T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİ İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Dilek MANBAKİ
0000-0002-9083-1806

BURSA – 2023

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİ İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Dilek MANBAKİ
0000-0002-9083-1806

DANIŞMAN
Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU

BURSA – 2023

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Dilek MANBAKİ

Tarih: …/…/……

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

"Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi" adlı Yüksek Lisans Tezi Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
Dilek MANBAKİ	Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 16/01/2023

Tez Başlığı / Konusu: Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 118 sayfalık kısmına ilişkin, 16/01/2013 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı intihal (benzerlik) tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 14 'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

1- Kaynakça hariç
2- Alıntılar hariç/dahil
3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal (benzerlik) içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

16/01/2023

Adı Soyadı:	Dilek MANBAKİ
Öğrenci No:	801832013
Anabilim Dalı:	Eğitim Bilimleri
Programı:	Eğitim Yönetimi
Statüsü:	☒ Y.Lisans ☐ Doktora

Danışman

Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU

.../…/2023

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda 801832013 numara ile kayıtlı Dilek MANBAKİ'nin hazırladığı "Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 03/02/2023 Cuma günü 13.00-14.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin (başarılı/~~başarısız~~) olduğuna (oybirliği/~~oy çokluğu~~) ile karar verilmiştir.

Komisyonu Başkanı
Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU
Uludağ Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Selahattin TURAN
Uludağ Üniversitesi

Üye
Dr. Öğretim Üyesi Esra KAYA
Anadolu Üniversitesi

ÖN SÖZ

Dünyada bilgi ve teknolojide yaşanan sürekli gelişmeler ve yenilikler bireylerin bilgilerini ve becerilerini kontrol edip kendilerini güncellemelerini gerekli kılmaktadır. Yeniliklere ayak uydurmak için yeni bilgiler edinip var olan bilgi ve becerileri geliştirmek ancak eğitimle mümkün olmaktadır. Bu noktada eğitimde çok önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin yenilikçiliğe ve yaşam boyu öğrenmeye karşı olan tutumları önem arz etmektedir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, bireysel yenilikçilik düzeyleri ve aralarındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmanın, alanda yapılan ve yapılacak olan çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırma süresince bilgi ve deneyimiyle bana yol gösteren, motivasyonum düştüğünde beni yüreklendiren, desteğini her zaman hissettiğim saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırmaya katkı sağlayan değerli meslektaşlarıma ve birlikte çalıştığım iş arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Başaracağıma her zaman inanan, bana güvenen canım annem ve babama teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecinde beni destekleyen, ilgi ve anlayışını esirgemeyen sevgili eşime ve ben çalışırken beni sabırla bekleyen, varlığıyla hayatımı güzelleştiren biricik oğlum Ali Asaf'a teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Yazar : Dilek MANBAKİ

Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Bilim Dalı : Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi

Sayfa Sayısı :

Mezuniyet Tarihi : ……/……/20….

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU

ÖĞRETMENLERİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİ İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. İlişkisel tarama modelinde yapılan bu araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Bursa'da bulunan resmi ve özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumunda görev yapan 403 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilmiş Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği", Kılıç (2015)'in öğretmenlere uyguladığı "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS 26.0 istatistik programı kullanılarak aritmetik ortalama, t testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson korelasyon analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta puanın üstünde, yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri; cinsiyet, branş, yabancı dil seviyesi, Erasmus+ projesine katılım, e-Twinning projesine katılım, Tübitak projesine katılım, mesleki gelişime düzenli bütçe ayırma, düzenli basılı yayın veya dijital içerik okuma, bilişim teknolojileri kullanımında kendini yeterli bulma ve dijital içerik üretebilme durumlarına göre anlamlı fark göstermiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, kurum türüne göre motivasyon ve sebat boyutlarında; kıdeme göre, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda; görev yaptığı hizmet bölgesