcilik: Fikirlerini hayata geçirebilme, yaratıcılık, yenilik ve risk alma, amaçlarına ulaşmak için planlama ve yönetme becerisi.

8. Kültürel Yeterlilikler: Bireylerin yazılı ve görsel medya, sanat dalları, edebiyat alanlarında duygularını ifade etme ve yaratıcı fikirler geliştirebilme yeterlikleri şeklinde tanımlanmıştır (Avrupa Birliği Komisyonu, 2006).

Yaşam boyu öğrenmeye ait bu yeterlilikler yaşam boyu öğrenen bireyin özelliklerin ne olması konusunda yol gösterici olmuştur. Knapper ve Cropley (2000) göre yaşam boyu öğrenme becerisine sahip birey, kendi öğrenme sorumluluğunu alarak öğrenmesini planlayan, öğrenme ortamında aktif olan, farklı disiplinlerden elde ettiği bilgi bir araya getirip yapılandırabilen ve gerektiğinde farklı öğrenme stratejileri uygulayabilen birey olarak tanımlanmaktadır (akt. Demirel, 2010, s.5).

Epçayan'a (2013) göre yaşam boyu öğrenmede bireyin sahip olması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır;

- Özdenetim sahibi olmalı, kendi öğrenme sürecini kontrol edebilmeli,

- Sorumluluk alabilmeli, değişiklik ve yeniliklere açık olmalı ve uyum sağlayabilmeli,
- Üst düzey düşünme becerilerini kullanarak problemleri çözebilmeli ya da çözüm önerileri getirebilmeli,
- Çevresindekilerle etkili iletişim kurarak bilgi almaya istekli olmalı,
- Bilgi teknolojilerini etkin kullanabilmeli,
- Kendini gerçekleştirebilmeli ve kendi yeteneklerine uygun iş alanlarında istihdam edilerek ekonomiye katkıda bulunması sağlanmalıdır (s.357).

Başka bir çalışmada ise Akkoyunlu (2008) yaşam boyu öğrenen bireyin özelliklerini;

- Meraklı,
- Yeni gelişmelerle ve konularla ilgili,
- Bilgi okuryazarı,
- Örgütlenme becerilerine sahip ve
- Öğrenme becerilerine sahip olma olarak sıralanmıştır (s.14).

Yaşam boyu öğrenen bireyin özellikleri alan yazında incelendiğinde bu özelliklerin oluşmasında pek çok kavramın etkili olduğu görülmektedir. Özellikle motivasyon, sebat, merak ve öğrenmeyi düzenleme gibi bilişsel ve duyuşsal alanlara ilişkin kavramlar dikkat çekicidir.

2.1.5 Yaşam Boyu Öğrenme Motivasyon, Sebat, Merak ve Öğrenmeyi Düzenleme

Motivasyon (güdü), bireylerin öğrenme sürecine etkin katılımını ve onların bu süreçlerde sürekliliğini sağladığı için öğretimin etkili bir bileşenidir. Brophy'e (2004, s.4) göre motivasyon bireylerin yaptıkları davranışların nedenlerini açıklamak için kullanılan varsayımsal yapılardır. Slavin (2012/2013, s.286) motivasyonu, bireyin davranışlarını harekete geçiren ve bunların yönünü, devamlılığını belirleyen bir güç olarak tanımlamaktadır.

Motivasyon, bireyin davranışlarını harekete geçiren bir güç olarak, öğrenme için gerekli ön koşullardan birisidir. Selçuk'a (2000, s.210) göre bireyi öğrenmeyi teşvik edecek önemli bir neden olmadıkça, öğrenmeye karşı bir ilgi oluşturması beklenemez. Bu bağlamda eğitim öğretim faaliyetlerin merkezinde olan ve bunların yürütücüsü konumdaki öğretmenlerin, kişisel motivasyonları bu faaliyetlerin verimli bir şekilde yürütülmesinde önemli bir etkidir. De Jesus ve Conboy (2001) göre motive olmuş öğretmenler, eğitim reformlarının uygulanmasında, öğrencilerin başarı ve doyum sağlamasında ve de ortaya çıkan değişimlerin uygulanmasında önemli bir göreve sahiptir (akt. Yazıcı, 2009, s. 36). Bireyin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımı ve bu faaliyetleri sürdürebilmesi için, motivasyonun yüksek olması ile sağlanabileceği düşünülebilir.

Yaşam boyu öğrenen bireyin bir diğer özelliği "öğrenmede kararlılık halinin devamı" yani sebatkar olmasıdır (Diker Çoşkun, 2009, s.59). Sebat sözlük anlamı olarak sözünden ve kararından dönmeme, bir işi sonuna kadar sürdürme, direnme olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu (TDK), 2014). Derrick (2003, s.12) sebatla ilgili olarak, kalıcı öğrenmenin öğrenme başarısının, her türlü engel ve dikkat dağıtıcılara rağmen hedefine odaklanmış, öğrenme gayreti içindeki bireyin davranışlarının sürekliliği ile sağlanabileceğini iddia etmektedir. Bu bağlamda sebat bireyin öğrenme faaliyetlerini sürdürebilme kararlılığıdır.

Bandura bireyin öğrenme kararlılığı ve inancını öz yeterlilik (self efficacy) kavramı ile açıklamıştır. Bandura (1977) öz yeterlilik kavramını “*bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinleri, organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı*” şeklinde tanımlamıştır (akt. Ekici, 2008, s.99). Bandura’ya (1977) göre bireyin öz yeterlilik algısı öğrenme etkinliklerin seçimini, güçlükler veya engeller karşındaki sebatını, çabalama düzeyini ve de performansını etkilemektedir (akt. Er ve Gürkan, 2011, s.6).

Yaşam boyu öğrenme süreci belli bir zaman kısıtlaması olmayan yaşam boyunca devam eden öğrenme sürecidir. Bu anlamda bireyin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerin sürekliliğinde, bireyin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin inancı, çabası, kararlılığı bir başka deyişle sebatkârlığı önemli bir etkendir.

Kılıçer’e (2011, s.69) göre yaşam boyu öğrenen bir diğer özelliği öğrenmeyi düzenleyebilmedir. Pintrich (2000) öz düzenlemeyi “*Öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedeflerini ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandıkları, aktif ve yapıcı bir süreç*” olarak tanımlamaktadır (akt. Çiltaş, 2011, s.2.). Senemoğlu (2009, s. 231) tarafından öz düzenleme, öğrenme sürecinde bireyin kendi davranışlarını gözlemleyip, onları kendi ölçütlerine göre değerlendirmesi, kontrol etmesi ve yönlendirmesi olarak açıklanmıştır.

Ozan, Çelik ve Kıncal (2014, s.594) öz düzenleme becerisine sahip olan bireyin özelliklerini, kendi öğrenme sorumluluğunu alabilen, hedeflerini belirleyen ve bunlara ulaşmak için kendine uygun plan ve stratejiler geliştirebilen, içinde bulunduğu süreci değerlendirebilen ve bu doğrultuda öz eleştirisini yapabilen, aynı zamanda kendi kendine dönütler verip gerekli değişiklik ve yenilikleri yapabilen birey şeklinde özetlemiştir.

Alan yazında yaşam boyu öğrenen bireyin genel özelliklerinden biri de “*kendi öğrenme süreci kontrol edebilmesi*” (Epeçan, 2013, s.357) olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme becerisine sahip birey, öğrenme etkinlikleri kendi sorumluluğuna alarak, kişisel amaçlarına uygun bir şekilde düzenleme becerisine de sahiptir.

Kılıçer (2011, s.63) bireyin düşünen ve sorgulayan bir varlık olduğu; bundan dolayı yaşamı boyunca pek çok konuyu merak edip, öğrenme istediği içerisinde olduğunu ve bundan dolayı merakın yaşam boyu öğrenme için itici bir güç olduğunu belirtmiştir. Merak genel anlamı ile “*bir şeyi anlamak veya öğrenmek için duyulan istek*” (TDK, 2014) olarak tanımlanırken, alan yazında araştırmacılar merakı çeşitli açılardan açıklamışlardır. Piaget (1952) merakı, bilginin genişlemesi, büyümesi için bir gereklilik, Brunner (1966) sadece bireyler için değil türlerin yaşaması için gerekli bir özellik, Maslow (1970) psikolojik yönden sağlıklı bir bireyin gelişimde önemli bir element, Pearson (1970) yenilik ihtiyacı ve Zuckerman (1979) öğrenme hissi olarak dile getirmişlerdir (akt. Reio, 1997, s.1).

Maw ve Maw (1968) meraklı bireyi;

- Çevresini iyi inceler ve yeni deneyimlere katılır,
- Çevresinde gelişen yeni, değişik ve gizemli etkinliklere tepki verir ve onları etkiler ve kullanır,
- Çevresi ve kendisi hakkında sürekli öğrenme istekliliği gösterir,
- Bir konuyu araştırırken ve incelerken ısrarcıdır şeklinde tanımlamıştır (akt. Köymen, 2002, s.127).

Yaşam boyu öğrenen bireyin özellikleri arasında meraklı olması da vardır (Akkoyunlu, 2008, s.13). Yaşam boyu öğrenme eğilimdeki birey, çevresinde gerçekleşen

değişim ve yeniliklere, olaylara karşı meraklı ve ilgilidir. Bireyin yenilikleri benimsemesi, yaşantısında ve mesleğinde kullanması onun yenilikçilik özelliği ile ilgilidir.

2.2 Yenilikçilik

Yenilikçilik, kavramı çağımızda yaşanan değişim ve gelişimler etkisiyle alan yazında pek çok disipline konu olmuştur. Bu bakımdan pek çok araştırmacı yenilikçilik kavramını farklı bakış açılarıyla ele almıştır.

Yenilikçilik, genel anlamıyla “*yenilikçi olma durumu*” olarak tanımlanırken (TDK, 2014), Rogers (1995,s. 242) yenilikçiliği bireyin veya grubun yeni olan fikirlere kendi bulunduğu sistemin diğer üyelerinden daha önce uyum sağlaması olarak tanımlamıştır. Hurt, Joseph ve Cook (1977, s.59) yenilikçilik kavramını yenilik ve değişmelere olan isteklilik olarak tanımlarken; Braak (2001, s.142) ise yeni olan bir şeye karşı (bir kişilik yapısı olarak) eğilim göstermek ya da belirli bir alanda gerçekleşen yeniliklere karşı tepki göstermek olarak ifade etmiştir. Goldsmith ve Foxall’a (2003, s.323) göre ise yenilikçilik, insanların yeni olan şeylere ve onların kendi başarı ve başarısızlıkları üzerindeki etkilere verdikleri tepkilere ilişkin bireyler arası farklılıklardır. Demirel ve Seçkin (2008) ise yenilikçiliği bilgiye dayalı olduğunu belirtip; “*değişmek, risk almak, daha da önemlisi bilinenlerin dışına çıkmayı göze almak*” şeklinde ifade etmiştir (s.189).

Yenilikçilik, gerek bireylerin yeniliği benimsenme süreçlerine göre, gerekse yeniliklere karşı gösterilen tepkiler veya bu tepkilerin bir kişisel özellik boyutuna göre ele alınırsa alınsın bireylerin yenilikçilik anlayışları, toplumsal, kültürel değerler ve evrensel özellik taşıyan yaşam alanlarında, yaşanan değişiklikler ile sağlıklı bir dengenin kurulması açısından önemlidir (Kılıçer, 2011; Adıgüzel, 2012).

Yeniliklerin ve değişimlerin kabul veya reddedilmesi süreçlerine bağlı olarak, gösterilen tepkilerin ve benimsemelerin oluşturduğu yenilikçilik kavramı alan yazında derecelerine, alanlarına, özelliklerine, tekniklerine, düzeylerine, süreçlerine göre birçok farklı sınıflandırmaya tabi tutulmuştur (Kılıçer, 2011; Alan ve Yeloğlu, 2013). Bu sınıflamalardan biri de bireylerin yenilikçilik düzeylerini ve kategorilerini ortaya koymaya yönelik olan bireysel yenilikçilik kavramıdır.

2.2.1 Bireysel Yenilikçilik

Bireysel yenilikçilik, bir yeniliği geliştirmek, benimsemek ya da uygulamak olarak tanımlanabilmektedir (Yuan ve Woodman, 2010, s.333). Kılıçer'e (2011, s.23) göre ise bireysel yenilikçilik, bireyin yeniliğe karşı istekli olması, yeniliği benimsemesi ve yeniliğe karşı olumlu bir bakış açısına sahip olup, onu kullanması ya da onlardan yararlanması olarak tanımlamıştır.

Goldsmith ve Foxall'a (2003) göre bireylerin yeni olan şeylere karşı tepkilerini karakterize eden bireysel farklılıklar olarak tanımlanan bireysel yenilikçilik olgusunu kavramsallaştırmada üç farklı yaklaşım vardır. Bunlar *davranışsal yaklaşım (behavioral)*, *genel kişilik özelliği (global personality trait)* ve *özel kişilik alanı özelliği (domain-specific personality trait)* yaklaşımlarıdır (s.324-325). Her bir yaklaşım araştırmacıların yenilikçiliğe nasıl bakmasını, onun nasıl değerlendirmesi gerektiğine ait yargılar içerir. Buna göre:

Davranışsal yaklaşım yenilikçiliği, bir yeniliğin benimsenmesini veya benimsenmemesini ile yenilikçiliğin benimsenme zamanına göre tanımlamaktadır. Buna göre yeni bir ürün satın almaya (kullanmaya) göre bireyleri yenilikçi ve yenilikçi olmayan diye iki sınıflandırma yapar. Bu yaklaşım yenilikçiliğin "zamansal anlayışı" olarak da adlandırılır. Bu yaklaşımda yenilikçiliğin benimsenme süreçleri önemlidir. Bir yeniliğin

benimsenme süreci yenilikçi bireylerin o yeniliği kullanması-benimsemesi- ile başlar; daha sonra kademeli olarak geç benimseyenler yenilikçilerden etkilenerak o yeniliği kullanmaya-benimsemeye- başlar. En son yenilikçi olmayanlar, o yeniliğin tamamen kullanmasından –benimsenmesinden- sonra, yeniliğin artık “yeni” olarak nitelendirilmesi sona erer. Yenilikçiliğin değerlendirilmesinde, yeniliğin ortaya çıkışından itibaren geçen sürede o yeniliği bireyler tarafından benimsenme süreçlerine göre yapılır. Birey yeniliğin ortaya çıkışından itibaren onu diğerlerine göre ne kadar erken benimserse o kadar yenilikçi olarak adlandırılır. Bu yaklaşımda yenilikçiliğin ölçümünde kullanılan bir başka yöntem ise kesitsel (cross-sectional) yöntemdir. Bu yöntemde bireye içerisinde birçok yeniliğin yer aldığı bir listeden hangilerini kullandığı belirtmesi istenir. Bireyin işaretlemelerine göre yenilikçilik düzeyi belirlenir (Goldsmith ve Foxall, 2003, s.324-325).

Genel kişilik özelliği yaklaşımına göre, yenilikçiliği bir tür kişilik özelliği olarak görülmekte; bireyin yeniliklere karşı göstermiş olduğu tepkiler, onun bilişsel yapılarından ve davranış kalıplarından oluşan kişisel özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Bireyin yeniliklere karşı verdiği bu olumlu ya da olumsuz tepkilere göre ne denli yenilikçi olduğu açıklanır. Buna göre, birey yenilikleri denemede istekli ise; risk alabilme, deneyime açık olabilme gibi kişilik özelliklerine sahipse yenilikçi olarak görülmektedir. Bu yaklaşım zayıf yanı ise bu özelliklerin açıkça ve belirgin davranışlarda görülmesi ile ilgilidir. Bu yaklaşımda yenilikçiliğin değerlendirilmesinde, alan yazında kabul görmüş dört ölçek kullanılmaktadır. Bunlar *Jackson Kişilik Envanteri (Jackson Personality Inventory)* (1976), *Kirton Yenilik Benimseme Envanteri (Kirton Adaption-Innovation Inventory)* (1976), *NEO Kişilik Envanteri (NEOPersonality Inventory)* (1978) , *Bireysel Yenilikçilik Ölçeği 'dir (Innovativeness Scale)*(1977) (Goldsmith ve Foxall, 2003, s.324-325).

Özel kişilik alanı özelliği yaklaşımı yenilikçiliği genel kişilik özelliğine benzer bakış açısıyla bir kişilik karakteri olarak tanımlamaktadır. Bu bakış genel kişilik bakış açısından farklı olarak bireyleri ilgilendikleri ürün alanlarına göre farklılaşan yenilikçilik özelliklerinden söz edilmektedir. Bir başka deyişle bireyleri film tutkunu, moda meraklısı veya şarap uzmanı gibi ilgi alanlarına özgü yenilikçiliğe göre değerlendirilmesi daha uygun bulmaktadır. Bu yaklaşımı temel alarak geliştirilen ölçeklerden birisi Goldsmith ve Hofacker'ın 1991 yılında hazırladıkları Alana Özgü Yenilikçilik Ölçeği (Domain Specific Innovativeness Scale)'dir (Goldsmith ve Foxall, 2003).

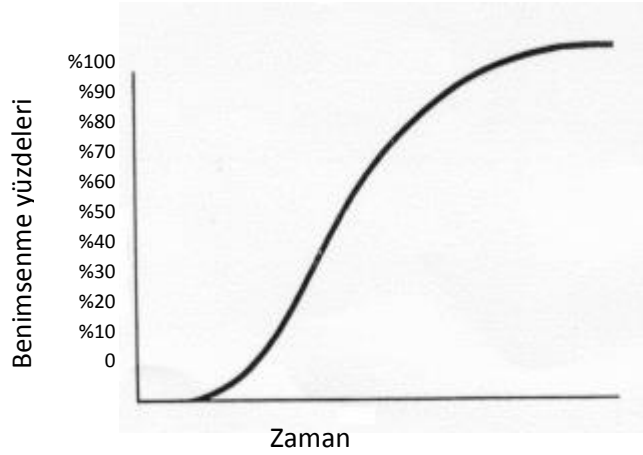
Bu çalışmada alan yazında da çeşitli çalışmalarda kullanılmış ve kabul görmüş Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen *Bireysel Yenilikçilik Ölçeği* (*Innovativeness Scale*) kullanılmıştır. Ölçek genel anlamda yeniliği ölçtüğü gibi aynı zamanda bireyleri Rogers (1995)'ın öne sürdüğü yenilikçiden geleneksele doğru farklılaşan beş farklı yenilikçilik kategorisine göre de ayırmaktadır.

2.2.2 Yenilikçilik Kategorileri

İnsanların, yenilikleri benimseme düzeyleri de farklı seviyelerde ortaya çıkar (Bhatnagar ve diğerleri, 2000, akt. Ünal 2014, s.69). Buna göre, toplum içerisindeki bireyler sahip oldukları özellikler bakımından, yenilikçilik bağlamında birbirlerinden farklı özellikler gösterirler. Bu farklılaşmalar nedeniyle bireyler herhangi bir yeniliği daha erken veya daha geç benimsemekte, daha fazla veya daha az değişime istekli olmakta ve daha çok veya daha az risk almaktadır (Kılıçer ve Odabaşı, 2010,s.151). Bu bağlamda araştırmacılar bireylerin yenilikleri nasıl algıladıklarını, yenilikleri benimseme süreçlerindeki farklılıkları ve bunların nedenlerini açıklamaya çalışmışlardır.

Tarde (1903) yaptığı yeniliklerin yayılması üzerine yaptığı çalışmalar sonucunda yeniliklerin bireyler tarafından benimsenme yüzdeleri ile zaman arasındaki ilişkisini bir S-

eğrisinde göstermiştir (Rogers, 1995; Bektaş ve Ayyıldız, 2009; Weinstein, 2004, akt. Kılıçer 2011)



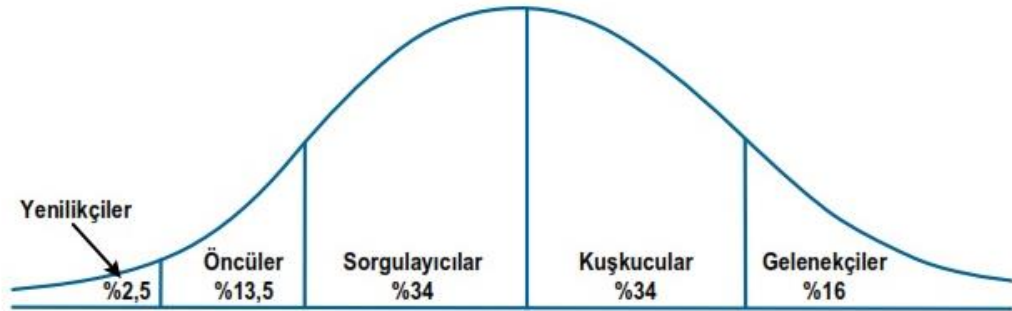
Şekil 1. S-Eğrisi

Kaynak : Rogers, 1995 Diffusion of Innovations (Fifth Editon). New York: Free Press, s.95 kaynağından alınmıştır

Tarde'nin (1903) ortaya koyduğu S-eğrisinde yenilik öncelikle az sayıda insan tarafından benimsenmekte iken zamanla bu oran artmaktadır (Rogers, 1995, s.40-41). Pemberton (1936, s. 547) kültürel özelliklerin bir toplum içerisinde yayılımını frekans dağılımının S-eğrisi ve bu eğrinin simetrisinin birleşimi olan çan eğrisi şeklini aldığını ifade etmiştir. Pemberton'a (1936, s.547) göre zaman bağlamında kültürel özellikleri benimseyen toplumdaki bireyler normal dağılım eğrisinin orta noktası etrafından dağılmakta, uç noktalara doğru azalmaktadır. Pemberton (1936, s.548) bu simetrik eğriyi, kültürel özelliklerin yayılımındaki S-eğrisi eğilimini teorik olarak en tatmin edici bir şekilde açıklayan model olarak görmektedir. Pemberton (1936, s.549) yenilik sürecini, yeniliklerin toplumdaki çoğunluk tarafından kabul gördükten sonra zamanla yeni olma özelliğini kayıp edeceğinden dolayı çan eğrisi şeklinde yorumlamıştır. Van de Ven (1986, s.591) ise yenilik süreci yeni fikirlerin insanların zamanla birbirleriyle etkileşimi sonucunda gelişmesi ve benimsenmesi olarak tanımlamıştır. Ayrıca Ryan ve Gross (1950, s.663-664) yaptıkları çalışmada çiftçilerin yeniliklere verdikleri tepkilerinden yararlanarak,

yenilikleri benimseme özelliklerine göre sınıflandırma yapmışlardır. Yapılan bu sınıflandırma yenilikçilik kategorilerin belirlenmesi hakkındaki çalışmalara temel oluşturmuştur.

Yeniliklerin benimsenmesine ait yayılım eğrisinin normal dağılıma yakın ve çan eğrisi şeklinde olduğu görüşü, yenilikleri benimseyenlerin standart biçimde kategorize edilmesinin önünü açmıştır. Bu bağlamda Rogers (1995), toplumun zamana göre yenilikleri benimseme sürecini açıklayan “Yeniliklerin Yayılması” (Diffusion of Innovations) çalışmasını oluşturmuştur. Çalışmasında bireyleri yenilikleri benimseme süreçlerine bağlı olarak ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) gibi istatistiksel teknikler yardımıyla Yenilikçiler, Öncüler, Sorgulayıcılar, Kuşkucular ve Gelenekçiler olmak üzere beş farklı kategoriye ayırmıştır (Rogers, 1995, s.247).



Şekil 2: Yenilikçilik Kategorileri

Not: Şekil 2, Rogers, E. M. (1995) Diffusion of Innovations (Fifth Editon). New York: Free Press,s.247 kaynağından alınmıştır.

Rogers'ın (1995) ifade ettiği bu beş kategoriye ve bu kategoriler içindeki bireylerin özelliklerini inceleyecek olursak:

a) Yenilikçiler (Innovators): Yenilikleri ilk benimseyen yenilikçiler benimseme dağılımında %2,5'lik paya sahip olup; özellikleri bakımından diğer bireylerden ayrılmaktadır. Yenilikçi bireylerin genel özellikleri bakımdan; risk almayı seven, yeni fikirleri denemekte istekli, girişken, eğitimli, sosyal ağları, iletişim araçlarını ve teknolojiyi kullanabilen, meraklı, güvenilir bilgiye ulaşmak veya yeni uygulamaları denemek için

sıkça seyahat eden, bilimsel bilgiye güvenen, üst düzey düşünme becerilerine sahip, sosyal sistemde aktif ve etrafına yardım etmeyi seven arkadaş canlısıdır (Beal ve Bohlen, 1956; Kılıçer, 2011; Özgür 2013; Rogers, 1995).

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

c) Sorgulayıcılar (Early Majority): Sorgulayıcılar benimseme dağılımının %34'ünü oluşturmakta ve yenilikleri benimseme süreçleri bakımından yenilikçilerden ve öncülerden sonra gelmektedir. Sorgulayıcıların yenilikleri benimsemeye temkinli davranırlar. Yeni bir fikri benimsemeye önce, onun kendilerine sağlayacakları yararlar hakkında uzun bir düşünme süreci geçirirler. Bu yüzden sorgulayıcılar yenilikleri benimsemeye ne ilk ne de son bireylerdir. Genel anlamda sorgulayıcı kategorisindeki bireyler risk alma konusunda fazla hevesli olmayan, ortalama yaş, eğitim ve sosyo-ekonomik düzeye sahiptirler (Beal ve Bohlen, 1956; Kılıçer, 2011; Özgür 2013; Rogers, 1995).

d) Kuşkucular (Late Majority): Benimseme dağılımında %34'lük alana sahip olan kuşkucuların, en belirgin özeliği şüpheli ve çekingen olmalarıdır. Yeniliklere çekingen davranmakta, toplumun çoğunluğunun o yeniliği benimsemesini beklemektedirler. Kuşkucular kategorisindeki bireyler özellikle teknoloji alanındaki yeniliklerinden yararlanmak için dışarıdan bir yardıma muhtaç olan; eğitim düzeyi kendisinden önce gelen diğer kategorilerdeki bireylere göre düşük olan, yaş ortalaması yüksek, sosyal

iletişim araçlarındansa kişiler arası iletişimi tercih eden bireylerdir (Beal ve Bohlen, 1956; Kılıçer, 2011; Özgür 2013; Rogers, 1995).

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

Yeniliklerin yayılmasında ve toplumsal olarak benimsenmesinde yenilikçi bireylerin varlığı kuşkusuz vazgeçilmezdir. Bu bağlamda toplumda yenilikçi özelliklere sahip bireylerin oluşması için eğitim sistemlerinde ve sistemin öğelerine önemli sorumluluklar düşmektedir.

2.2.3 Yenilikçilik ve Eğitim

Çağımızda yaşanan pek çok değişim toplumsal yaşantımızın her alanını etkilemektedir. Bu durum toplumun her alanında ihtiyaç duyulan insan profilini değiştirmektedir. Artık günümüzde yaşanan yenilik ve değişimlere uyum sağlayacak; hatta bunlara katkı sağlayacak bireylere gereksinim duyulmaktadır.

Yenilikçiliğin oluşmasında, gelişmesinde, yayılmasında ve başarısında gerek yaratıcısı gerekse kullanıcısı insan olduğundan; bilginin, öğrenmenin ve eğitimin özel bir yeri vardır. Bu durum özellikle kamusal alanda yenilikçi uygulamaların geliştirilmesi ve yayılmasında çağdaş eğitim kurumlarının ve de iyi bir eğitim-öğretim verilmiş eğitimcilerin önemini vurgular (Açıkgöz Ersoy ve Muter Şengül, 2008, s.65).

Günümüzde eğitim kurumları, toplumsal değişimlerin ve gelişen teknolojinin etkisiyle birlikte çevresel dinamizme bağlı olarak daha esnek bir yapıya kavuşmaya başlamıştır. Bu bağlamda eğitim kurumları varlıklarını sürdürebilmesi ve de tercih edilebilir yapıda olabilmesi için tıpkı toplumun canlı bir organizması gibi faaliyet göstermesine bağlıdır (Aslaner, 2010, s.78-79).

Yenilikçilik, bir ülkede kalkınmasında, istihdamın sağlanmasında ve toplumsal refahın sağlanmasında önemlidir. Bunun için ülkede yenilikçilik için gereken uygun ortam ve koşulların oluşturulması gerekir. Gelişmiş ülkeler başta olmak üzere, pek çok ülkede yenilikçiliğin önemi anlaşıldıkça, yenilikçilik kavramı devlet politikalarının içine alınmıştır (Açıkgöz Ersoy ve Muter Şengül, 2008, s.59).

Değişen devlet politikaları ve toplumsal yapılar yenilikçiliğin giderek önem kazanmasına ve de eğitimsel açıdan yenilikçilik konusu üzerinde çalışmalar gerçekleştirilmesini sağlamıştır. Örneğin, Almanya'da eğitim alanında kurulan bir komisyon toplumsal olarak yaşanan hızlı bir değişimlere uyum sağlamak için eğitimin her kademesinde hangi bilgi, beceri ve sosyal davranışların kazandırılması gerektiği konusu üzerinde durmuş ve bireysel yenilikçiliğin eğitimle nasıl yürütüleceği hakkında çalışmalara başlamıştır (Albach, 1993,s. 369-370). Yenilikçilik kavramı okul öncesinden üniversiteye kadar olan örgün eğitim sürecini etkilediği gibi, çalışanların ve yöneticilerin mesleki

yaşantılarını içine alan yaşam boyu eğitim ile etkileşim içindedir (Ayhan, 1999; akt. Kılıçer, 2011, s. 38).

Eğitim kurumlarının yenilikçi, eleştirel düşünme eğilimi yüksek, ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilen ve bilgiyi üreten bireyleri yetiştirebilmesi, her şeyden önce öğretmenlerin bu becerilere sahip olmasını gerektirmektedir (Korkmaz, 2009, s.11-12). Bu anlamda yenilikçi öğretmen, mesleki alanda kendini geliştirebilen, eğitim programında uygun etkinlikler düzenleyebilen, öğrenci katılımını arttırıcı yeni farklı yaklaşım ve yolları deneyen ve alışkanlıklarını değiştirerek yeni becerileri hayata geçirebilendir (Ritchhart, 2004, s.34). Öğretmenlerinin, yeniliklere açık ve bu yeniliklerin uygulanmasında öncü bireyler olarak topluma ve öğrencilere örnek olmaları, bu bağlamda kendilerini sürekli geliştirmesi için yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları kendilerinden beklenen en önemli özellikler arasında yer almaktadır (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2007; Özgür, 2013; Selvi, 2011).

2.3 21. Yüzyılda Öğretmen Yeterlilikleri

Eğitim alanında gerçekleşen yeni yaklaşımlar sayesinde; etkili öğrenme, yaşam boyu öğrenme, keşfederek öğrenme, öğrenci merkezli öğretim, yapılandırmacılık gibi kavramların eğitim programları içindeki önemi giderek artmaktadır. Bu durum Karacaoğlu'na (2008, s.71) göre öğrencilere kazandırılmak istenilen niteliklerin değişmesinden kaynaklanmakta; dolayısıyla öğretme ve öğrenme süreci ile birlikte öğretmenlerin görev ve sorumlulukları da değişmektedir.

Bu değişimler toplumların bilgi toplumuna geçiş sürecini başlatmış olup; bu süreç gelişmiş ülkelerde olduğu kadar ülkemiz içinde hayati önem taşımaktadır. Güven'e (2001, s.20) göre, toplumlardaki anlayışın değişmesi, öğretmenin görev ve sorumluluklarını

arttırmakta ve değiştirmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerden günümüzde bilgi toplumuna uygun ve bilgi okuryazarı olan bireyler yetiştirmeleri beklenmektedir.

Türkiye Bilişim Şurası (2002) raporunda ölkemizin 21. yüzyılda varlığını sürdürebilmesi için eğitim sistemini yeniden yapılandırması vurgulanmış ve bilgi toplumu olmaya yönelik çeşitli hedefler belirlenmiştir. Bu hedefler şunlardır;

- Toplumumuzun her kesimde yaratıcı, esnek ve yenilikçi düşünce tarzını oluşturmak,
- Bireylerimizin yaşam boyu eğitimini sağlamak ve sosyal sorumluluğunu geliştirmek,
- Okullarımızı kendi aralarında ve çevrelerindeki dünya ile iletişim halinde olmasını sağlamak, üniversite-sanayi işbirliğini kuvvetlendirmek,
- Yeni eğitim yöntemleri kullanarak eğitimde etkinliği ve verimliliği artırmak,
- Milli eğitim sisteminde idari ve yönetsel mükemmeliyetini sağlamak,
- Bilgi toplumuna dönüşümde sayısal uçurumu (dijital girdap) gidermektir (Demiralay ve Karadeniz, 2008, s. 93-94).

Bu hedefler doğrultusunda alan yazında öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerle ilgili olarak pek sınıflamaya rastlamak mümkündür. Sünböl (2006, s.352) genel olarak öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikleri üç ana başlık altında toplamıştır.

Bunlar:

- ***Kişisel yeterlik***; kişisel sorumluluk, yaratıcılık, sorunları çözme becerisi, eleştirel düşünme, ekip çalışmasına uygunluk, değişimleri başlatabilme, anlayışlı ve hoşgörülü olma, sosyal ilişkiler kurabilme ve ahlaki değerlere sahip olma.
- ***Alan yeterliliği***; Konu alanıyla ilgili olarak gerekli mesleki bilgi ve beceriye sahip olma.
- ***Eğitsel yeterlilik***; eğitimsel çalışmalarda -özellikle de öğretmeyle ilgili- uygun ve nitelikli yetkinlikte olma.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004 yılında başlayan öğretmen yeterliliklerini belirleme çalışmaları, 2006 yılında bakanlık onayı ile yürürlüğe girmiştir. Avrupa Öğretmen ve Eğitici Genel Yeterlilikleri, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, Temel Eğitime Destek Programı ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. ve 45. maddeleri doğrultusunda belirlenen yeterlilik alan ve alt yeterlilikleri aşağıdaki gibidir:

- ***Kişisel ve Mesleki Değerler*** – Mesleki Gelişim; öğrencilere değer verme – anlama ve saygı gösterme, öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına inanma, ulusal ve evrensel değerlere önem verme, öz değerlendirme yapma, kişisel gelişimi sağlama, mesleki gelişimleri izleme ve katkı sağlama, mesleki yasaları izleme- görev sorumlulukları yerine getirme.
- ***Öğrenciyi Tanıma***: gelişim özelliklerini dikkate alma, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma, öğrenciye değer verme, öğrenciye rehberlik etme.
- ***Öğrenme ve Öğretme Süreci***: dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamları düzenleme, ders dışı etkinlikleri çeşitlendirme, bireysel

farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi, davranış yönetimi.

- **Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme:** ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme, değişik ölçme teknikleri kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme, verileri analiz ederek yorumlama – geri bildirim sağlama, sonuçlara göre öğretme – öğrenme sürecini gözden geçirme.
- **Okul – Aile ve Toplum İlişkileri:** çevreyi tanıma, çevre olanaklarından yararlanma, okulu kültür merkezi durumuna getirme, aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık, aile katılımı ve işbirliği sağlama.
- **Program ve İçerik Bilgisi:** Türk milli eğitiminin amaç ve ilkeleri, özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi, özel alan öğretim programını izleme – değerlendirme ve geliştirme.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan öğretmen niteliklerin belirlendiği bu çalışmada, 6 ana yeterlilik ve 31 alt yeterlilik alanının yanı sıra 233 performans göstergesi ve 16 farklı alanda ait özel alan yeterliliği belirlenmiştir (MEB, 2008).

Türk Eğitim Derneği'nin (TED, 2009) “Öğretmene Yatırım, Geleceğe Atılım” adlı çalışmasında bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

- Öğretmenlerin öğrencilerine ve öğrencilerin öğrenmesine adanmış olma,
- Teknolojik ve pedagojik alan bilgisine sahip olma,
- Öğretimi planlama ve uygulama becerisi,

- Değerlendirme ve izleme,
- Etkili iletişim ve öğrenci davranışlarını yönlendirme,
- Bireysel ve mesleki gelişimini planlama ve gerçekleştirme,
- Takım çalışması ve işbirliğine olan yatkınlık,
- Mesleği hakkında ilgili mevzuat ve yönetmeliği bilme ve anlama.(s. 7-8)

Avrupa Birliği, birliğe bağlı ülkelerde, öğretmen eğitimindeki farklılıkları en aza indirmek ve kaliteli öğretmen eğitimi sağlamak için bir çalışma (2007) gerçekleştirmiş ve sonuç olarak öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler şu şekilde belirtilmiştir;

- Saygı ve işbirliğine dayalı güvenli bir okul ortamı oluşturabilme,
- Özel eğitim ihtiyacı olan ve farklı sosyal-kültürel çevrelerden gelen öğrencilere etkili bir öğretim gerçekleştirebilme,
- Okul gelişimine katkı sağlayabilme,
- Araştırmacı ve yenilikçi olma,
- Bilişim teknolojilerini kullanabilme,
- Çevresiyle işbirliği içinde çalışabilme,
- Disiplinler arası öğretimi gerçekleştirebilme,
- Mesleki gelişimlerinde bağımsız bir öğrenen olma (TED, 2009, s.12).

Öğretmen yeterlilikleri belirlenirken, eğitim ve öğretimde nasıl başarılı olunabileceği ve günümüz toplumuna uygun çağdaş bireylerin nasıl yetiştirilebileceğinden hareket edilmiştir. Ancak sadece çağdaş eğitim politikaları ve stratejileri geliştirip, eğitim programlarında bunlara yer vermek başına yeterli olmayıp, bunların uygulayıcısı olan öğretmenlerin ilgili yeterliliklere sahip olması ve bunları sınıf içi ve dışı uygulamalarda sergilemesi gerekmektedir. Öğretmenlerin bu yeterliliklere sahip olabilmesi; onların bilgiye ulaşan ve bilgiyi yapılandıran, öğrenmeyi öğrenen, kendilerini sürekli geliştiren, yaratıcı ve eleştirel düşünen, değişim ve yeniliklere açık olması ile mümkündür.

2.4 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde eğitim alanında yaşam boyu öğrenme ve yenilikçilik (bireysel yenilikçilik) ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelenmiş ve araştırmalarda elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulgular sunulurken çalışma konusuna yakın olan araştırmalar belirlenmiş ve geçmiş zamandan yakın zamana doğru sıralanmıştır. Araştırmalar yaşam boyu öğrenmeye ve yenilikçiliğe ilişkin olmak üzere iki ayrı başlık altında sunulmuştur.

2.4.1 Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde yaşam boyu öğrenme kapsamında eğitim alanında gerçekleştirilmiş öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiş yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1.1 Yurt içinde yapılan araştırmalar

Atik Kara ve Kürüm (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Anadolu Üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin (N=52) yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri incelenmiştir. Veriler yaşam boyu

öğrenme kavramının ne ifade ettiği, ikisi açık ve yaşam boyu kavramını daha önce duyup duymadıklarına ilişkin bir kapalı uçlu soruyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda bulgular “yaşam boyu öğrenmeye ilişkin genel düşünceler”, “yaşam boyu öğrenmenin önemi ve gerekliliğine ilişkin düşünceler” ve “yaşam boyu öğrenmenin nasıl gerçekleşeceğine ilişkin düşünceler” adlı üç tema altında toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme kavramını yeterince iyi ifade edemedikleri, yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin bazı önemli kavramlara (bilgi okuryazarlığı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma, fırsat eşitliği, öğrenme sorumluluğu...) değinmedikleri belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeyi bir gereksinim ve her yaşta ve her yerde gerçekleşebilecek bir olgu olarak gördükleri belirlenmiştir.

Bağcı (2007) “*Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları*” başlıklı tez çalışmasında belgesel tarama modeli ile karşılaştırmalı olarak eğitim politikalarını incelemiştir. Türkiye’de yaşam boyu eğitim kavramının yerini Avrupa Birliği ile karşılaştırmalı olarak ele alan araştırmada, karşılaştırmanın geçerliği bakımından Avrupa Birliğine üye Almanya ve Danimarka olmak üzere iki ülke ele alınmıştır. Karşılaştırma için kullanılan veriler Avrupa Birliği, Almanya, Danimarka ve Türkiye’nin resmi metinlerinden toplanmıştır. Araştırma sonunda yaşam boyu öğrenmenin eğitimsel hedefleri ile birliğin bu konudaki uygulamalarının uyummadığı, Türkiye’nin diğer ülkelere oranla daha genç nüfusa sahip olduğu, yaşam boyu öğrenmenin işgücündeki nitelik açığının kapatılmasına yönelik olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan Türkiye’nin diğer iki ülkeye oranla yetişkin eğitimine daha az yatırım yaptığı; bu yüzden yaşam boyu eğitime daha az önem verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Budak (2009) “*Yaşam boyu Öğrenme ve İlköğretim Programlarının Hedeflemesi Gereken İnsan Tipi*” adlı çalışmasında toplumsal kalkınmanın yönünü belirleyen insanın

oluşturucu, yapıcı, yönlendirici araştırmacı yeteneklerinin geliştirilmesinde yaşam boyu gerekliliğini savunur. Bu anlamda bireye ilköğretimde döneminde yaşam boyu öğrenme alışkanlığının kazandırılmasının önemini vurgulamıştır.

Tortop (2010) yüksek lisans tezinde Avrupa Birliği hayat boyu öğrenme politikası kapsamındaki belgeleri ve ilgili kurum-kuruluşların hazırladığı raporlar ve Milli Eğitim Bakanlığı bu alandaki çalışmalarını incelenerek doküman analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Sonuç olarak Hayat Boyu Öğrenme uygulamalarının genel olarak kişilerin bilgi, beceri ve tutumlarını değişen dünya şartlarına uygun geliştirmeleri için uygun ortamları hazırladıkları, AB üye ülkeleri 2000 yılında gerçekleşen Lizbon Zirvesinde Hayat Boyu öğrenme ilk başta istihdama yönelik bir ilişkilendirilmiştir. Daha sonraki yıllarda yapılan çalışmalar ise bunun yaşam kalitesini artırma ve fırsat eşitliği sağlama açısından herkes için her yerde oluşturulması gereken eğitim öğretim olanakları olduğunu belirterek hayat boyu öğrenme uygulamaları genişletmiştir. Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenme kavramı ilk olarak 8. Beş Yıllık Kalkınma Planındaki yer almıştır. 9. Beş Yıllık Kalkınma Planı ise AB’nin 2007-2013 çerçeve programı kapsamında Yüksek Planlama Kurulu tarafından onaylanan Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Eylem Planı yayınlanmıştır. Belgede istihdam sorunlarına ve teknolojik gelişmelerin getirdiği değişim sorunlarıyla başa çıkmak için hayat boyu öğrenme yaklaşımının önemi belirtilmiş; MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün yürüttüğü Öğretmen Yeterlikleri çalışması dikkat çekici olarak bulunmuştur.

Selvi (2011) , çalışmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri iki aşamada belirlenmiştir. Birinci aşamada 2007 yılında İngilizce öğretmenlerinin yeterliklerinin belirlenmesine yönelik olarak, İngilizce öğretmenleri ve Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretilerden oluşan toplam 73 uzman ile birlikte Delfi tekniği

kullanarak “Program Yeterlikleri”, “Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikleri”, Sosyo-Kültürel Yeterlikler” ve “Duyuşsal Yeterlikler” olmak üzere dört yeterlilik belirlenmiştir. Belirlenen bu yeterliklerden “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri” en önemli ve yeni yeterlik alanı olarak ortaya çıkmıştır. İkinci aşamada ise 2007 yılında belirlenen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri” 2009 yılında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan on öğretmen ile birlikte yüz yüze yapılan beyin fırtınası toplantılarında yeniden analiz edilerek, bu yeterliliklerin tüm öğretmenler için gerekli olan *Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine* dönüştürülmüştür

İzci ve Koç (2012) yaptıkları “*Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*” adlı çalışmasında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini değerlendirmektedir. Çalışma kapsamında 2009-2010 öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ne bağlı sınıf, Türkçe, Matematik öğretmenliği programlarında öğrenim gören, 387 öğretmen adayına araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Anketi” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adayların yaşam boyu öğrenme konusunda güçlü bir duyarlılığa sahip oldukları; yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinde ise cinsiyet, bölümlerine göre farklılıkların olduğu ortaya çıkmıştır. Kız öğretmen adayların yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlere yüksek bir katılım gösterirken; Türkçe bölümdeki öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye açıklık, öğrenmeyi öğrenme, yaratıcı ve eleştirel düşünme ve bilgi seçiciliği konularında diğerlerine kıyasla daha duyarlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Evin Gencil (2013) çalışmasında Şahin, Akbaşı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği”ni kullanmıştır. Araştırmaya göre öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği’nden elde ettiği ortalama puanın yeterli aralığının alt sınırına yakın

olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, bayan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları erkek öğretmen adaylarından daha olumlu olduğuna İngiliz Dili Eğitimi, Alman Dili Eğitimi, Türkçe ve BÖTE öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri algılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Köksal ve Çoğmen (2013) öğretmen adaylarının üniversite olanakları ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, öğretmen adayları her yaşta öğrenme ve okul dışında da öğrenme gibi ifadelerle tanımlamışlardır. Ayrıca adaylar toplumsal ve teknolojik gelişmelerin bireyi yaşam boyu öğrenmeye zorladığını; alanında yetkin bir öğretmenin yaşam boyu öğrenmenin gerektirdiği yabancı dil bilme, bilgi ve iletişim teknolojilerine hâkim olma gibi özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Haseski, Şahin, Yılmaz ve Erol (2014) araştırmalarında Facebook kullanımı ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada katılımcıların Facebook kullanım amaçlarını belirlemek için, Mazman (2009) tarafından geliştirilen “Facebook Kullanım Amacı Ölçeği” ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek için, Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonunda Facebook’un sosyal ilişkilere ilişkin kullanımı ile Yaşam boyu Öğrenme Ölçeğinin tüm alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Bu durum araştırmacılar tarafından sosyal paylaşım ağlarının sağladığı olanakların yaşam boyu öğrenme bağlamında önemli fırsatlar taşıyabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Şahin ve Arcagök (2014), 206 öğretmenin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmasında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediğini, mesleki kıdem, branş ve öğrenim durumu değişkenine göre ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemişlerdir.

Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2014) çalışmalarında eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanların yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları incelemiştir. Araştırmaları sonucunda öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek olduğu, algılarının cinsiyete, yabancı dil seviyesi ve teknolojiyi kullanma düzeyine göre farklılaştığını belirlemiştir. Kadın öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu ve de yabancı dil seviyesi yüksek olan öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin düşük olanlara kıyasla daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretim elemanlarının teknolojiyi kullanma düzeyi ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında pozitif yönde bir anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

2.4.1.2 Yurt dışında yapılan araştırmalar

De La Harpe ve Radloff (2000) öğretmen ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenmenin gerektirdiği karakteristik özelliklerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmen ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenme karakterlerinin gelişmesinde, geleneksel öğrenme ve öğretme süreçlerin yanında yaşam boyu öğrenmeye yönelik çeşitli etkinliklerin ve bunlara ait değerlendirmelerinin de olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, yaşam boyu öğrenme karakterlerinin gelişmesi için yaşam boyu öğrenmenin eğitim programlarının bir parçası olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Litzinger, Wise, Lee, Simpson ve Joshi (2001) tarafından yayınlanan “Yaşam boyu öğrenmede hazır bulunuşluğun değerlendirilmesi” isimli çalışmada öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme sürecine katılım yeteneği ve ders öncesi hazırlıkların öğrenmeye etkisini ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu amaçla Penn State Üniversitesi mühendislik fakültesinde son sınıf öğrencilerinin (n=60) akademik performansı ile öz düzenlemeli

öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri karşılaştırılmıştır. Daha sonra birinci üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine (n=400) mühendislik çalışmaları dersi kapsamında Gugliemino (1978) tarafından geliştirilen “Öz Düzenlemeli Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk” (Self-directed Learning Readiness Scale) ölçeği uygulanarak öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeye hazır bulunuşlukları belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda öz düzenleme akademik performansını olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin probleme dayalı öğrenme dersi öncesi ve sonrası öz düzenlemeli öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği puanları arasında anlamlı ($p < .05$) farklılık bulunmuştur.

Chapman, Toomey, Gaff, McGlip, Walsh, Warren ve Williams (2003) Avustralya Katolik Üniversitesinin Eğitim Fakültesindeki Yaşam Boyu Merkezinde öğretim üyeleri üzerine yaptıkları çalışmada öğretmen yetiştirmede yaşam boyu öğrenmeye verdikleri önemi ve yaşam boyu öğrenmeye yükledikleri anlamı analiz etmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretim üyelerinin yaşam boyu öğrenme kavramının tanımına ilişkin bilgileri yeterli iken; uygulamaya yönelik olarak ise yaşam boyu öğrenme kavramını belirli konu alanlarına göre kısıtlı bir biçimde açıklayabilmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretim üyeleri yaşam boyu öğrenmenin fakültelerdeki eğitim programlarına dahil olmasını desteklerken, fakültelerin eğitim programlarında yaşam boyu öğrenmeye ilişkin uygulamalara yer verilmediğini belirtmişlerdir.

Hart (2006), “Uzaktan öğretim tekniğini kullanarak öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeteneklerini geliştirme” konulu tezinde öğretim görevlilerin kendi kendine öğrenme, öğretim stratejileri ve öğrenme etkinlikleri ait görüşleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara kendi kendine öğrenme becerilerinin öğretim stratejilerine ve teknoloji kullanımına bağlı olarak geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Loads (2007) öğrencilerin yaşam boyu öğrenmesini etkilediği düşünülen etkenler araştırmıştır. Çalışmada veriler çeşitli üniversitelerde görev yapan beş akademisyen ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, akademisyenler öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin kurum yapısından, akademisyenlerden ve sosyal çevreden etkilendiği yönünde ortak görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğrenciyle doğrudan etkileşimli gerçekleştirilen çalışmaların, derslerin yaşam boyu öğrenme becerileri üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Albasheer, Khasawneh, Abu Nabah, ve Hailat, (2008) Ürdün öğretmen eğitimi programındaki aday öğretmenlerin, uygulama öğretmenlerine, okul müdürlerine ve üniversite koordinatörlerine ilişkin algılarını araştırmışlardır. Çalışmalarında aday öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme algıları üzerinde uygulama öğretmenlerinin, okul müdürlerinin ve üniversite koordinatörlerinin önemli bir rol oynadığını tespit etmişlerdir.

Hunde ve Tacconi (2014) aday öğretmenlerin eğitimindeki uzman öğretim üyelerinin öğrencilerinde yaşam boyu öğrenme becerilerini nasıl oluşturdukları ve sürdürdüklerine ilişkin öğretim üyelerinin ve aday öğretmenlerin görüşlerini inceleyen nitel bir çalışma yapmışlardır. Bu bağlamda Jimma Üniversitesindeki 12 öğretim üyesi ve 14 aday öğretmenle görüşme gerçekleştirmişlerdir. Analizlerinde dört ana kategori belirlemişlerdir. Bunlar aday öğretmenin öğrenmesine yönelik güdüleyici eylemler, etkileşimli öğrenme ortamı oluşturma, bilme ve anlama, öğrencileri planlamadır. Katılımcılar bu kategorilerden aday öğretmenin öğrenmesine yönelik güdüleyici eylemlerin öğretim üyeleri tarafından oluşturulabileceğini ve bu eylemlerin yaşam boyu öğrenme için de tipik bir karakteristik bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Aday öğretmenler yaşam boyu öğrenme becerilerinin öğretmen eğitiminde gerçekleşecek uygulamalar sayesinde gelişebileceğini belirtmişlerdir.

2.4.2 Yenilikçiliğe İlişkin Yapılan Araştırmalar

2.4.2.1 Yurt içinde yapılan araştırmalar

Kuşkaya Mumcu (2004) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde mesleki ve teknik okullarda görev yapan 425 öğretmenin bilişim teknolojilerini (BT) benimsemelerine ilişkin görüşlerini ve bu okullarda BT'nin yayılımını belirlemeye yönelik betimsel araştırma gerçekleştirmiştir. Bu amaçla araştırma kuramsal olarak Rogers (1995)'in "Diffusion of Innovation – "Yeniliklerin Yayılması" modelini temel almıştır. Araştırmada öğretmenlerin, BT'yi kullanım amaçları (öğretimsel, yönetsel ve kişisel), bir yenilik olarak BT'nin algılanan özelliklerine yönelik görüşleri, algılanan özelliklerin BT'nin öğretimsel, yönetsel ve kişisel kullanımını yordama gücü ve eğitimde bilgisayar kullanımını engelleyen etmenlerle ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda BT'nin en çok yönetsel amaçlı kullanıldığı ve en az ise öğretimsel amaçlı kullanıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlere göre eğitimde bilgisayar kullanımını engelleyen en önemli etmenlerin başında ise yetersiz bütçenin, donanım eksikliğinin ve yetersiz hizmet içi eğitimin geldiği belirlenmiştir.

Demirsoy (2005) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, bir yenilik olarak internet bankacılığını kullanan 141 kişiyi ve bu yeniliğin benimseme zamanına göre bireyleri yenilikçiler, erken benimseyenler, erken çoğunluk, geç çoğunluk ve takipçiler olmak üzere beş farklı kategoriye ayırmıştır. Eğitim düzeyi, cinsiyet ve ürün kullanım sıklığı gibi değişkenlerin yeniliğin erken veya geç benimsenmesini anlamlı düzeyde etkilediği, ancak gelir seviyesi, yaş, sosyal statü ve aynı ürün kategorisindeki ürünleri kullanma sıklığı değişkenlerinin ise, herhangi bir farklılaşmaya yol açmadığı belirlenmiştir.

Bingöl (2006) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, işletmelerin yenilikçilik düzeylerini ve teknolojiyle yenilikçilik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 183 işletme sahibi ve yöneticisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmasında bilgisayara sahiplik ve eğitim ile

yenilikçilik arasında pozitif bir ilişkinin olduğu bulmuştur. Diğer bir deyişle, bilişim teknolojilerine erişim ve kullanım oranı arttıkça ve kurum içerisindeki bireyler eğitildikçe bireysel ve kurumsal anlamda yenilikçiliğin arttığı belirtilmektedir.

Timuçin (2009) yapmış olduğu araştırmada, bir üniversitenin yabancı dil bölümündeki öğretim elemanlarının bir yenilik olarak bilgisayar destekli dil öğrenimini İngilizce öğretiminde benimseme durumlarını incelemiştir. Araştırma Rogers (1995)'in "Diffusion of Innovation – Yeniliklerin Yayılması" modeli ve öğretmenlerin eğitsel teknolojileri benimseme düzeyine göre Hagner ve Schneebeck (2001)'in yapmış olduğu yenilikçilik sınıflaması çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. On dört öğretim elemanı ile görüşmeler yapılarak toplanan verileri analizleri sonucunda öğretim elemanlarının, eğitsel anlamda teknolojik yenilikleri benimseyen ve yenilikçilik kategorileri bakımından yeniliklere karşı temkinli davranan sorgulayıcı kategorisinde olduğu belirlenmiştir.

Aslaner (2010) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde örgütsel değişim ve yenilikçilik kavramları bir özel okulda çalışan farklı bölümlerinde görev yapan 404 öğretmenin katılımıyla incelemiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların örgütsel değişim ve yenilikçilik kavramlarına yönelik olumlu bir bakış açısına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Eren (2010) araştırmasında üniversite öğrencilerin bireysel özelliklerinin sosyal ve teknolojik yenilikçilik eğilimleri etkilerini incelemiştir. Araştırma bireysel özelliklerin (yaratıcılık, yenilikçilik, risk alma, proaktiflik, kontrol etme becerisi, bağımsızlık güdüsü, başarı gereksinimi, kendine güven, belirsizlikten kaçma) sosyal yenilikçilik ve teknolojik eğilimleri üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Ayrıca sosyal yenilikçilik eğilimlerin teknolojik eğilimler üzerinde pozitif yönde anlamlı etkileri olduğunu tespit etmiştir.

Kert ve Tekdal (2012) farklı eğitim fakültelerinde okumakta olan son sınıf öğrencilerinin bireysel yenilikçilik algılarını araştırdıkları çalışmalarında, farklı eğitim fakültelerinin aynı bölümlerine devam etmekte olan öğrencilerin bireysel yenilikçilik algılarının bir faktör bakımından farklılaştığı ortaya çıkarmışlardır. Aynı zamanda tüm katılımcıların büyük oranda “sorgulayıcı” karakter gösterdikleri belirlemişlerdir.

Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz (2013) çalışmalarında öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmalarını 2011-2012 öğretim yılı bahar döneminde Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin 10 farklı öğretmen yetiştirme programının son sınıflarında öğrenim gören 288 kadın (%74), 101 erkek (%26) toplam 389 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaları sonucunda öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerinin “sorgulayıcı” kategorisinde yer aldığını ve teknopedagojik eğitim yeterliklerini “ileri düzeyde” olduğunu belirlemişlerdir.

Özgür (2013), bilişim teknolojileri öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmasında öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerinin “sorgulayıcı” kategorisinde olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile cinsiyet ve ebeveyn eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile öğrenim gördükleri sınıf değişkeni arasında ise anlamlı bir fark bulunmuş ve bu fark dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine çıkmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme

eğilimleri ile bireysel yenilikçilikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Akın Kösterelioğlu ve Demir (2014) “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin Öğretmen Liderliğine Etkisi” adlı çalışmasında öğretmenlerin öğretmen liderliği ve bireysel yenilikçilik düzeylerini incelemiştir. Araştırma çalışma grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılında Tokat Erbaa ilçesinde görev yapan ilk ve ortaokullarda görev 341 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerini Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen liderliği ölçeği” ile Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen, Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” kullanarak elde etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının en yüksek olduğu boyut meslektaşlarla işbirliği boyutu iken bireysel yenilikçilik düzeyleri bakımından en yüksek ortalamaya sahip oldukları boyut deneyime açıklık boyutu olduğunu belirlemiştir. Araştırmada öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri alt boyutları ile öğretmen liderliği genel algısı arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler saptamışlardır. Özellikle öğretmen liderliği algısı ve alt boyutları üzerinde en önemli etkiye bireysel yenilikçiliğin fikir önderliği boyutu olduğunu belirlemiştir.

Yılmaz, Soğukçeşme, Ayhan, Tuncay, Sancar ve Deniz (2014) yapmış oldukları araştırmada öğretmen adaylarının mesleki yenilikçilik eğilimlerini incelemiştir. Araştırmalarının örneklemini Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğiti Fakültesi İlköğretim bölümünde öğrenim gören 512 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları için Mesleki Yenilikçilik Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre daha yenilikçi eğilime sahip olduğu, Sosyal

Bilgiler bölümündeki öğretmen adaylarının mesleki yenilikçilik eğilimi puanlarının, araştırma kapsamındaki diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha fazla olduğu ve birinci ve ikinci sınıftaki öğretmen adaylarının mesleki yenilikçilik puan ortalamaları, üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarından daha fazla olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyini orta düzey olarak algılayan öğretmen adaylarının düşük olarak algılayan öğretmen adayları arasında mesleki yenilikçilik eğilimi açısından anlamlı bir fark çıkmış ve bu fark sosyo-ekonomik düzeyini orta düzey algılayan öğretmen adayların lehine olduğunu tespit etmişlerdir.

2.4.2.2 Yurt dışında yapılan araştırmalar

Corvin (1975) 131 okulda yenilikçiliği alan yazın taraması yaparak belirlediği 30'un üzerindeki çeşitli değişken ile araştırmıştır. Bu değişkenler müdür ve öğretmenlerin okuldaki rolü, değişime (yeniliğe) olan maddi ve manevi destekleri ve toplumsal bakış açılarıyla ilgilidir. Corvin (1975) araştırmasında okulun yenilikçiliğin artması müdür ve öğretmenlerin eğitimi, öğretmenlerin deneyimi, sivil toplum kuruluşlarına üye olan veya işbirlikçi programlara katılan öğretmen sayısı ve okul büyüklüğü ilgilidir. Corvin (1975) okuldaki yenilikçilik ile iyi eğitim almış ve deneyimli öğretmen- idareci sayısı ile olumlu bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Ayrıca değişim ve yenilikler için yeterince kaynak sağlamasını ve bunun için okul dışındaki kaynakları iyi araştırılması, okulun özgürlük ve değişimlerin uygulanmasında yeteri kadar insan gücüne sahip olmasını okuldaki yenilikçilik sürecinde önemli rollere sahip olduğunu belirlemiştir.

McGeown (1980) araştırmasında öğretmenlerin yenilikçilik durumlarının çok boyutlu bir şekilde incelebileceğini belirtmektedir. Öğretmenlerin yeniliklere karşı tavırları tutumları, uyumları ve yenilikleri içselleştirmeleri, genel değişim (yenilik) değerleri ve değişim (yenilik) odaklı mesleki aktivitelere katılımı bu çok boyutlu yapının parçaları

belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çalıştığı kurumun yenilikçiliğe karşı olan tutumu öğretmenlerin yenilikçilik durumları üzerinde etkili olduğu ifade etmiştir.

Şahin ve Thompson (2006) yapmış oldukları araştırmada, Rogers (1995)'ın "Diffusion of Innovation - Yeniliklerin Yayılması" modeli çerçevesinde öğretim elemanlarının öğretim amaçlı bilgisayar kullanımını incelemiştir. Türkiye'deki bir üniversitenin eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanları üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının düşük düzeyde öğretim amaçlı teknoloji kullandıkları ve teknoloji kullanım düzeyleri ile bilgisayar becerileri, bilgisayara erişim, bilgisayara karşı tutum, teknik destek ve yenilikçilik kategorileri değişkenleri arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur

Könings, Gruwel, ve Merrienboer (2007) Hollanda'da bulunan ve ikinci kademedeki görev yapan 142 öğretmenin öğrenme ortamlarında yapılan yeniliklere ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırmada yenilikçi öğrenme ortamlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında eğitim tasarımcılarının ve öğretmenlerin işbirliği yapmaları gerektiği, böylelikle daha nitelikli eğitim uygulamalarının gerçekleştirilerek yenilikçi bireylerin yetiştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Hsua, Lub, ve Hsueh (2007) yapmış oldukları araştırmada 207 MMS (Multi Media Messaging Service) kullanıcısı bireye çevrimiçi anket uygulayarak, MMS'in algılanan özelliklerinin, yenilikçilik kategorileri açısından nasıl değiştiğini incelemiştir. Araştırmaya göre yenilik olarak MMS'i benimseyen kullanıcılar açısından ise, (n=115) yeniliğe ait görece yarar, uyumluluk ve gözlenebilirlik özelliklerini yeniliği benimsemedeki en önemli etkenler olduğu belirtilmektedir. Yenilikçiler/öncüler için yeniliğe ait görece yararın %52,40 oranında, sorgulayıcılar için görece yarar, uyumluluk ve gönüllü kullanımın %68,20 oranında, kuşkucular için görece yarar, uyumluluk ve gözlenebilirliğin %53,40

oranında tercih nedeni olduğunu ifade ederken, gelenekçiler açısından ise, yeniliğin algılanan önemli bir özelliğinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Loogma, Kruusvall ve Ümarik (2011) araştırmalarında Estonya'daki mesleki ortaöğretim ve mesleki yüksek öğretmenleri tarafından bir yenilik olan e-öğrenmenin benimsenmesiyle ilgili olarak yenilikçilik kategorilerini incelemişlerdir. Araştırmada e-öğrenme araçlarından faydalanma ile öğretmenlerin dahil oldukları yenilikçilik kategorileri arasında anlamlı bir ilişki belirlemişler. Bu bağlamda yenilikçi olan öğretmenler e-öğrenme konusunda daha yetkin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yenilikçilik kategorilerin oluşmasında okul yönetimin desteği, e-öğrenmeye dair motivasyon ve e-öğrenmeye ilişkin yeterliliklerin etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Lope Pihie, Bagheri ve Asimiran (2014) yapmış oldukları çalışmada okul yöneticilerin girişimci liderlik uygulamaları ve yenilikçi davranışların öğretmenler tarafından algılarını incelemişlerdir. Araştırmaya göre öğretmenler okuldaki yenilikçi uygulamaların okul müdürlerin yönetim becerileri ve eğitimine bağlı olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca araştırmadaki öğretmenlere müdürlerin girişimcilik uygulamaları ile okuldaki yenilikçiliği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedirler.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; Denizli İl Merkezinde ilköğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve bireysel yenilikçilik düzeylerini belirlemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Bu bağlamda araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modeli; araştırma konusuyla ilgili olarak geçmişte ya da şimdiki zamanda var olan durumu betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi objektif bir biçimde tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009). Bu kapsamda araştırmada ilköğretim branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri belirlenmeye çalışılmış ve çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ile bireysel yenilikçilik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma bu yönüyle de tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli içinde yer almaktadır.

İlişkisel tarama modeli, birden çok değişken arasındaki etkileşimin olup olmadığını; eğer bir etkileşimin varsa bunun ne yönde ve de miktarını belirlemeyi amaçlayan yaklaşımdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009; Karasar, 2009).

3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgiler doğrultusunda, Denizli İl Merkezinde ilköğretim okullarında Matematik, Fen ve Teknoloji, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve İngilizce branşlarında görev yapan 958 öğretmen oluşturmaktadır. Ancak Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgilerde İngilizce branşındaki öğretmenlerin ilköğretim ve ortaöğretimdeki toplam sayısı verilmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğünden sadece ilköğretimde görev yapan İngilizce öğretmenlerin sayısına ilişkin istatistiki bilgi elde edilemediğinden; toplam sayının yarısı alınarak evren tanımlanmıştır. Evrene ait istatistiki bilgiler aşağıdaki Tablo 3.2.1’de belirtilmiştir.

Tablo 3.2.1.

Evrenin Branşa Göre Dağılımı

<i>Branş</i>	<i>Öğretmen Sayıları</i>	
	<i>N</i>	<i>% Yüzde</i>
Matematik	182	19
Fen ve Teknoloji	187	19
Türkçe	235	25
Sosyal Bilgiler	144	15
İngilizce	210*	22
Toplam	958	100

Not: Denizli İl Milli Eğitimde alınan verilerde ilköğretim ve ortaöğretim birlikte görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sayısı 420 olarak belirtilmiştir. Evren tanımında bu sayısının yarısı alınarak evren tanımlanmıştır.

Tablo 3.2.2’de yer alan Gay ve Airasian (1999) tarafından düzenlenmiş evren-örneklem tablosu dikkate alınarak evreni temsil edecek örneklem sayısı belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 3.2.2.

Evrenin sayısına göre örneklem sayısını belirlemeye ilişkin tablo

N	S	N	S	N	S	N	S	N	S
10	10	100	80	280	162	800	260	2800	341
15	14	110	86	290	165	850	265	3000	346
20	19	120	92	300	169	900	269	3500	348
25	24	130	97	320	175	950	274	4000	351
30	28	140	103	340	181	1000	278	4500	354
35	32	150	108	360	186	1100	285	5000	357
40	36	160	113	380	191	1200	291	6000	361
45	40	170	118	400	196	1300	297	7000	364
50	44	180	123	420	201	1400	302	8000	367
55	48	190	127	440	205	1500	306	9000	368
60	52	200	132	460	210	1600	310	10000	370
65	56	210	136	480	214	1700	313	15000	375
70	59	220	140	500	217	1800	317	20000	377
75	63	230	144	550	226	1900	320	30000	379
80	66	240	148	600	234	2000	322	40000	380
85	70	250	152	650	242	2200	327	50000	381
90	73	260	155	700	248	2400	331	75000	382
95	76	270	159	750	254	2600	335	100000	384

Not: Tablo Gay; Airasian (1996) Educational Research: Competencies for Analysis and Applications. Sith Edition Sayfa 135 alınmıştır

Tablo 3.2.2 incelendiğinde 958 ilköğretim branş öğretmenin oluşturduğu evren için; örneklemin 274-278 değerleri arasında olması gerektiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla anketi yanıtlayan 290 branş öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Ayrıca evreni oluşturan öğretmenlerinin branşlarına göre yüzde dağılımı ile örneklemdaki öğretmenlerinin yüzde dağılımları bakımından yakın olmasına dikkat edilmiştir. Örnekleme ait istatistiki bilgiler aşağıdaki Tablo 3.2.3'te belirtilmiştir.

Tablo 3.2.3.

Örneklemin cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine ait betimsel istatistik

Değişkenler	Kategori	N	%Yüzde
Cinsiyet	Erkek	129	44.5
	Kadın	161	55.5
Kıdem	1-5 yıl	81	27.9
	6-10 yıl	86	29.7
	11-15 yıl	38	13.1
	16-20 yıl	30	10.3
	20 yıldan daha fazla	55	19.0
Branş	Matematik	55	19.0
	Fen ve Teknoloji	62	21.3
	Türkçe	65	22.4
	Sosyal Bilgiler	55	19.0
	İngilizce	53	18.3
Toplam		290	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlere göre dağılımlarına bakıldığında ilköğretim branş öğretmenlerinin 161'i (%55.5) kadın, 129'u (%44.5) da erkektir.

Mesleki kıdemlerine göre dağılımlarına bakıldığında ilköğretim branş öğretmenlerinin 81'i (%27.9) 5 yıldan az, 86'sı (%29.7) 6-10 yıl, 38'i 11-15 yıl (%13.1), 30'u 16-20 yıl (%10.3) ve 55'i 20 yıldan fazla (%19) mesleki kıdeme sahiptir.

Branşa göre dağılımlara bakıldığında 55'i (%19) İlköğretim Matematik, 62'si (%21.3) Fen ve Teknoloji, 65'i (%22.4) Türkçe, 55'i (%19) Sosyal Bilgiler ve 53'ü (%18.3) İngilizce öğretmenidir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın çalışma grubuna giren ilköğretim branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve bireysel yenilikçilik düzeylerini ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla iki ayrı ölçek kullanılmıştır.

Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi” ölçeği (Ek 2) ve Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” (Ek 3) için gerekli izinler alındıktan sonra biçimsel olarak düzenleme yapılmıştır.

Ölçekler, birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, branş ve kıdem gibi bazı demografik özelliklerine belirlemeye yönelik sorular (Ek 1); ikinci bölümde yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin maddeler; üçüncü bölümde bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin veri sağlamaya yönelik maddeler yer alacak şekilde tek bir form haline getirilip uygulanmıştır.

3.3.1 Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği

Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Marmara ve Yeditepe üniversitelerin çeşitli lisans programlarına devam eden birinci ve dördüncü öğrencisi olan 1545 kişiye uygulanmıştır (Ek 2).

Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin, bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini niteleyen ikisi olumlu ve ikisi olumsuz olmak üzere toplam dört farklı alt boyutu vardır. Olumlu maddelerin yer aldığı “yaşam boyu öğrenmede motivasyon” ve “sebat” boyutları ile olumsuz maddelerin yer aldığı “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” ve “merak yoksunluğu” boyutlarından oluşmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin boyutları ve madde dağılımı incelediğinde:

1. Boyut motivasyon: 1,2,3,4,5,6 bütün maddeler olumlu
2. Boyut sebat: 7, 8, 9, 10, 11,12 bütün maddeler olumlu
3. Boyut öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk: 13, 14, 15, 16, 17, 18 bütün maddeler olumsuz
4. Boyut merak yoksunluğu: 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 bütün maddeler olumsuz

olduğu ve sırasıyla motivasyon (6 madde), sebat (6 madde), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (6 madde) ve merak yoksunluğu (9 madde) olarak belirlenmiştir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerine ilişkin yanıtların “Çok Uyuyor”, “Kısmen Uyuyor”, “Çok Az uyuyor”, “Çok Az Uymuyor”, “Kısmen Uymuyor”, “Hiç Uymuyor” biçiminde altılı likert tipli derecelendirme üzerinde işaretlenmesi beklenmektedir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesinde toplam ortalama puanlar ve standart sapmalar ile ölçekten alınabilecek minimum, orta ve maksimum puanlar ölçüt olarak alınmıştır.

Ölçekteki cümleler, olumlu uç ile olumsuz uç arasında puanlandırıldıkları için, bir katılımcının tutum puanı ölçekleme boyutunun ortalarında bir yere düşerse, bu kişinin tutumunun ortalarda veya tam oluşmadığı söylenebilir (Turgut ve Baykul, 1992, akt. Diker Coşkun, 2009). Buna göre 6“lı likert tipi ölçekte başlangıç noktası 1 alındığında 3,5 değeri “çok az uyuyor ile çok az uymuyor” değerlerinin orta noktası varsayılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan (27x1) 27, ortanca puanı (27x3,5) 94,5 ve maksimum puan (27x6) 162

olarak belirlenmiş. Ölçeğin ilk üç boyutundan alınabilecek en düşük puan (6x1) 6, orta puan (6x3,5) 21 ve en yüksek puan (6x6) 36'dır. Son boyut olan merak yoksunluğu ise en düşük (9x1) 9, orta puan (9x3,5) 31,5 ve en yüksek (9x6) 54 puan olarak belirlemiştir.

Diker Coşkun (2009) tarafından yapılan araştırmada 27 maddelik yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

Bu araştırma için Diker Coşkun'un (2009) üniversite öğrencilere yönelik kullandığı Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ölçeğinin öğretmenlere yönelik kullanılmasına ilişkin izin ve görüşü alınmıştır. Üniversite öğrencileri için geliştirilen ölçeğin öğretmenlere uygulanabilirliğine ilişkin olarak Pamukkale Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında çalışan öğretim üyelerinin, (N=3), Denizli Buldan ilçesi ilköğretim okullarında çalışan branş öğretmenlerinin (N=5) ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimlerinde görevli araştırma konusu alanında çeşitli çalışmalar yapan bir öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Aynı zamanda araştırma kapsamında 105 öğretmen üzerinde bir pilot çalışma yapılmıştır. Yapılan pilot çalışma sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin geçerlilik çalışması kapsamında açımlayıcı faktör analizi ile yapı geçerliğine bakılmıştır. Araştırma kapsamındaki örneklemin büyüklüğünün geçerliğini istatistiksel olarak test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin'in (KMO) örneklem yeterliği ölçümü ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygunluğunu belirlemek Bartlett's Sphericity testi uygulanmıştır. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı (KMO) .91 bulunmuş ve Bartlett's Sphericity testi istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($p < .05$). Bu bağlamda yapılan faktör analizi ve ilk öz değerleri ile Varimax dik eksenler döndürülmesi elde edilen varyans değerleri Tablo 3.3.1'de verilmektedir.

Tablo 3.3.1.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin Varyans Değerleri

Faktörler	Döndürme Sonrası Bulunan Varyans Değerleri		
	Toplam Özdeğer	Varyans (%)	Kümülatif Varyans (%)
1	4,401	16,300	16,300
2	4,315	15,983	32,283
3	3,887	14,395	46,678
4	3,136	11,615	58,293

Tablo 3.3.1. incelendiğinde Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin 27

maddesinin tamamının, öz değeri 1,00'dan büyük olan dört faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu dört faktör ölçeğin geneline ilişkin açıkladığı varyans %58,293'tür. Her bir faktör ele alındığında ise; birinci faktörün öz değeri 4,401 ve açıkladığı varyans %16,300, ikinci faktörün öz değeri 4,315 ve açıkladığı varyans %15,983, üçüncü faktörün öz değeri 3,887 ve açıkladığı varyans %14,395 ve dördüncü faktörün öz değeri 3,136 ve açıkladığı varyans %11,615'tir.

Yapılan faktör analizleri sonucunda ölçekteki maddelerin faktör yükleri .40'dan büyük olarak 4 ayrı boyutta olduğu tespit edilmiştir. İlgili boyutlardaki maddeler ile ölçekte tanımlanan alt boyutlarındaki maddelerin yükleri Ek 4'de verilmiştir.

Ölçeğin bu çalışma kapsamında güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin bütününe ilişkin bu araştırmadaki güvenilirlik katsayısı .91 olarak belirlenmiştir. Cronbach Alfa katsayısı .80 ile 1.00 aralığında olan ölçek "yüksek derecede güvenilir" olarak tanımlanır (Özdamar, 1999; Büyüköztürk, 2002). Buna göre bu çalışmada kullanılan ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla motivasyon boyutu için .86; sebat boyutu için .86; öğrenmeyi

düzenlemede yoksunluk boyutu için .79 ve merak yoksunluğu boyutu için .89 olarak bulunmuştur.

3.3.2 Bireysel yenilikçilik ölçeği

Bu ölçeğin orijinali Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından “*Individual Innovativeness (II)*” adıyla geliştirilmiş; Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanıp “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” adıyla alan yazına kazandırılmıştır (Ek 3).

Bireysel Yenilikçilik ölçeği 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerine ilişkin yanıtlara “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Ortadayım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak beşli likert tipli derecelendirme yapılmıştır. Ölçeği oluşturan maddelerin 12’si olumlu (1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18. ve 19. maddeler), sekizi ise olumsuz ifadelerden (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17. ve 20. maddeler) oluşmaktadır. Ölçek yardımıyla hesaplanan yenilikçilik puanına göre bireylerin genel olarak yenilikçilik düzeyleri değerlendirilebilmekte ve belirlenen puan aralıklarına göre bireyler yenilikçilik bağlamında kategorize edilebilmektedir (Hurt ve diğ. , 1977).

Yenilikçilik puanının hesaplanması işleminin birinci adımında ölçekteki olumlu maddelerin (1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18 ve 19) puanları toplanmış ikinci adımda ise, olumsuz maddelerin (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17 ve 20) puanları toplanmıştır. Bireysel yenilikçilik puanının hesaplanmasında “ $42 + (\text{olumlu maddelerin toplam puanı}) - (\text{olumsuz maddelerin toplam puanı})$ ” formülünden yararlanılmıştır.

Tablo 3.3.2.1’de bireysel yenilikçilik ölçeğine ilişkin ortalama puan aralıklarında göre ilgili düzey ve kategorileri belirtilmiştir.

Tablo 3.3.2.1.

Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin Puan Aralıklarına Göre Düzey ve Kategorileri

Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Ölçeği	Ortalama Puan Aralığı
Düzeyler	
Yüksek Düzey Yenilikçi	> 68
Orta Düzey Yenilikçi	68-64
Düşük Düzey Yenilikçi	< 64
Kategoriler	
Yenilikçi	> 80
Öncü	69-80
Sorgulayıcı	57-68
Kuşkucu	46-56
Geleneksel	<46

Tablo 3.3.2.1'e göre katılımcılardan elde edilen toplam puanlar 80 puanın üstündeyse yenilikçi, 69 ve 80 puan arasındaysa öncü, 57 ve 68 puan arasındaysa sorgulayıcı, 46 ve 56 puan arasındaysa kuşkucu, 46 puanın altındaysa gelenekçi olarak kategorize edilmektedir. Aynı zamanda katılımcıların bireysel yenilikçilik puanı 68'den büyükse yüksek düzeyde yenilikçi, 68 ile 64 arasındaysa orta düzeyde yenilikçi ve 64'den küçükse düşük düzeyde yenilikçi olarak değerlendirilmiştir (Hurt, Joseph ve Cook, 1977).

Kılıçer (2011) tarafından yapılan faktör analizinde ise ölçeğin dört alt boyutu olduğu tespit edilmiş; bu boyutlara ve madde dağılıma bakıldığında:

1. Boyut Değişime Direnç: 4, 6, 7, 10, 13, 15, 17 ve 20 maddeler
2. Boyut Fikir Önderliği: 1, 8, 9, 11 ve 12 bütün maddeler
3. Boyut Deneyime Açıklık: 2, 3, 5, 14, 18 bütün maddeler
4. Boyut Risk Alma: 16 ve 19 maddeler

olduğu ve sırasıyla Değişime Direnç (8 madde), Fikir Önderliği (5 madde), Deneyime Açıklık (5 madde) ve Risk Alma (2 madde) olarak belirlenmiştir. Değişime

direnç boyutunu oluşturan tüm maddeler olumsuz maddeler oluşmakta olup; diğer boyutları oluşturan maddeler olumlu maddelerdir.

Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin özgün formuna ilişkin güvenilirlik katsayısı .89 olduğu ifade edilirken; Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan çalışması sonucunda güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

Bu araştırma için Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ölçeğinin öğretmenlere yönelik kullanılmasına ilişkin izin ve görüşü alınmıştır. Üniversite öğrencileri için geliştirilen ölçeğin öğretmenlere uygulanabilirliğine ilişkin Pamukkale Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında çalışan öğretim üyelerinin, (N=3), Denizli Buldan ilçesi ilköğretim okullarında çalışan branş öğretmenlerinin (N=5) ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimlerinde görevli araştırma konusu alanında çeşitli çalışmalar yapan bir öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Aynı zamanda araştırma kapsamında 105 öğretmen üzerinde bir pilot çalışma yapılmıştır. Yapılan pilot çalışma sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin geçerlilik çalışması kapsamında açımlayıcı faktör analizi ile yapı geçerliğine bakılmıştır. Araştırma kapsamındaki örneklemin büyüklüğünün geçerliğini istatistiksel olarak test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin'in (KMO) örneklem yeterliği ölçümü ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygunluğunu belirlemek Bartlett's Sphericity testi uygulanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı (KMO) .87 hesaplanmış ve Bartlett's Sphericity testi istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($p < .05$). Bu bağlamda yapılan faktör analizi ve ilk özdeğerleri ile Varimax dik eksenler döndürülmesi elde edilen varyans değerleri Tablo 3.3.2.2'de verilmektedir.

Tablo 3.3.2.2.

Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Ölçeğinin Varyans Değerleri

Faktörler	Döndürme Sonrası Bulunan Varyans Değerleri		
	Toplam Özdeğer	Varyans (%)	Kümülatif Varyans (%)
1	3,613	18,065	18,065
2	3,023	15,113	33,178
3	2,679	13,397	46,575
4	1,575	7,874	54,448

Tablo 3.3.2.2 incelendiğinde Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Ölçeğinin 27 maddesinin tamamının, öz değeri 1,00'dan büyük olan dört faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu dört faktör ölçeğin geneline ilişkin açıkladığı varyans %54,448'dir. Her bir faktör ele alındığında ise; birinci faktörün öz değeri 3,613 ve açıkladığı varyans %18,065, ikinci faktörün öz değeri 3,023 ve açıkladığı varyans %15,113, üçüncü faktörün öz değeri 2,679 ve açıkladığı varyans %13,397 ve dördüncü faktörün öz değeri 1,575 ve açıkladığı varyans %7,874'dür.

Yapılan faktör analizleri sonucunda ölçekteki maddelerin faktör yükleri .40'dan büyük olarak 4 ayrı boyuta olduğu tespit edilmiştir. İlgili boyutlardaki maddeler ile ölçekte tanımlanan alt boyutlarındaki maddelerin yükleri Ek 5'de verilmiştir.

Ölçeğin bu araştırma kapsamında güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin bütününe ilişkin bu araştırmadaki güvenilirlik katsayısı .86 olarak belirlenmiştir. Cronbach Alfa katsayısı .80 ile 1.00 aralığında olan ölçek "yüksek derecede güvenilir" olarak

tanımlanır (Özdamar, 1999; Büyüköztürk, 2002). Buna göre çalışmalarda kullanılan ölçeğin yüksek derecede güvenilir oldukları söylenebilir. Alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla değişime direnç boyutu için .82; fikir önderliği boyutu için .77; deneyime açıklık boyutu için .80 ve risk alma boyutu için .61 olarak bulunmuştur.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçekler ilköğretim okullarında uygulanabilmesi için Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş ve gerekli onay alındıktan sonra; 2010-2011 eğitim öğretim yılı içinde araştırmacı tarafından okullara gidilerek uygulanmıştır (Ek 6).

Veri toplama aracı olarak düzenlenen form toplam 381 öğretmene uygulanmıştır. Ancak içlerinde eksik bilgi taşıyan ve araştırma amacına yönelik olmayan 91 adet form değerlendirmeye alınmamış ve toplamda 290 öğretmene ilişkin veriler kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesi için SPSS 17.0 (Statistical Package For Social Science) paket programı kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan ölçeklerin analizi yapılmadan önce örneklemin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov^a ve Shapiro-Wilk testleri uygulanmıştır.

Tablo 3.5.1'de yaşam boyu öğrenme eğilimi ile bireysel yenilikçilik düzeyleri ölçeğine ait normallik testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.5.1.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Ölçeğine ait normallik testi sonuçları

Ölçekler	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik Değeri	df	Önem Düzeyi (p)	İstatistik Değeri	df	Önem Düzeyi (p)
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği	.104	290	*.000	.934	290	*.000
Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Ölçeği	.075	290	*.001	.977	290	*.000

*Not: *p<.05*

Tablo 3.5.1 incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin toplam puanlarının ve bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğinin toplam puanlarının .05 manidarlık düzeyinde normal dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir ($p<.05$). Bu nedenle araştırma verilerinin analizinde parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır.

Araştırmada kullanılan yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği altılı likert tipli derecelendirme; bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeği ise beşli likert tipli derecelendirmeye sahiptir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin katılım düzeyleri belirlemek amacıyla süreksiz olan ölçekteki cevap seçenekleri, istatistiksel işlemlerle elde edilen sonuçların yorumlanabilmesi için “sürekli” hale getirilmiştir. Süreksiz değişkenleri sürekli hale

getirerek puan aralıkların gerçek sınırı hesaplama için $\frac{\text{seçenek sayısı}-1}{\text{seçenek sayısı}}$ formüllü

kullanılmıştır. Bu doğrultuda altılı likert tipli yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğine ait puan aralıkları gerçek sınırı Tablo 3.5.2’de verilmiştir.

Tablo 3.5.2.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğine Ait Katılım Derecesi ve Katılım Düzeyi

	Katılıma Düzeyi	Katılma Derecesi
1	Hiç Uymuyor	1,00-1,83
2	Kısmen Uymuyor	1,84-2,66
3	Çok Az Uymuyor	2,67-3,49
4	Çok Az uyuyor	3,50-4,32
5	Kısmen Uyuyor	4,33-5,15
6	Çok uyuyor	5,16-6,00

Tablo 3.5.3'te beşli likert tipli bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğine ait puan aralıkları gerçek sınırı verilmiştir.

Tablo 3.5.3.

Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Ölçeğine Ait Katılım Derecesi ve Katılım Düzeyi

	Katılıma Düzeyi	Katılma Derecesi
1	Kesinlikle Katılmıyorum	1,00-1,80
2	Katılmıyorum	1,81-2,60
3	Ortadayım	2,61-3,40
4	Katılıyorum	3,41-4,20
5	Kesinlikle Katılıyorum	4,21-5,00

Araştırmada elde edilen verilerin betimsel analizleri için frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanların araştırmada belirlenen değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi kullanılmış, farkın kimin lehine olduğunu belirlemek için de Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır. Ayrıca ölçeklerden elde edilen puanlar arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman Brown testi uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlerinde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma örnekleminde bulunan ilköğretim branş öğretmenlerinin ölçeklere verdikleri cevaplarının alt problemlere göre istatistiksel analizleri ve bu analizler sonucu ortaya çıkan bulgular yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “*İlköğretim branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?*” sorusuna ilişkin yanıtlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla öncelikle öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin genel bulgular betimlenmiş, daha sonra yaşam boyu öğrenme eğilimlerini oluşturan motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu ve merak yoksunluğu boyutlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1 Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin bulgular

Tablo 4.1.1’de yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ilişkin maksimum ve minimum puanlar ile ortalama ve standart sapma puanları katılım dereceleri ve katılım düzeyleri yer almaktadır. Yaşama boyu öğrenme eğilimi ölçeğin olumsuz maddelerden oluşan “öğrenme düzeyinde yoksunluk” ve “merak yoksunluğu” alt boyuttaki maddeler anlaşılabilirliği kolaylaştırmak için ters puanlanmamış ve bu puanlar üzerinden ortalama, standart sapma katılım derecesi ve düzeyleri ifade edilmiştir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan (27x1) 27, ortanca puanı (27x3,5) 94,5 ve maksimum puan (27x6) 162 olarak belirlenmiş. Ölçeğin ilk üç boyutundan alınabilecek en düşük puan (6x1) 6, orta

puan (6x3,5) 21 ve en yüksek puan (6x6) 36'dır. Son boyut olan merak yoksunluğu ise en düşük (9x1) 9, orta puan (9x3,5) 31,5 ve en yüksek (9x6) 54 puan olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.1.1.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Alt boyutlar	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	Katılım Derecesi	Katılım Düzeyi
1. Alt boyut: Motivasyon	290	8	36	31,57	4	5,26	Çok uyuyor
2. Alt boyut: Sebat	290	7	36	28,61	5,17	4,76	Kısmen Uyuyor
3. Alt boyut: Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	290	6	33	12,34	6,41	2,06	Kısmen Uymuyor
4. Alt boyut: Merak Yoksunluğu	290	9	54	19,92	9,61	2,21	Kısmen Uymuyor
Ölçeğin Tümü	290	42	162	132,91	19,70	4,92	Kısmen Uyuyor

Tablo 4.1.1 incelediğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden en düşük alınan puanın (42,00) en yüksek alınan puanın ise (162,00) olduğu, ölçek ortalamasının ($\bar{X}=132,91$) olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin tümüne 4.92 katılım derecesi ile “Kısmen Uyuyor” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının ($\bar{X}=132,91$) ölçeğin orta noktası kabul edilen 94,5'ten yüksek olduğu ve ölçekteki maddelerdeki ifadelere genel olarak katıldıkları anlamına gelmektedir.

Alt boyutlara ilişkin istatistikler incelendiğinde ise öğretmenlerin motivasyon boyutunda ($\bar{X}=31,57$) puan ortalaması 5.26 katılım derecesi ile “Çok uyuyor”, sebat

boyutunda ($\bar{X}=28,61$) puan ortalaması 4.76 katılım derecesi ile “Kısmen Uyuyor”, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda ($\bar{X}=12,34$) puan ortalaması 2.06 katılım derecesi ile “Kısmen Uyumuyor” ve de merak yoksunluğu boyutunda ($\bar{X}=19,92$) puan ortalaması 2.21 katılım derecesi ile “Kısmen Uymuyor” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretmenleri yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğine vermiş oldukları yanıtların alt boyutlara ilişkin madde dağılımına incelendiğinde ise motivasyon alt boyutuna ilişkin betimsel istatistiksel değerler Tablo 4.1.2’de yer verilmiştir.

Tablo 4.1.2.

Motivasyon Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Maddeler	N	\bar{X}	SS	Katılım Düzeyi
1. Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.	290	5,24	,940	Çok uyuyor
2. Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.	290	5,58	,754	Çok uyuyor
3. Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.	290	5,24	,822	Çok uyuyor
4. Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.	290	5,43	,817	Çok uyuyor
5. Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.	290	5,15	,902	Çok uyuyor
6. Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.	290	4,92	,964	Kısmen Uyuyor
Motivasyon Alt Boyutu	290	5,26	,668	Çok uyuyor

Tablo 4.1.2 incelediğinde, öğretmenlerin motivasyon alt boyutuna ilişkin olarak 5,58 katılım derecesi ile “*Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.*” maddesine “Çok Uyuyor” şeklinde en yüksek düzeyde görüşlerini ifade ederken; 4.92 katılım derecesi ile “*Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.*” maddesine “Kısmen Uyuyor” şeklinde en

düşük düzeyde görüşlerini belirtmişlerdir. Motivasyon alt boyutunun geneline ilişkin olarak ise 5.26 katılım derecesi ile “Çok Uyuyor” şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin motivasyon alt boyutuna “Çok Uyuyor” şeklinde görüş belirtmeleri, motivasyon boyutuna ilişkin maddeleri kendileri için uygun buldukları ve ilgili maddelerdeki ifadelere yüksek bir oranda katıldıkları anlamına gelmektedir.

Tablo 4.1.3’de Sebat alt boyutundaki maddelere ilişkin betimsel istatistiksel değerler yer verilmiştir.

Tablo 4.1.3.

Sebat Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Maddeler	N	\bar{X}	SS	Katılım Düzeyi
7. Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.	290	4,69	1,094	Kısmen Uyuyor
8. Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.	290	4,67	1,081	Kısmen Uyuyor
9. Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımın pay ayırım.	290	4,52	1,248	Kısmen Uyuyor
10. Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.	290	4,94	1,054	Kısmen Uyuyor
11. Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.	290	4,67	1,150	Kısmen Uyuyor
12. Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.	290	5,10	1,076	Kısmen Uyuyor
Sebat Alt Boyutu	290	4,76	,862	Kısmen Uyuyor

Tablo 4.1.3 incelediğinde, öğretmenlerin sebat alt boyutuna ilişkin olarak; 5.10 katılım derecesi ile “Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım” maddesine “Kısmen Uyuyor” şeklinde en yüksek düzeyde

görüşlerini ifade ederken; 4.52 katılım derecesi ile “*Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımın pay ayırırım.*” maddesine “Kısmen Uyuyor” şeklinde en düşük düzeyde görüşlerini belirtmişlerdir. Sebat alt boyutunun geneline ilişkin olarak ise 4.76 katılım derecesi ile “Kısmen Uyuyor” şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin sebat alt boyutuna “Kısmen Uyuyor” şeklinde görüş belirtmeleri, sebat boyutuna ilişkin maddeleri kendileri için genel olarak uygun buldukları ve ilgili maddelerdeki ifadelere ortalama bir düzeyde katıldıkları anlamına gelmektedir.

Tablo 4.1.4’te Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk alt boyutundaki maddelere ilişkin betimsel istatistiksel değerler yer verilmiştir. Alt boyuttaki tüm maddeler olumsuz olduğundan anlaşılabilirliği kolaylaştırmak için ters puanlama yapılmamıştır.

Tablo 4.1.4.

Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Maddeler	N	\bar{X}	SS	Katılım Düzeyi
13. Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.	290	2,51	1,794	Kısmen Uymuyor
14. Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.	290	2,09	1,543	Kısmen Uymuyor
15. Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.	290	1,98	1,498	Kısmen Uymuyor
16. Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb) kullanmam.	290	1,86	1,430	Kısmen Uymuyor
17. Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.	290	1,96	1,427	Kısmen Uymuyor
18. Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.	290	1,94	1,359	Kısmen Uymuyor
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk Alt Boyutu	290	2,06	1,068	Kısmen Uymuyor

Tablo 4.1.4 incelediğinde, öğretmenlerin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna ilişkin olarak; 2.51 katılım derecesi ile “*Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam*” maddesine “Kısmen Uymuyor” şeklinde en yüksek düzeyde görüşlerini ifade ederken; 1.86 katılım derecesi ile “*Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb) kullanmam.*” maddesine “Kısmen Uymuyor” şeklinde en düşük düzeyde görüşlerini belirtmişlerdir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunun geneline ilişkin olarak ise 2.06 katılım derecesi ile “Kısmen Uymuyor” şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna “Kısmen Uymuyor” şeklinde görüş belirtmeleri, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutuna ilişkin maddeleri kendileri için uygun bulmadıkları ve ilgili maddelerdeki ifadelere genel anlamda katılmadıkları anlamına gelmektedir.

Tablo 4.1.5’te Merak Yoksunluk alt boyutundaki maddelere ilişkin betimsel istatistiksel değerler yer verilmiştir.

Tablo 4.1.5.

Merak Yoksunluk Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Maddeler	N	\bar{X}	SS	Katılım Düzeyi
19. Zorunlu değilsem (sınav, proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.	290	2,09	1,398	Kısmen Uymuyor
20. Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.	290	2,80	1,496	Çok Az Uymuyor
21. Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.	290	2,10	1,427	Kısmen Uymuyor
22. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.	290	2,05	1,472	Kısmen Uymuyor
23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.	290	1,79	1,307	Hiç Uymuyor

Maddeler	N	\bar{X}	SS	Katılım Düzeyi
24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.	290	1,94	1,459	Kısmen Uymuyor
25. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.	290	2,59	1,587	Kısmen Uymuyor
26. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.	290	2,47	1,484	Kısmen Uymuyor
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.	290	2,09	1,437	Kısmen Uymuyor
Merak Yoksunluk Alt Boyutu	290	2,21	1,067	Kısmen Uymuyor

Tablo 4.1.5 incelediğinde, öğretmenlerin 2,80 katılım derecesi ile “*Kişisel gelişimim için harcamayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim*” maddesine “Çok Az Uymuyor” şeklinde en yüksek düzeyde görüşlerini ifade ederken; 1,79 katılım derecesi ile “*Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam*” maddesine “Hiç Uymuyor” şeklinde en düşük düzeyde görüşlerini ifade etmişlerdir. Merak yoksunluk alt boyutunun geneline ilişkin olarak ise 2.21 katılım derecesi ile “Kısmen Uymuyor” şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin merak alt boyutuna “Kısmen Uymuyor” şeklinde görüş belirtmeleri, merak boyutuna ilişkin maddeleri kendileri için uygun bulmadıkları ve ilgili maddelerdeki ifadelere genel anlamda katılmadıkları anlamına gelmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “*İlköğretim branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet, branş ve kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” sorusuna ilişkin yanıtlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla önce öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden aldıkları betimsel puanları cinsiyet, branş ve kıdeme

göre verilmiş, daha sonra bu puanların ilgili değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1 Cinsiyete göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri ve karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Tablo 4.2.1.1’de ilköğretim branş öğretmenlerinin cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin toplam ortalama puanları ve Mann–Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.2.1.1.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann–Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Erkek	129	16887	130,91	8502	-2,653	.008*
Kadın	161	25308	157,19			
Toplam	290					

*Not. *p<.05*

Tablo 4.2.1.1’de gösterilen Mann–Whitney U testi sonuçları incelendiğinde Erkek ve Kadın öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($U=8502$; $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadınların, erkeklere göre yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyete göre yaşama boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları ve katılım düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.2.1.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.1.2.

Cinsiyete Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinden Alınan Toplam Puan Ortalamaları ve Katılım Düzeyleri

Cinsiyet	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	Katılım Derecesi	Katılım Düzeyi
Erkek	129	42	162	129,30	21,02	4,79	Kısmen Uyuyor
Kadın	161	77	162	135,80	18,14	5,03	Kısmen Uyuyor

Tablo 4.2.1.2 incelediğinde kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğine ilişkin (\bar{X} =135,80) puan ortalaması ve 5.03 katılım derecesi ile “Kısmen Uyuyor” şeklinde görüş belirtirken; erkek öğretmenler (\bar{X} =129,30) puan ortalaması ve 4.79 katılım derecesi ile “Kısmen Uyuyor” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

4.2.2 Branşa göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri ve karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Tablo 4.2.2.1’de öğretmenlerinin branşa göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin toplam ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.2.2.1.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Branşlar	N	Puan Ort.	sd	X^2	p	Fark
Matematik	55	129,83	4	3.29	0.51*	-
Fen ve Teknoloji	62	152,52				
Türkçe	65	152,70				
Sosyal Bilgiler	55	150,47				
İngilizce	53	139,57				

Not: * $p > .05$

Tablo 4.2.2.1'deki Kruskal-Wallis H testi sonuçları incelediğinde öğretmenlerin branşları ile yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($X^2_{(4)}=3.29; p>.05$).

Öğretmenlerin branşa göre yaşama boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları ve katılım düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.2.2.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2.2.2.

Branşa Göre Yaşama Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puan Ortalamaları ve Katılım Düzeyleri

Branş	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	Katılım Derecesi	Katılım Düzeyi
Matematik	55	84	160	130,22	18,51	4,82	Kısmen Uyuyor
Fen ve Teknoloji	62	87	162	134,50	19,69	4,98	Kısmen Uyuyor
Türkçe	65	90	159	135,17	16,63	5,00	Kısmen Uyuyor
Sosyal Bilgiler	55	42	162	132,31	24,02	4,90	Kısmen Uyuyor
İngilizce	53	80	160	131,70	19,73	4,87	Kısmen Uyuyor

Tablo 4.2.2.2 incelediğinde yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğine ilişkin branş bazında Türkçe öğretmenlerinin en yüksek ortalama puan ortalamasına ($\bar{X}=135,17$) sahip olduğu ve 5.00 katılım derecesi ile “*Kısmen Uyuyor*” şeklinde görüş belirtirken; Matematik öğretmenleri en düşük puan ortalaması ($\bar{X}=130,22$) puan ortalamasına sahip olduğu ve 4.82 katılım derecesi ile “*Kısmen Uyuyor*” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

4.2.3 Kıdeme göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri ve karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Tablo 4.2.3.1’de öğretmenlerinin kıdemlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin toplam ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.2.3.1.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Kıdem	N	Puan Ort.	Sd	X ²	p	Fark
A.1-5	81	149,69	4	12.504	*0.01	E-A E-B E-C E-D
B.6-10	86	153,62				
C.11-15	38	164,14				
D.16-20	30	151,13				
E.20 yıl ve üzeri	55	110,69				

Not: * $p < .05$

Tablo 4.2.3.1’de Kruskal-Wallis testi sonuçları incelediğinde öğretmenlerin kıdemleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($X^2(4)=12.504; p < .05$). Başka bir ifade ile değişik kıdemlerdeki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Bu farkın hangi grup veya gruplar lehine olduğunu anlamak amacı ile ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Tablo 4.2.3.2’de anlamlı farkın olduğu kıdem grupları arasında yapılan ikili Mann-Whitney U testlerinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.2.3.2.

Anlamlı Farkın Olduğu Kıdem Grupları Arasındaki İkili Mann-Whitney U Testleri Sonuçları

Kıdem Grupları	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p
1-5	81	6149	75,91	1627	-2,663	.*008
20 yıl ve üzeri	55	3167	57,58			
6-10	86	6777	78,80	1694	-2,837	.*005
20 yıl ve üzeri	55	3234	58,80			
11-15	38	2192	57,68	639	-3,174	.*002
20 yıl ve üzeri	55	2179	39,62			
16-20	30	1527	50,90	588	-2,180	.*029
20 yıl ve üzeri	55	2128	38,69			

Not: *p<.05

Tablo 4.2.3.2’de yapılan Mann-Whitney U analiz sonuçlarına göre, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer kıdemlerdeki tüm öğretmen grupları arasında anlamlı fark çıkmıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında 20 yıl ve üzeri kıdemdeki öğretmenlerin ortalamaları, diğer kıdemdeki öğretmenlerin ortalamalarından daha küçük olduğundan; 20 yıl ve üzeri öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi daha düşüktür şeklinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları ve katılım düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.2.3.3’te verilmiştir.

Tablo 4.2.3.3.

Kıdeme Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puan Ortalamaları ve Katılım Düzeyleri

Kıdem	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	Katılım Derecesi	Katılım Düzeyi
A.1-5	81	80	162	130,22	18,95	4,97	Kısmen Uyuyor
B.6-10	86	77	162	134,72	18,96	4,99	Kısmen Uyuyor
C.11-15	38	87	160	138,16	14,69	5,12	Kısmen Uyuyor
D.16-20	30	92	160	134,60	18,97	4,99	Kısmen Uyuyor
E.20 yıl ve üzeri	55	42	160	123,82	22,97	4,59	Kısmen Uyuyor

Tablo 4.2.3.3 incelediğinde yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğine ilişkin kıdemleri bakımdan 11-15 yıl kıdemdeki öğretmenlerinin en yüksek ortalama puan ortalamasına ($\bar{X}=138,16$) sahip olduğu ve 5.12 katılım derecesi ile “Kısmen Uyuyor” şeklinde görüş belirtirken; 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin en düşük puan ortalaması ($\bar{X}=123,82$) puan ortalamasına sahip olduğu ve 4.59 katılım derecesi ile “Kısmen Uyuyor” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri nedir?*” sorusuna ilişkin yanıtlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla öncelikle öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin genel betimsel bulgular açıklanmıştır.

Bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğinde katılımcıların yenilikçilik puanı açısından bireysel yenilikçilik puanı 68’den büyükse yüksek düzeyde yenilikçi, 68 ile 64 arasındaysa orta düzeyde yenilikçi ve 64’den küçükse düşük düzeyde yenilikçi olarak değerlendirilmiştir (Hurt Joseph ve Cook, 1977).

Tablo 4.3.1 araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin betimsel istatistik değerleri yer almaktadır.

Tablo 4.3.1.

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Yenilikçilik Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)	\bar{X}	Ss
Yüksek Düzeyde Yenilikçi	30	10,3	72,30	3,25
Orta Düzeyde Yenilikçi	59	20,3	65,63	1,45
Düşük Düzeyde Yenilikçi	201	69,3	56,84	4,79
Toplam	290	100	60,22	6,81

Tablo 4.3.1 incelediğinde ilköğretim branş öğretmenlerin bireysel yenilikçilik puanlarına göre %69,3'ü $\bar{X}=56,84$ puan ortalaması ile düşük düzeyde yenilikçi, %20,3'ü $\bar{X}=65,63$ puan ortalaması ile orta düzeyde yenilikçi ve %10,3'ü $\bar{X}=72,30$ puan ortalaması ile yüksek düzeyde yenilikçi olduğu görölmektedir. Genel olarak bakıldığında ise öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun düşük düzeyde yenilikçi olduğu ve bireysel yenilikçilik puan ortalamasının ($\bar{X}=60,22$) düşük düzey yenilikçiliğin sınır değeri olan 64'ten aşağıda olduğu görölmektedir.

Bireysel yenilikçilik düzeyinde elde edilen toplam puanlara göre katılımcıların puanları 80 puanın üstündeyse yenilikçi, 69 ve 80 puan arasındaysa öncü, 57 ve 68 puan arasındaysa sorgulayıcı, 46 ve 56 puan arasındaysa kuşkucu, 46 puanın altındaysa gelenekçi olarak kategorize edilmiştir (Hurt ve diğ., 1977).

Tablo 4.3.2'de öğretmenlerin bireysel yenilikçilik kategori dağılımlarına ilişkin frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerlerine ait betimsel istatistiksel sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3.2.

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Kategorilerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Yenilikçilik Kategorileri	Frekans(f)	Yüzde(%)	Min	Max	\bar{X}	Ss
Yenilikçiler	-	-	-	-	-	-
Öncüler	30	10,3	69	78	72,30	3,25
Sorgulayıcılar	181	62,4	57	68	61,62	3,33
Kuşkucular	73	25,2	47	56	53,37	2,60
Gelenekçiler	6	2,1	26	45	41,17	7,46
Toplam	290	100	26	78	60,22	6,81

Tablo 4.3.2 incelendiğinde ilköğretim branş öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun “Sorgulayıcılar” (f=181; %62,4), “Kuşkucular” (f=73, %25,2) ve “Öncüler” (f=30; %10,3) kategorileri içinde; en az ise “Gelenekçiler” (f=6; %2,1) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. “Yenilikçiler” kategorisine ise araştırmadaki hiçbir öğretmen dâhil olamamıştır.

Tablo 4.3.3’te öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeğinin alt boyutları ilişkin betimsel istatistik değerlerine yer verilmiştir. Ölçekteki olumsuz maddelerden oluşan “değişime direnç” boyutundaki maddeler anlaşılabilirliği kolaylaştırmak için ters puanlanmış ve bu puanlar üzerinden ortalama standart sapma frekans, yüzde değerleri, katılım dereceleri ve düzeylerine değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.3.3.

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Alt boyutlar	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	Katılım Derecesi	Katılım Düzeyi
1.Alt boyut: Değişime Direnç	290	12	40	27,46	5,48	3,43	Katılıyorum
2. Alt boyut: Fikir Önderliği	290	9	25,	18,21	3,10	3,64	Katılıyorum

Alt boyutlar	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	Katılım Derecesi	Katılım Düzeyi
3. Alt boyut: Deneyime Açıklık	290	7	25	20,16	2,95	4,03	Katılıyorum
4. Alt boyut: Risk Alma	290	2	10	19,92	1,54	3,66	Katılıyorum
Ölçeğin Tümü	290	26	78	60,22	6,81	3,01	Ortadayım

Tablo 4.3.3 incelediğinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğinden en düşük alınan puanın 26, en yüksek alınan puanın ise 78 olduğu ve ölçek ortalamasının ($\bar{X}=60,22$) olduğu görülmektedir. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmenler bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğinin tümüne 3,01 katılım derecesi ile “Ortadayım” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğindeki maddelerdeki ifadelerle katılma konusunda kararsız kaldıkları anlamına gelebilir.

Alt boyutlara ilişkin istatistikler incelendiğinde ise öğretmenlerin Değişime Direnç boyutunda ($\bar{X}=27,46$) puan ortalaması 3.43 katılım derecesi ile “Katılıyorum”, Fikir Önderliği boyutunda ($\bar{X}=18,21$) puan ortalaması 3.64 katılım derecesi ile “Katılıyorum”, Deneyime Açıklık boyutunda ($\bar{X}=20,16$) puan ortalaması 4.03 katılım derecesi ile “Katılıyorum” ve de Risk Alma boyutunda ($\bar{X}=19,92$) puan ortalaması 3.66 katılım derecesi ile “Katılıyorum” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeğine vermiş oldukları yanıtların alt boyutlarına ilişkin madde dağılımına incelendiğinde ise değişim alt boyutuna ilişkin betimsel istatistiksel değerleri Tablo 4.3.4’de yer verilmiştir.

Tablo 4.3.4.

Değişime Direnç Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Maddeler	N	\bar{X}	SS	Katılım Düzeyi
4.Genellikle yeni fikirleri kabullenmekte temkinliyimdir.	290	2,86	1,059	Ortadayım
6.Yeni icatlara ve yeni düşünce tarzlarına karşı şüpheliyimdir.	290	3,41	1,078	Katılıyorum
7.Çevremdeki insanların büyük bir çoğunluğunun kabul ettiğini görene kadar yeni fikirlere pek itibar etmem.	290	3,61	1,003	Katılıyorum
10.Genellikle arkadaş grubum içinde yeni bir şeyi kabul eden son kişilerden biri olduğumu düşünüyorum.	290	3,64	1,040	Katılıyorum
13.Çevremdeki bireylerde işe yaradığını görene kadar bir işi yapmanın yeni yollarını kabullenmekte isteksiz davranırım.	290	3,57	,961	Katılıyorum
15.Eski usul yaşam tarzının ve işleri eski yöntemlerle yapmanın en iyisi olduğunu düşünürüm.	290	3,83	,947	Katılıyorum
17.Yenilikleri dikkate almadan önce diğer insanların o yeniliği kullandığını görmeliyim.	290	3,17	1,049	Ortadayım
20.Yeni fikirlere karşı çoğunlukla şüpheliyimdir.	290	3,38	1,141	Ortadayım
Değişime Direnç Alt Boyutu	290	3,43	,684	Katılıyorum

Tablo 4.3.4 incelediğinde, öğretmenlerin Değişime Direnç alt boyutuna ilişkin olarak 3.83 katılım derecesi ile “*Eski usul yaşam tarzının ve işleri eski yöntemlerle yapmanın en iyisi olduğunu düşünürüm.*” maddesine “Katılıyorum” şeklinde en yüksek düzeyde görüşlerini ifade ederken; 2.86 katılım derecesi ile “*Genellikle yeni fikirleri kabullenmekte temkinliyimdir.*” maddesine “Ortadayım” şeklinde en düşük düzeyde görüşlerini belirtmişlerdir. Değişime direnç alt boyutunun geneline ilişkin olarak ise 3.43 katılım derecesi ile “Katılıyorum” şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin olumsuz maddelerin yer aldığı değişime direnç alt boyutuna “Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmeleri, değişime direnç boyutuna ilişkin maddeleri kendileri için uygun buldukları ve ilgili maddelerdeki ifadelere katıldıkları anlamına gelmektedir.

Tablo 4.3.5'te Fikir Önderliği alt boyutundaki maddelere ilişkin betimsel istatistiksel değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.3.5.

Fikir Önderliği Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Maddeler	N	\bar{X}	SS	Katılım Düzeyi
1.Arkadaşlarım öneri veya bilgi almak için sık sık bana başvururlar.	290	3,60	,770	Katılıyorum
8.Arkadaş grubum içinde etkili bir birey olduğumu düşünürüm.	290	3,66	,858	Katılıyorum
9.Düşüncelerimde ve davranışlarımda kendimi yaratıcı ve özgün görürüm.	290	3,79	,800	Katılıyorum
11.Yaratıcı bir kişiliğe sahibimdir.	290	3,64	,909	Katılıyorum
12.Ait olduğum grubun liderlikle ilgili sorumluluklarını almaktan hoşlanırım.	290	3,52	,957	Katılıyorum
Fikir Önderliği Alt Boyutu	290	3,64	,620	Katılıyorum

Tablo 4.3.5 incelediğinde, öğretmenlerin Fikir Önderliği alt boyutuna ilişkin olarak 3.79 katılım derecesi ile “*Düşüncelerimde ve davranışlarımda kendimi yaratıcı ve özgün görürüm.*” maddesine “Katılıyorum” şeklinde en yüksek düzeyde görüşlerini ifade ederken; 3.52 katılım derecesi ile “*Ait olduğum grubun liderlikle ilgili sorumluluklarını almaktan hoşlanırım.*” maddesine “Katılıyorum” şeklinde en düşük düzeyde görüşlerini belirtmişlerdir. Fikir Önderliği alt boyutuna bütününe ilişkin olarak ise 3.64 katılım derecesi ile “Katılıyorum” şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin fikir önderliği alt boyutuna “Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmeleri, fikir önderliği boyutuna ilişkin maddeleri kendileri için uygun buldukları ve ilgili maddelerdeki ifadelere katıldıkları anlamına gelmektedir.

Tablo 4.3.6’da Deneyime Açıklık alt boyutundaki maddelere ilişkin betimsel istatistiksel değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.3.6.

Deneyime Açıklık Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Maddeler	N	\bar{X}	SS	Katılım Düzeyi
2.Yeni fikirleri denemekten hoşlanırım..	290	4,07	,822	Katılıyorum
3.Bir şeyi yapmanın yeni yollarını ararım..	290	4,06	,789	Katılıyorum
5.Bir sorunu çözerken yanıt açık olmadığı zaman çözüm için çoğu kez yeni yöntemler geliştiririm.	290	3,82	,802	Katılıyorum
14.Düşüncelerimde ve davranışlarımda özgün olmayı heyecan verici bulurum.	290	3,97	,808	Katılıyorum
18.Yeni fikirlere açığımdır.	290	4,24	,737	Kesinlikle Katılıyorum
Deneyime Açıklık Alt Boyutu	290	4,03	,590	Katılıyorum

Tablo 4.3.6 incelediğinde, öğretmenlerin Deneyime Açıklık alt boyutuna ilişkin olarak 4.24 katılım derecesi ile “*Yeni fikirlere açığımdır.*” maddesine “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde en yüksek düzeyde görüşlerini ifade ederken; 3.82 katılım derecesi ile “*Bir sorunu çözerken yanıt açık olmadığı zaman çözüm için çoğu kez yeni yöntemler geliştiririm.*” maddesine “Katılıyorum” şeklinde en düşük düzeyde görüşlerini belirtmişlerdir. Deneyime Açıklık alt boyutuna bütününe ilişkin olarak ise 3.64 katılım derecesi ile “Katılıyorum” şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin deneyime açıklık alt boyutuna “Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmeleri, deneyime açıklık boyutuna ilişkin maddeleri kendileri için uygun buldukları ve ilgili maddelerdeki ifadelere katıldıkları anlamına gelmektedir.

Tablo 4.3.7’de Risk Alma alt boyutundaki maddelere ilişkin betimsel istatistiksel değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.3.7.

Risk Alma Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Maddeler	N	\bar{X}	SS	Katılım Düzeyi
16.Belirsizlikler ve çözülmemiş problemler beni güdüler.	290	3,51	,912	Katılıyorum
19.Cevabı belirsiz sorular beni heyecanlandırır.	290	3,80	,908	Katılıyorum
Risk Alma Alt Boyutu	290	3,65	,771	Katılıyorum

Tablo 4.3.7 incelediğinde, öğretmenlerin Risk Alma alt boyutuna ilişkin olarak 3.80 katılım derecesi ile “*Cevabı belirsiz sorular beni heyecanlandırır.*” maddesine “Katılıyorum” şeklinde en yüksek düzeyde görüşlerini ifade ederken; 3.51 katılım derecesi ile “*Belirsizlikler ve çözülmemiş problemler beni güdüler.*” maddesine “Katılıyorum” en düşük düzeyde görüşlerini belirtmişlerdir. Risk Alma alt boyutuna bütününe ilişkin olarak ise 3.65 katılım derecesi ile “Katılıyorum” şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin risk alma alt boyutuna “Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmeleri, risk alma boyutuna ilişkin maddeleri kendileri için uygun buldukları ve ilgili maddelerdeki ifadelere katıldıkları anlamına gelmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin cinsiyet, branş ve kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” sorusuna ilişkin yanıtlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla önce öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, branş ve kıdeme göre betimsel istatistikleri ve bu puanların ilgili değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.4.1 Cinsiyete göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Tablo 4.4.1.1’de ilköğretim branş öğretmenlerinin cinsiyete göre bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin toplam ortalama puanları ve Mann–Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.4.1.1.

Bireysel Yenilikçilik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann–Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	P
Erkek	129	18916	146.63	10238.5	-.206	*.837
Kadın	161	23280	144.59			
Toplam	290					

Not: * $p > .05$

Tablo 4.4.1.1 incelendiğinde Mann–Whitney U sonuçlarına göre, erkek ve kadın öğretmenlerin bireysel yenilikçilik puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenememiştir ($U=10238.5$; $p>0.05$).

Öğretmenlerin cinsiyete göre bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları ve katılım düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.4.1.2’de verilmiştir.

Tablo 4.4.1.2.

Cinsiyete Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Ölçeğinden Alınan Toplam Puan Ortalamaları ve Katılım Düzeyleri

Cinsiyet	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	Katılım Derecesi	Katılım Düzeyi
Erkek	129	26	78	60,07	7,65	3,00	Ortadayım
Kadın	161	43	78	60,35	6,08	3,02	Ortadayım

Tablo 4.4.1.2 incelediğinde kadın öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğine ilişkin ($\bar{X}=60,35$) puan ortalaması ve 3.02 katılım derecesi ile “Ortadayım” şeklinde görüş belirtirken; erkek öğretmenler ($\bar{X}=60,02$) puan ortalaması ve 3.00 katılım derecesi ile “Ortadayım” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu durum kadın ve erkek öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeğinde yer alan maddelere katılma konusunda kararsız kaldıkları anlamına gelebilir.

4.4.2 Branşa göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Tablo 4.4.2.1’de öğretmenlerinin branşa göre bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin toplam ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.4.2.1.

Bireysel Yenilikçilik Puanlarının Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Branşlar	N	Puan Ort.	sd	X ²	p	Fark
Matematik	55	150.04	4	3.31	*.51	-
Fen ve Teknoloji	62	139.52				
Türkçe	65	152.35				
Sosyal Bilgiler	55	130.35				
İngilizce	53	154.66				

Not: * $p>.05$

Tablo 4.4.2.1 incelediğinde Kruskal-Wallis-H testi sonuçları öğretmenlerin branşları ile bireysel yenilikçilik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($X^2_{(4)}=3.31; p>.05$).

Öğretmenlerin branşa göre bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları ve katılım düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.4.2.2’de verilmiştir.

Tablo 4.4.2.2.

Branşa Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puan Ortalamaları ve Katılım Düzeyleri

Branş	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	Katılım Derecesi	Katılım Düzeyi
Matematik	55	43	78	60,47	7,62	3,02	Ortadayım
Fen ve Teknoloji	62	26	77	59,40	7,63	2,97	Ortadayım
Türkçe	65	44	78	60,85	6,50	3,04	Ortadayım
Sosyal Bilgiler	55	50	75	59,25	5,13	2,96	Ortadayım
İngilizce	53	47	78	61,17	6,85	3,06	Ortadayım

Tablo 4.4.2.2 incelediğinde bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğine ilişkin branş bazında Türkçe öğretmenlerinin en yüksek ortalama puan ortalamasına ($\bar{X}=60,85$) sahip olduğu ve 3.04 katılım derecesi ile “Ortadayım” şeklinde görüş belirtirken; Sosyal Bilgiler öğretmenleri en düşük puan ortalaması ($\bar{X}=59,25$) puan ortalamasına sahip olduğu ve 2.96 katılım derecesi ile “Ortadayım” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

4.4.3 Kıdeme göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Tablo 4.4.3.1’de öğretmenlerinin kıdemlerine göre bireysel yenilikçilik düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin toplam ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.4.3.1.

Bireysel Yenilikçilik Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Kıdem	N	Puan Ort.	sd	X ²	p	Fark
1-5	81	161.13	4	6.08	*.193	-
6-10	86	145.12				
11-15	38	146.59				
16-20	30	121.58				
20 yıl ve üzeri	55	135.36				

Not: * $p > .05$

Tablo 4.4.3.1 incelediğinde Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre öğretmenlerin kıdemleri ile bireysel yenilikçilik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($X^2_{(4)}=6.08$; $p > .05$).

Öğretmenlerin kıdemlerine göre bireysel yenilikçilik düzeyleri ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları ve katılım düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.4.3.2’de verilmiştir.

Tablo 4.4.3.2.

Kıdeme Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puan Ortalamaları ve Katılım Düzeyleri

Kıdem	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	Katılım Derecesi	Katılım Düzeyi
A.1-5	81	43	78	61,40	7,10	3,07	Ortadayım
B.6-10	86	44	78	60,40	6,74	3,02	Ortadayım
C.11-15	38	50	72	60,24	5,66	3,01	Ortadayım
D.16-20	30	26	68	57,63	7,68	2,88	Ortadayım
E.20 yıl ve üzeri	55	44	76	59,64	6,52	2,98	Ortadayım

Tablo 4.4.3.2 incelediğinde bireysel yenilikçilik düzeyleri ölçeğine ilişkin kıdemleri bakımından 1-5 yıl kıdemdeki öğretmenlerinin en yüksek puan ortalamasına ($\bar{X}=61,40$) sahip olduğu ve 3,07 katılım derecesi ile “Ortadayım” şeklinde görüş belirtirken; 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en düşük puan ortalamasına ($\bar{X}=57,63$) sahip olduğu ve 2.88 katılım derecesi ile “Ortadayım” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “*İlköğretim branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin arasında bir ilişki var mıdır?*” sorusuna ilişkin sonuçlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanlar ile bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye ait Spearman-Brown korelasyon katsayısına ilişkin bulgular Tablo 4.5.1’de verilmiştir.

Tablo 4.5.1.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Spearman – Brown Katsayıları

Spearman Korelasyon		Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanı
Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Puanı	Spearman rho	.068
	P	*.245
	N	290

Not: * $p > .05$

Tablo 4.5.1 incelediğinde yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları ile bireysel yenilikçilik puanları arasında .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($\rho=0,068$; $p > .05$).

Yaşam boyu öğrenme eğilimi ve bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeklerinin alt boyutları arasındaki ilişkiye ait Spearman-Brown korelasyon katsayılarına ilişkin bulgular Tablo 4.5.2’de yer verilmiştir.

Tablo 4.5.2.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Alt Boyutları ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Spearman – Brown Katsayıları

Yaşam Boyu Öğrenme Alt Boyut		Motivasyon	Sebat	Öğrenme Düzeyinde Yoksunluk	Merak Yoksunluk
Değişime Direnç	rho	-.268	-.224	.410	.435
	p	.000*	.000*	.000*	.000*
	n	290	290	290	290
Fikir Önderliği	rho	.364	.315	-.233	-.259
	p	.000*	.000*	.000*	.000*
	n	290	290	290	290
Deneyime Açıklık	rho	.395	.372	-.237	-.306
	p	.000*	.000*	.000*	.000*
	n	290	290	290	290
Risk Alma	rho	.298	.377	-.229	-.291
	p	.000*	.000*	.000*	.000*
	n	290	290	290	290

Not: * $p < .05$

Tablo 4.5.2 incelendiğinde bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğinin alt boyutları ile yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin alt boyutlarının her birinde anlamlı bir ilişki çıkmıştır.

Bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğinin olumsuz maddelerinden oluşan değişime direnç boyutu; yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin olumlu maddelerden oluşan motivasyon ($rho = -0,268$; $p < .05$) ve sebat ($rho = -0,224$; $p < .05$) boyutları ile zayıf düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin olumsuz maddelerinden oluşan öğrenme düzeyinde yoksunluk ($rho = 0,410$; $p < .05$) ve Merak Yoksunluk ($rho = 0,435$; $p < .05$) boyutları ile orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki çıkmıştır.

Bireysel yenilikçilik düzeyi ölçeğinin olumlu maddelerinden oluşan fikir önderliği, boyutu; yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin olumlu maddelerden oluşan motivasyon ($rho = 0,364$; $p < .05$) ve sebat ($rho = 0,315$; $p < .05$) boyutları ile orta düzeyde pozitif yönde

anlamli bir ilişki çıkmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimi leğinin olumsuz maddelerinden oluşan öğrenme düzeyinde yoksunluk ($\rho=-0,233$; $p<.05$) ve merak yoksunluk ($\rho=-0,259$; $p<.05$) boyutları ile zayıf düzeyde negatif yönde bir ilişki çıkmıştır.

Bireysel yenilikçilik düzeyi leğinin olumlu maddelerinden oluşan deneyime açıklık boyutu; yaşam boyu öğrenme eğilimi leğinin olumlu maddelerden oluşan motivasyon ($\rho=0,298$; $p<.05$) ve sebat ($\rho=0,372$; $p<.05$) boyutları ile orta düzeyde pozitif yönde anlamli bir ilişki çıkmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimi leğinin olumsuz maddelerinden oluşan öğrenme düzeyinde yoksunluk ($\rho=-0,237$; $p<.05$) boyutu ile zayıf düzeyde negatif yönde bir ilişki ve merak yoksunluk ($\rho=-0,306$; $p<.05$) boyutu ile orta düzeyde negatif yönde bir ilişki çıkmıştır.

Bireysel yenilikçilik düzeyi leğinin olumlu maddelerinden oluşan risk alma boyutu; yaşam boyu öğrenme eğilimi leğinin olumlu maddelerden oluşan motivasyon ($\rho=0,395$; $p<.05$) boyutu ile orta düzeyde pozitif yönde anlamli bir ilişki ve sebat ($\rho=0,377$; $p<.05$) boyutu ile orta düzeyde pozitif yönde anlamli bir ilişki çıkmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimi leğinin olumsuz maddelerinden oluşan öğrenme düzeyinde yoksunluk ($\rho=-0,229$; $p<.05$) ve merak yoksunluk ($\rho=-0,291$; $p<.05$) boyutları ile orta düzeyde negatif yönde bir ilişki çıkmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca uygulamaya ve gelecek çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1 Tartışma

Çalışma kapsamında Denizli il merkezindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeyleri araştırılmış ve öğretmenlerin cinsiyet, branş ve kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığına da bakılmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden aldıkları puan ortalaması $\bar{X}=132,91$ 'dir. Ölçeğin orta puan noktası (94,5) olarak belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen bu puan ortalamasının belirlenen noktanın üzerinde olmasından dolayı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek olduğu söylenebilir. Aynı zamanda ölçekte yer alan maddelerin kendileri için uygunluğuna ilişkin öğretmenler, "Kısmen Uyuyor" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Şahin ve Arcagök (2014) çalışmalarında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilik düzeyinin yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Benzer bir sonuç Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken'in (2014) eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarına yönelik çalışmasında da ortaya çıkmıştır.

Yaşam boyu öğrenme eğiliminin alt boyutları incelendiğinde ise öğretmenlerin motivasyon boyutunda ilişkin katılım düzeyinin "Çok uyuyor"; Sebat boyutuna ilişkin

katılım düzeyinin ise “Kısmen Uyuyor” şeklinde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunun katılım düzeyi “Kısmen Uymuyor” ve merak yoksunluğu boyutunun katılım düzeyi “Kısmen Uymuyor” şeklindedir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerin yüksek olmasının, ölçeğin alt boyutlarına göre değerlendirildiğinde, öğretmenlerin;

- yaşam boyu öğrenme motivasyonlarının yüksek olduğu,
- yaşam boyu öğrenmeye karşı meraklı ve istekli,
- yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımlarında, kendi öğrenme sorumluluklarını alarak, zamanını ve imkanlarını düzenleme inancına sahip olduğu,
- kişisel gelişimleri için bu tür öğrenme faaliyetlerini sürdürme eğiliminde olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu durum öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip oldukları biçiminde yorumlanabilir. Alan yazındaki bazı araştırmaların sonucu da bu durumla paralellik göstermektedir. İzci ve Koç’un (2012) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında, öğretmen adayların yaşam boyu öğrenme konusunda güçlü bir duyarlığa sahip olduklarını sonuca ulaştırmışlardır. Bir diğer çalışmada Evin Gencel (2013) öğretmen adaylarının kendilerini yaşam boyu öğrenme de “yeterli” algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir sonuç, Demirel ve Akkoyunlu (2010) tarafından öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançları ile tutumlarının belirlemek amacıyla yapılan çalışmada ortaya çıkmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının kendilerini öğretmenlik mesleği açısından

yeterli olarak algıladıkları ve mesleğe yönelik tutumlarının da orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin yaşam boyu öğrenme eğiliminde anlamlı fark yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri daha yüksektir. Bu bağlamda kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine karşı daha istekli ve ilgili oldukları söylenebilir. Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2014) tarafından eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin çalışması sonucunda da kadın öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer biçimde Diker Çoşkun ve Demirel (2012) tarafından yapılan kız ve erkek üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri çalışmasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark çıkmıştır.

Jenkins (2004), kadınların doğum, çocuk ve diğer aile fertlerin bakımı vb. nedenler ile iş bırakma ya da işe ara verme gibi durumlarla sıklıkla karşılaştıklarını belirtmiştir. Bu yüzden kadınların iş yaşamına döndükleri veya işe ara verdikleri süreçte değişimlere uyum sağlayabilmek için yaşam boyu öğrenmeye karşı olumlu yönde bir bakış açısına sahip olduklarını belirtmektedir. Hem bu araştırmada hem de diğer araştırmalarda farkın kadınlar lehine çıkmasında yukarıda belirtilen durumların etkili olabileceği söylenebilir.

Mesleki kıdem ve yaşam boyu öğrenme eğilimi arasındaki farka bakıldığında; 20 yıl ve üzerindeki öğretmenlerin diğer kıdemlerdeki öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durumun meslekte belli bir dönemi geçirmiş öğretmenlerin artık öğrenme faaliyetlerine ilgilerinin azalması veya öğrenme faaliyetlerine karşı duyarsızlaşmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Cemaloğlu

ve Erdemoğlu Şahin (2007) öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir fark bulmuşlar ve öğretmenlerin yaşlarının ilerlemesiyle birlikte duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin de arttığını ifade etmişlerdir. Bu durumu, yaşlı öğretmenlerin genç öğretmenlere göre mesleklerini yaparken daha fazla yorgunluk hissetmeleri, mesleki performanslarını göstermekte zorlanmaları; bundan dolayı yaşça büyük öğretmenlerin mesleki anlamda duyarsızlaşmaları ve duygusal anlamda yıpranmaları biçiminde açıklamışlardır. Benzer biçimde Şahin ve Arcagök (2014) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmasında; 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin bütün alt boyutlarında daha düşük çıktığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin branşı ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları ne olursa olsun benzer yaşam boyu öğrenme eğilimi gösterdikleri söylenebilir. Ancak alan yazında öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarda bölüm değişkenine göre anlamlı fark bulan çalışmalara rastlanmaktadır (Evin Gencel, 2013; İzci ve Koç, 2012; Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken, 2010).

Araştırma kapsamında öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri incelenmiş olup; ölçekten aldıkları puan ortalamalarına göre, öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerine, yenilikçilik kategorilerine ve ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldıkları puan ortalaması $\bar{X}=60,22$ 'dir. Bu ortalama puan öğretmenlerin düşük düzeyde yenilikçi olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yeniliklere karşı açık olmadıkları

veya yenilikleri benimsemelerde temkinli ve şüpheli davrandıklarından, onları kabullenmede ve yaşamlarında uygulamakta öncü olmadıkları söylenebilir.

Uras (2000) çalışmasında öğretmenlerin yeni düşünceleri kolay kabul edip uygulama, yenilikleri denemekte kendilerini özgür hissetme ve yeniliğin gerekliliğine inanmaya ilişkin konularda olumsuz bir algı içinde olduğunu ifade etmiştir. Benzer bir sonuç Yılmaz'ın (2013) okul öncesi öğretmen adayına yönelik çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Yılmaz (2013) çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının yarısından fazlasının düşük yenilikçilik düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak alan yazındaki öğretmen ya da öğretmen adaylarının yüksek düzeyde yenilikçi olduğunda ilişkin çeşitli araştırmalarda yer almaktadır (Kılıçer, 2011; Özgür, 2013; Yılmaz Öztürk ve Summak, 2014).

Araştırmada öğretmenlerin çoğunluğu, yenilikçilik kategorileri bakımından ise (%62,4) “Sorgulayıcılar” kategorisinde yer almışlardır. Rogers, (1995) sorgulayıcı kategorisindeki bireylerin, yeniliklere karşı tedbirli davrandıklarını; onları benimsemeden önce, yeniliğinin üstün ve zayıf yönlerini değerlendirdiklerini belirtmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan aralığının olduğu “Yenilikçiler” kategorisine ise araştırmadaki hiçbir öğretmenin dâhil olamaması çarpıcı bir sonuçtur. Bu durum öğretmenlerin yeniliklere karşı direnç gösterdikleri veya yenilikleri benimseme süreçlerinin uzun olduğu biçiminde yorumlanabilir. Özellikle son yıllarda eğitim sistemimizde gerek teknolojik imkanlarda, gerekse eğitim programlarının uygulama sürecinde pek çok değişim yaşanmıştır. Yaşanılan değişimlerin çok kısa bir süre içinde hayata geçmesi; öğretmenlerin yenilikleri ve değişimleri benimsemekte ve uygulamakta yetersiz kalmalarına neden olmuş olabilir. Öğretmenlerin yenilikleri benimsemekte ve uygulamadaki sorgulayıcı tavırları, çok sık ve kısa sürede gerçekleşen değişim ve yeniliklerin amacına ulaşmasını engelleyen

bir etken olarak düşünülebilir. Benzer sonuçlar, alan yazında bireylerin yenilikçilik kategorilerine göre dağılımını inceleyen çoğu araştırmada da görülmektedir (Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz, 2013; Kert ve Tekdal, 2012; Kılıçer, 2011; Köroğlu, 2014; Önen ve Koçak, 2014; Özgür, 2013; Timuçin, 2009; Ünal, 2014; Yılmaz 2013; Yılmaz Öztürk ve Summak, 2014).

Araştırma kapsamında bireysel yenilikçilik düzeyinin alt boyutları incelendiğinde öğretmenlerin tüm alt boyutlara (değişime direnç, fikir önderliği, risk alma deneyime açıklık) ilişkin katılımının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. “Deneyime Açıklık” boyutu katılım derecesi bakımından diğer alt boyutlara göre daha yüksek bir ortalamaya ($\bar{X}=4,03$) sahiptir. Bu sonuç alan yazında öğretmen ve öğretmen adayları üzerine yapılan çeşitli çalışmalarda benzerlik göstermektedir (Akın Kösterelioğlu ve Demir, 2014; Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz 2013; Kılıçer, 2011; Özgür, 2013). Aynı zamanda ölçekte yer alan maddelerin kendileri için uygunluğuna ilişkin öğretmenler, “Ortadayım” düzeyinde görüş bildirmişlerdir

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin görüşler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin:

- Yenilikleri denemeye açık ve istekli oldukları, içinde buldukları gruplarda fikirlerine değer verildiğini hissettikleri,
- Yenilikleri denerken çeşitli riskler alabilecekleri ancak yeniliklere karşı şüpheli oldukları,
- Yeniliklerin getirdiği değişimlere uyum sağlamada ve bunları kabullenmekte temkinli oldukları söylenebilir.

Bu durum öğretmenlerin yenilikleri deneme konusunda istekli olmalarına rağmen, yeniliklerin hayata geçirilmesinde öncü olmadıkları anlamına gelebilir. Bireysel

yenilikçilik düzeyi ile cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu durumda, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin her iki cinsiyet için benzer olduğunu söyleyebiliriz. Benzer bir sonuç, alan yazındaki çeşitli araştırmalarda rastlanmaktadır (Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz, 2013; Kert ve Tekdal, 2012; Kılıçer, 2011; Rogers ve Wallace, 2011; Ünal, 2014).

Araştırmada öğretmenlerin branşları ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda branşı ne olursa olsun araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri bakımdan benzer oldukları söylenebilir. Alan yazında bireysel yenilikçilik düzeyi ile branş veya bölüm değişkenlerini konu alan çalışmalar genellikle öğretmen adayları üzerine gerçekleştirilmiş olup, Okul Öncesi, Sosyal Bilgiler, Bilişim Teknolojileri ve Sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri diğer branş veya bölümlerdeki öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır (Bitkin, 2012; Kılıçer, 2011; Köroğlu, 2014; Özgür, 2013; Yalçın İncik ve Yanpar Yelken, 2011; Yılmaz, Soğukçeşme, Ayhan, Tuncay, Sandar ve Deniz, 2014).

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

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Araştırmada öğretmenlerin

yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek çıkarken bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük çıkması çarpıcı bir bulgudur. Bu durumun, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olmalarına rağmen; yenilikleri benimseme ve onları hayatlarında uygulama konusunda temkinli davranmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada kullanılan her iki ölçeğin alt boyutları karşılaştırıldığında ise, boyutlar arasında anlamlı ilişkiler görülmüştür. Her iki ölçekte de olumlu maddeler içeren alt boyutlar birbiri ile pozitif yönde, olumsuz maddeler içeren alt boyutlarla negatif yönde ilişkili çıkmıştır. Ölçeklerin alt boyutları arasında anlamlı ilişkilerin ortaya çıkmasında, yenilikçiliğin içinde var olan “yeniliklere ve değişimlere uyum sağlama” ve “yaratıcı düşünme” gibi özelliklerin, yaşam boyu öğrenme içinde de yer alan özellikler olmasından kaynaklandığı söylenebilir (Akkuş, 2008; Atik Kara ve Kürüm, 2007; Cresson ve Dean, 2000; Diker Coşkun, 2009; Hart, 2006; Kılıçer, 2011; Selvi, 2006). Žnidaršič ve Jereb (2011) de yaptıkları çalışmada, toplulukların gelişimde yaşam boyu öğrenme ve yenilikçiliğe yapılan yatırımlar ile yenilikçilik düzeyleri arasında pozitif yönde ilişki bulmuşlardır. Ayrıca alan yazında bireysel yenilikçilik düzeyi ile eleştirel düşünme (Özgür, 2013), bilgi edinme becerisi (Bitkin, 2012), teknopedagojik eğitim yeterlikleri (Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz, 2013), öğretmen lider algısı (Akın Kösterelioğlu ve Demir, 2014) ve eğitim teknolojilerine yönelik tutumu (Yılmaz ve Mutlu Bayraktar, 2014) inceleyen çeşitli çalışmalar vardır.

5.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda geliştirilen uygulamaya yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Toplumun yönlendirmesinde rol oynayan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve yenilikçilik gibi özelliklere sahip olması son derece önemlidir.

Bu nedenle özellikle MEB tarafından öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik yaşam boyu öğrenme ve yenilikçilik konusunda çeşitli hizmet içi etkinliklerin düzenlenmesi ve de bu etkinliklerde öğretmenlerin aktif birer katılımcı olması önerilebilir.

- Kıdemi fazla öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğer kıdemlerdeki öğretmenlere göre düşük olduğu göz önüne alınırsa, özellikle bu gruptaki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme etkinliklerine yönlendirilmesi önerilebilir. Böylece hem meslek yaşantıları boyunca hem de sonrasında aktif birer öğrenen olabilirler.
- Öğretmenlerin çoğunluğunun “Sorgulayıcı” kategorisinde yer aldığı düşünülürse, öğretmenlerin yeniliklere karşı şüpheli ve olumsuz tutumlarının nedenlerinin incelenmesi ve onların yeniliklerden yararlanma ve uyum sağlamalarına yönelik çeşitli çalışmaların yapılması önerilebilir.
- Öğretmenlerin yenilikçi fikirler üretmelerine olanak sağlayacak çeşitli program ve projeler geliştirilmeli; üretilen uygun fikirlerin hayata geçirebileceği ve diğer bireylerle paylaşabileceği ortamlar yaratılmalıdır.
- Öğretmenlere yönelik yenilikçilik, yaratıcılık, yaşam boyu öğrenme gibi konularda mesleki ve kişisel gelişim programları düzenlenebilir. Bu programlar yardımıyla öğretmenlerin öğrencilerine yaşam boyu öğrenme ve yenilikçilik konusunda daha etkili rehberlik yapabilmeleri sağlanabilir.
- Öğretmenlerin çalışma koşulları incelenerek, yaşam boyu öğrenme ve yenilikçiliğin gelişmesine engel olan etkenler belirlenerek, gereken önlemler alınması sağlanabilir.

5.3 Gelecek Çalışmalara Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda geliştirilen ileriki araştırmacılara yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yenilikçilik düzeylerini daha derinlemesine inceleyerek var olan durumu daha geniş bir bakış açısıyla ortaya koyacak nitel araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin yenilikçilik ve yaşam boyu öğrenme özellikleri üzerine etkili olabileceği düşünülen çeşitli faktörlerle olan ilişkisini betimleyen çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yenilikçilik düzeyleri üzerinde etkisi düşünülen öğretim elemanı, yönetici, aile gibi farklı paydaşlara yönelik çalışmalar düzenlenebilir.
- Sosyal çevre, aile yapısı, toplumsal normlar gibi sosyolojik konuların yaşam boyu öğrenme ve yenilikçilik üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Farklı sosyal çevrelerde veya farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yenilikçilik düzeyleri inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve yenilikçilik düzeyleri üzerine bireysel, kurumsal ve toplumsal anlamda engel olarak algıladıkları durumların incelendiği nitel ve nicel araştırmalar oluşturulabilir.

- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerileri ve yenilikçilik düzeylerini artırmak için tasarlanan etkinliklerin etkililiğini inceleyen ve bu etkinliklerin nasıl tasarlanmasına yönelik çalışmalar düzenlenebilir.
- Öğretmenler ve öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerileri ile yenilikçilik düzeylerini birlikte ele alan ve bu durumu ilişkisel olarak açıklamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz Ersoy, B. ve Mutur Şengül, C. (2008). Yenilikçiliğe yönelik devlet uygulamaları ve AB karşılaştırması. *Yönetim ve Ekonomi*, 15, 59-74.
- Adams, D. (2007). Lifelong learning skills and attributes: the perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*. Erişim Tarihi: 04 Nisan.2014 <http://www.iier.org.au/iier17/adams.html> adresinden elde edildi.
- Adıgüzel, A. (2012). The relation between candidate teachers' moral maturity levels and their individual innovativeness characteristics: A case study of Harran University Education Faculty. *Educational Research and Reviews*, 7(25), 543-547.
- Akbaş, O ve Özdemir M.S. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, (155-156),112-126.
- Akın Kösterelioğlu, M. ve Demir, F. (2014). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen liderliğine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 247-256. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2271>
- Akkoyunlu, B. (2008). *Bilgi okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme*. 8th International Educational Technology Conference (IETC2008), 6-9 Mayıs 2008. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Alan, H. ve Yeloğlu, O. (2013). Markalaşma ve yenilikçilik. *Siirt Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi. İktisadi Yenilik Dergisi*, 1, 13-26.

- Albach, H. (1993). Culture and technical innovation: A cross-cultural analysis and policy recommendations. *The Academy of Sciences and Technology Research Report* Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Albasheer, A., Khasawneh, S., Abu Nabah, A. ve Hailat, S. (2008). Perceptions of student teachers towards the effectiveness of co-operating teachers, school principles and university supervisors participating in the teacher education program in Jordan. *International Journal of Lifelong Education*, 27 (6), 693-705.
- Aslaner, E. (2010). *Örgütsel değişim ve yenilikçilik: Bir özel okul örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara
- Atik Kara, D. ve Kürüm D. *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme kavramına yükledikleri anlam (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)* 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri (5-7 Eylül 2007). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Avrupa Birliği Komisyonu. (2006). Recommendation of The European Parliament and of the council on key competences for lifelong learning. Erişim tarihi: 02 Haziran 2011 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962> adresinden alınmıştır.
- Ayhan, S. (2006). Dünden bugüne yaşam boyu öğrenme. Feziye Sayılan ve Ahmet Yıldız (Ed.), *Yaşam Boyu Öğrenme* (s.2-14). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bağcı, Ş. E. (2007). *Avrupa Birliği ülkelerinde yaşam boyu eğitim politikaları Almanya, Danimarka ve Türkiye üzerine karşılaştırmalı bir çalışma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara

- Beal, G. M. ve Bohlen, J. M. (1956). The diffusion process. farm foundation, increasing understanding of public problems and policies, 111-121. Erişim Tarihi: 08.Ocak. 2014 <http://www.soc.iastate.edu/extension/pub/comm/SP18.pdf>
- Bektaş, İ. ve Ayyıldız, H. (2009). Xdsl genişbant ağ teknolojisi ürünlerinin Türkiye’de yayılımı ve bass yenileşim yayılma modeli gerçekleştirilmesinin araştırılması. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, 27(2), 367-383.
- Beycioğlu, K. ve Konan, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa eğitim politikaları *Eletronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 369-382.
- Bingöl, M. (2006). *İşletmelerde bilişim teknolojileri ve yenilikçilik: Erzurum, Erzincan ve Bayburt’taki imalat işletmeleri üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bitkin, A. (2012). *Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi. Şanlıurfa
- Braak, J. (2001). Individual characteristics influencing teachers’ class use of computers. *Journal of Educational Computing Research*, 25(2), 141-157.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Second Edition. USA. Lawrence Erlbaum Ass. Inc. Publishers
- Budak, Y. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi Gereken İnsan Tipi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693-708.
- Bulut, B. (2009). *Sürekli eğitim merkezlerinin ülkemiz ve bazı ülkelerdeki işleyişi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırkkale Üniversitesi, Kırkkale

- Candy, P. C. (2003). *Lifelong learning and information literacy*. report for U.S national commission on libraries and information Science and National Forum on Information Literacy. doi=10.1.1.119.5676
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15,465-484.
- Chapman, J., Toomey, R., McGlip, J., Walsh, M., Warren, E, ve Willams, I. (2003). Lifelong Learning and teacher education. *Australian Catholic University, Centre for Lifelong Learning, Faculty of Education* .Erişim Tarihi: 10 Haziran 2013 <http://hdl.voced.edu.au/10707/20534>. adresinden elde edilmiştir.
- Cornford, I. R. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21 (4), 357-368. Erişim Tarihi: 04 Haziran 2014 <http://www.itma.vt.edu/courses/humgro/lesson8/Cornford2002LearningToLearnStrats.pdf> adresinden elde edildi.
- Corvin, R. G. (1975). Innovation in organizations: the case of schools. *Sociology of Education*, 48,1, 1-37
- Coşkun Diker, Y. (2009) *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Coşkun Diker, Y. ve Demirel, M. (2012) Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 42, 108-120.

- Cresson C. J. ve Dean, G. J. (2000). Lifelong learning and adult educators' beliefs: implications for theory and practice. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 9, 87-98. Erişim Tarihi: 15. Mart. 2012
<https://www.iup.edu/WorkArea/DownloadAsset.aspx?id=18377> adresinden elde edildi.
- Crowther, J. (2004). 'In and against' lifelong learning: flexibility and the corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23 (2), 125-136. Erişim Tarihi: 04 Ekim 2014
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0260137042000184174#.VGqn4fmsW> adresinden elde edildi.
- Çavuş, M. (2006). *İşletmelerde personel güçlendirme uygulamalarının örgütsel yaratıcılık ve yenilikçiliğe etkileri üzerine imalat sanayiinde bir uygulama*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya
- Çiltaş, A. (2011) Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5, 1-11.
- Çuhadar, C., Bülbül, C. ve Ilgaz, G. (2013). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi *İlköğretim Online* 12(3), 797-807.
- Dehmell, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42 (1), 49-62.
- De La Harpe, B. ve Radloff, A. (2000). Informed teachers and learners: the importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 169-182. doi: 10.1080/713695729

- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 6, 89-108
- Demirel, M. (2009). *Yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: öğrenmeyi öğrenme 2*. Ulusal Eğitim Psikolojisi Sempozyumu Bildiri Kitabı.
- Demirel, M. (2010). *İlköğretim programlarına yaşam boyu öğrenme becerileri açısından eleştirel bir bakış*. . 1-3 Mayıs 2009 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildirileri Kitabı. 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Demirel, Y ve Seçkin, Z. (2008). Bilgi ve bilgi paylaşımının yenilikçilik üzerine etkileri *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 189-202.
- Demirsoy, C. (2005). *Yeniliğin yayılması modellerinin ve yeniliği benimseyen kategorilerinin internet bankacılığı ürünü üzerinde bir incelemesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Derrick, M. G. (2003). Creating environments conducive for lifelong learning. new directions for adult and continuing education. Wiley Periodicals S. 100
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). (2006). Dokuzuncu kalkınma planı 2007-2013 <http://www3.kalkinma.gov.tr/DocObjects/View/13744/plan9.pdf> (Erişim Tarihi:08.06.2014).
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ekici, G.(2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.

- Elçi, Ş. (2006). *İnovasyon: kalkınmanın ve rekabetin anahtarı*. Genişletilmiş yeni baskı. Akara: Nova Yayınları.
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 7(11), 353-379.
- Er, K. O., Gürkan, U. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve kopya çekmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (26),1-18.
- Eren, H. (2010). *Üniversite öğrencilerinin sosyal yenilikçilik kapasitelerinin teknolojik yenilikçilik eğilimlerine etkisini ölçmeye yönelik bir model önerisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kara Harp Okulu, Ankara.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Gay, L.R. ve Airasian P. (1999). *Educational research: competencies for analysis and applications*.Sith Edition New Jersey: Merrill Publishing Company
- Goldsmith, R. E ve Foxall, G. R. (2003) *The measurement of innovativeness the international handbook on innovation ed by L. V. Shavinina s.321-329*.
- Göksan, T: S, Uzundurukan S ve Kesin N: S. (2009) *Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu*, Antalya
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*,7(2), 1-15.

- Güven, İ. (2001). Öğretmen yetiştirilmenin uluslararası boyutu. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 20-28.
- Hart, R. (2006). *Using e-learning to help students develop lifelong learning skills*. The Royal Roads University. Victoria, BC
- Haseski, H. İ. , Şahin, Y.L., Yılmaz, E. ve Erol, O. (2014). Facebook kullanım amaçları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin *incelenmesi Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 331-351
- Hsua, C. L., Lub, H. P., ve Hsueh, H. (2007). Adoption of the mobile internet: an empirical study of mult imedia message service (MMS) *The International Journal of Management Science*, 35(6), 715-726.
- Hunde A.B., Tacconi G., (2014). *Teacher educators' practices from the view of building lifelong learning capabilities in student teachers procedia - social and behavioral sciences*, 136, ss. 496-500. doi:10.1016/j.sbspro.2014.05.363
- Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). *Scales for the measurement of innovativeness. human communication research*, 4, 58-65. Erişim Tarihi 17 Kasım 2014 http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.1468-2958.1977.tb00597.x?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1 adresinden elde edilmiştir.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114.

- Jenkins, A. (2004). *Women, lifelong learning and employment report. centre for the economics of education*. U.K. London School of Economics and Political Science.
Erişim Tarihi: 7 Şubat 2012 <http://cee.lse.ac.uk/ceedps/ceedp39.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Karacaoğlu, Ö.C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* 19.Baskı Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kaya, H.E. (2010). *Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Kert, S. B. ve Tekdal, M. (2012). farklı eğitim fakültelerine devam eden bireylerin yenilikçilik algılarının karşılaştırılması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(4), 1150-1161.
- Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Kılıçer, K. ve Odabaşı F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164
- Koç, G. (2007). Yaşam boyu öğrenme. Özcan Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (209-222). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 1-13.

- Köksal, N. ve Çoğmen, S. (2013). Pre-service teachers as lifelong learners: University facilities for promoting their professional development. *Eğitim Araştırmaları–Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 21-40.
- Könings, K., Gruwel, S. ve Merrienboer, J. (2007). Teachers' perspectives on innovations: Implications for educational design teaching and teacher Education, 23, 985-997.
- Koroğlu, A. Y. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri özyeterlik alguları, teknolojik araç-gereç kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köymen, Ü. (2002). Güdüleyici öğrenme. Ali Şimşek. (Ed.), *Sınıfta Demokrasi içinde* (111-145). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2007). *Öğretmen eğitiminde bilgi okuryazarlığının önemi*. 12-14 Mayıs Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu, Bakü.
- Kuşkaya Mumcu, F. (2004). *Mesleki ve teknik okullarda bilişim teknolojilerinin yayılımında algılanan özelliklere ve engellere ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Litzinger, T. A., Wise, J. C., Lee, S. H., Simpson, T. ve Joshi, S. (2001). Assessing readiness for lifelong learning. proceedings of the 2004 American Society for Engineering Education Annual Conference, Salt Lake City, UT.
- Loads, D. (2007). Effective learning advisers perceptions of their role in supporting lifelong learning. *Teaching in Higher Education*. 12(2),235-245.

- Longworth, N. (2003). *Lifelong learning in action - transforming education in the 21st century*. Kogan Page, London Erişim Tarihi:17 Kasım 2014
https://yasamboyuogrenme.wikispaces.com/file/view/_Lifelong_Learning_in_Action_Transforming_Education_in_the_21st_Century.pdf adresinden alınmıştır.
- Lope Pihie, Z.A., Bagheri, A. ve Asimiran, S. (2014). School leadership and innovative principals: implications for enhancing principals' leadership knowledge and practice. *Proceedings of the European Conference on Management, Leadership & Governance*, 6, 162-167
- Loogma, J., Kruusvall, J. ve Ümarik, M. (2011). E-learning as innovation: exploring innovativeness of the VET teachers' community in Estonia. *Computers & Education*, 58(2), 808-817.
- McGeown, V. (1980). Dimensions of teacher innovativeness. *British Educational Research Journal*. 6(2), 147-169.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2009) Hayat boyu öğrenme Belgesi
<http://mesbil.meb.gov.tr/genel/hayat%20boyu%20%C3%B6%C4%9Frenme%20dokuman.pdf> (Erişim Tarihi:8 Haziran 2014)
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006) Milli Eğitim Şuraları
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021327_17_sura.pdf (Erişim Tarihi: 8 Haziran 2014)
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2008) Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri
http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_genel_yeterlikler_par%C3%A7a_2.pdf (Erişim Tarihi: 01 Kasım 2014)

- Ozan, C., Çelik, N. ve Kıncal, R. Y. (2014). *Öz-düzenlemeli öğrenme öğretmen inanç ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması*.1. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, İstanbul Erişim Tarihi: 15 Haziran 2014, <http://ejercongress.org/pdf/EJERCongress2014-BildiriKitabi.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Önen, A. S. ve Koçak, C. (2014) Analysis on reflective thinking tendencies of student teachers according to their individual innovativeness and sociotropic-autonomic personality characteristics *Procedia- Social and Behavioral Science*, 143, 788-793
- Özgür, H. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 409-420
- Partnership for 21st century skills. (2010). *21st Century Knowledge And Skills In Educator Preparation* Erişim Tarihi:21 Aralık 2010 http://www.p21.org/storage/documents/aacte_p21_whitepaper2010.pdf
- Pemberton, H. Earl. (1936).The curve of cultural diffusion rate. *American Sociological Review*, 1(4),547-556. Erişim Tarihi:5 Ocak 2012 http://www.jstor.org/stable/2084831?seq=1#page_scan_tab_contents adresinden elde edilmiştir.
- Ryan B. ve Gross N. (1950) *Acceptance and diffusion of hybrid corn seed in two Iowa communities* Agricultural Experiment Station Iowa State College Of Agriculture And Mechanic Arts . Sayfa 663-705
- Reio, T. G. (1997) *Effects of curiosity on socialization-related learning and job performance in adults*. (Yayınlanmamış Doktora tezi). Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.

Ritchhart, R. (2004). Creative teaching in the shadow of the standards. Independent School, 63, 32–40. Erişim Tarihi: 09 Mart 2014

http://www.ronritchhart.com/Papers_files/Creative%20Teaching_Ritchhart04.pdf

adresinden elde edilmiştir.

Rogers, E.M. (1995). Diffusion of innovations (Third Edition). New York: Free Press.

Rogers, R.K. ve Wallace, J.D. (2011) Predictors of technology integration in education:a study of anxiety and innovativeness in teacher preparation, *Journal of Literacy and Technology*,12(2), 28-61.

Sağlam, M. ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), 53-70. Erişim Tarihi: 10 Mart 2013

http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-kurum.htm adresinden elde edildi.

Selçuk, Ziya. 2000. *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Nobel Yayınları

Selvi, K. (2011). Öğretmenlerin Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61-69

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya. Geliştirilmiş 14.Baskı*. Ankara: Pegem Akademi

Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.

Sünbül, A. M. (2006). Bir meslek olarak öğretmenlik (Ed. Özcan Demirel, Zeki Kaya). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 394-417.
- Şahin, M., Akbaşlı, S. ve Yanpar Yelken, T. (2010) Key competences for lifelong learning: the prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5(10), 545-556
- Şahin, İ ve Thompson A. (2006). Using Rogers' Theory to interpret instructional computer use by coe Faculty . *Journal of Research on Technology in Education*, 39(1), 81-104.
- Slavin, R. E (2013) *Eğitim Psikolojisi Kuram ve Uygulama 10. Basım* (Çev. Yüksel G.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.(Orijinal çalışma basım tarihi 2012.)
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2014). Türkçe Sözlük. Erişim: <http://www.tdk.gov.tr>
- Timuçin, M. (2009). Diffusion of technological innovation in a foreign languages unit in Turkey: A focus on risk-averse teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(1), 75-86.
- Türk Eğitim Vakfı (TED). Öğretmen yeterlilikleri Erişim Tarihi: 17 Kasım 2014
http://portal.ted.org.tr/genel/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf
adresinden alınmıştır.
- Tortop, Ö. (2010). *Avrupa Birliği hayat boyu öğrenme temel yeterlik alanları: Türkiye durumu*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara
- Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru avrupa birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme, *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98.

Türkiye Bilişim Şurası. (2002) Çalışma Grubu Raporu Erişim: 20 Haziran 2014

www.tbd.org.tr/usr_img/cd/kamubib12/diger/SuraRaporu.DOC adresinden elde edilmiştir.

Uras, M. (2000). Lise öğretmenlerinin örgüt sağlığının moral, yenilikçilik, özerklik, uyum ve problem çözme yeterliği boyutlarına ilişkin algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 1-8.

Ünal, H.(2014). Üniversite öğrencilerinin bireysel yenilikçilik kategorilerinin belirlenmesi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*. 4(11),68-74.

Van de Van, A.H. (1986). Central Problems in the Management of Innovation. *Management Science*, 32(5), 590-607.

Yalçın İncik E. ve Yanpar Yelken T. (2011). *İlköğretim öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyleri*. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. 5-8 Ekim 2011 Eskişehir

Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 267-281.

Yazıcı. H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 17(1), 33-46

Yılmaz, E. (2000). Bilgi çağında kütüphanelerin eğitimdeki yeri ve önemi. *Çağdaş Eğitim*, 269, 31-39.

Yılmaz, F., Soğukçeşme, G., Ayhan, N., Tuncay, S., Sancar, S. ve Deniz Y.M. (2014) İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleki yenilikçilik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 259-276.

- Yılmaz, N. (2013). *Okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve öğretim amaçlı bilgisayar kullanımına yönelik algılanan özelliklerin araştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, Ö. ve Mutlu Bayraktar, D. (2014). Teachers' attitudes towards the use of educational technologies and their individual innovativeness categories. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 116, 3458-3461, doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.783
- Yılmaz Öztürk, Z.ve Summak M.S. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport* doi: 10.14486/IJSCS158
- Yuan, F. ve Woodman, R.W. (2010). Innovative behavior in the workplace: the role of performance and image outcome expectations, *Academic Management Journal*, 53(2),323-342.
- Xu, Z. ve Chen, H. (2010). Research and practice on basic composition and cultivation pattern of college students' innovative ability. *International Education Studies*, 3, 51-55
- Žnidaršič, J.ve Jereb, E. (2011). *Innovations and lifelong learning in sustainable organization*". Organizacij. Erişim Tarihi:15.Nisan.2014
<http://www.degruyter.com/view/j/orga.2011.44.issue-6/v10051-011-0020-y/v10051-011-0020-y.xml?format=INT>

EKLER

EK 1.Kişisel Bilgiler Formu

Sayın Meslektaşım;

Bu araştırma Pamukkale Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim dalındaki yüksek lisans tez çalışmam kapsamında yapılmaktadır. Çalışmamın amacı; ilköğretim branş öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeyleri hakkındaki görüşlerini belirlemektir.

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.

Çalışmama yaptığınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Hasan KILIÇ

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim ABD
Yüksek Lisans Öğrencisi
Tel: 0 555 553 38 70
hasankilic7@gmail.com

1. Branşınız:.....
2. Cinsiyetiniz: Erkek Kadın
3. Kaç yıldan beri öğretmenlik
 1-5 6-10 11-15 16-20 20 ve üzeri
4. Eğitim Düzeyiniz
 Lisans:
 Yüksek Lisans
 Doktora
 Diğer:

EK 2.Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ	6. Hiç Uymuyor	5. Kısmen Uymuyor	4. Çok Az Uymuyor	3. Çok Az uyuyor	2. Kısmen Uyuyor	1. Çok Uyuyor
<i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.</i>						
1. Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.						
2. Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.						
3. Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.						
4. Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.						
5. Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.						
6. Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.						
7. Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.						
8. Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.						
9. Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımdan pay ayırırım.						
10. Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.						
11. Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.						
12. Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.						
13. Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.						
14. Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.						
15. Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.						
16. Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb) kullanmam.						
17. Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.						
18. Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.						
19. Zorunlu değilsem (sınav, proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.						
20. Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.						
21. Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.						
22. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.						

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ						
<i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.</i>	6. Hiç Uyuyor	5. Kısmen Uyuyor	4. Çok Az Uyuyor	3. Çok Az uyuyor	2. Kısmen Uyuyor	1. Çok Uyuyor
23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.						
24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						
25. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.						
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						

EK 3. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği		Uygunluk Düzeyi				
Yönerge: Bireyler, çevrelerine farklı yollarla tepki verirler. Aşağıdaki ifadeler, bireylerin bu tepkilerinden bazılarını oluşturmaktadır. Her bir ifadeyi inceleyerek, ifadenin size uygunluğunu yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek (x)belirtiniz. İfadelerin doğru ya da yanlış yanıtları yoktur, lütfen ifadeyi okuduktan sonraki aklınıza gelen ilk düşüncüyü işaretleyiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ortadayım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Arkadaşlarım öneri veya bilgi almak için sık sık bana başvururlar.					
2	Yeni fikirleri denemekten hoşlanırım.					
3	Bir şeyi yapmanın yeni yollarını ararım.					
4	Genellikle yeni fikirleri kabullenmekte temkinliyimdir.					
5	Bir sorunu çözerken yanıt açık olmadığı zaman çözüm için çoğu kez yeni yöntemler geliştirim.					
6	Yeni icatlara ve yeni düşünce tarzlarına karşı şüpheciyimdir.					
7	Çevremdeki insanların büyük bir çoğunluğunun kabul ettiğini görene kadar yeni fikirlere pek itibar etmem.					
8	Arkadaş grubum içinde etkili bir birey olduğumu düşünürüm.					
9	Düşüncelerimde ve davranışlarımda kendimi yaratıcı ve özgün görürüm.					
10	Genellikle arkadaş grubum içinde yeni bir şeyi kabul eden son kişilerden biri olduğumu düşünüyorum.					
11	Yaratıcı bir kişiliğe sahibimdir.					
12	Ait olduğum grubun liderlikle ilgili sorumluluklarını almaktan hoşlanırım.					
13	Çevremdeki bireylerde işe yaradığını görene kadar bir işi yapmanın yeni yollarını kabullenmekte isteksiz davranırım.					
14	Düşüncelerimde ve davranışlarımda özgün olmayı heyecan verici bulurum.					
15	Eski usul yaşam tarzının ve işleri eski yöntemlerle yapmanın en iyisi olduğunu düşünürüm.					
16	Belirsizlikler ve çözülmemiş problemler beni güdüler.					
17	Yenilikleri dikkate almadan önce diğer insanların o yeniliği kullandığını görmeliyim.					
18	Yeni fikirlere açığımdır.					
19	Cevabı belirsiz sorular beni heyecanlandırır.					
20	Yeni fikirlere karşı çoğunlukla şüpheciyimdir.					

EK 4. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör Madde Yükleri			
	1 Faktör	2 Faktör	3 Faktör	4 Faktör
M1	0,626			
M2	0,763			
M3	0,697			
M4	0,701			
M5	0,525			
M6	0,546			
M7		0,677		
M8		0,728		
M9		0,807		
M10		0,744		
M11		0,756		
M12		0,484		
M13			0,67	
M14			0,591	
M15			0,735	
M16			0,745	
M17			0,553	
M18			0,623	
M19				0,552
M20				0,645
M21				0,615
M22				0,593
M23				0,448
M24				0,628
M25				0,771
M26				0,743
M27				0,757

EK 5. Bireysel Yenilikçilik Düzeyi Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör Madde Yükleri			
	1 Faktör	2 Faktör	3 Faktör	4 Faktör
4	0,649			
6	0,689			
7	0,689			
10	0,66			
13	0,646			
15	0,553			
17	0,601			
20	0,684			
2		0,774		
3		0,772		
5		0,639		
14		0,549		
18		0,617		
1			0,554	
8			0,829	
9			0,767	
11			0,571	
12			0,56	
16				0,783
19				0,681

EK 6. MEB İzin Onayı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

30 Kasım 2010

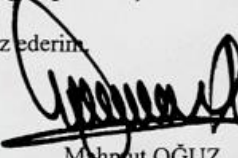
Sayı : B.08.4.MEM.4.20.00.09.010/40599
Konu : Anket Onayı.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim programları ve öğretim bilim dalı yüksek lisans öğrencisi Hasan KILIÇ Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi e) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez ilköğretim okullarında “İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlere Denizli il örneği” konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Proje sorumlusu Prof Dr. Hüseyin BAĞ ve ekibi tarafından yürütülecek olan Avrupa Birliği 7. çevre programı kapsamında İngiltere, Hollanda, Türkiye, Hindistan, Malezya ve Lübnan olmak üzere 6 ülkenin katılımıyla yürütülmekte olan “Fen Eğitimi ve Çeşitlilik” konulu proje çalışmasını Pamukkale Üniversitesi Uluslararası İlişkiler Koordinatörlüğünün ilgi f) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez Milli Eğitim Koruma Demeği İlköğretim Okulu Müdürlüğünde öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri ile Fen ve Teknoloji öğretmenlerine uygulanmak istemektedir.

Adı geçen Yüksek Lisans ve Doktora öğrencileri, Öğretim Görevlileri ile öğretmen ve lise öğrencilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş olduğu okullarda, konuları ile ilgili anket çalışmalarını ve uygulamalarını 25/05/2011 tarihine kadar yapmaları Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.





Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR' larınıza arz ederim.


Mehmet OĞUZ
Milli Eğitim Müdürü

29 OLUR
11/2010
Alp ASLANARGUN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :
1-İlgi yazı (6 Sayfa)
2-Anket Formu (... Sayfa)

(2)

	Saltık Mh. Oğuzhan Cd.No:76 20100 DENİZLİ Bilgi için : VHKİ H.ÇEPNİ Telefon: (0 258) 265 55 54 / 617 – 262 23 53 Faks: (0 258) 265 01 69 egitim20@meb.gov.tr			
---	--	---	--	---

www.MillEgitimBakanligi.gov.tr

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Hasan
Soyadı	Kılıç
Doğum yeri ve tarihi	Nazilli 02/01/1985
Uyruğu	T.C.
İletişim Adresi ve e-posta adresi	Adalet Mah Albayrak Bulvarı Kumoğlu Apt. No:15A Kat:1 Merkezefendi/DENİZLİ 0 555 553 38 70 klchsn@gmail.com
Eğitim	
İlköğretim	Gazi İlkokulu/DENİZLİ Sevil Kaynak İlköğretim Okulu/DENİZLİ
Ortaöğretim	Denizli Anadolu Lisesi/DENİZLİ
Yükseköğretim(Lisans)	Hacettepe Üniversitesi – Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
Yabancı Dil	
KPDS (2008)	53
Mesleki Deneyim	
2008-2009	Halide Edip Adıvar İlköğretim Okulu Salihli/MANİSA Bilişim Teknolojileri Öğretmeni
2009-2012	Ahmet Tuncay Yatılı Bölge Ortaokulu Buldan/DENİZLİ Bilişim Teknolojileri Öğretmeni
2012-.....	Hürriyet Ortaokulu Pamukkale/DENİZLİ Bilişim Teknolojileri Öğretmeni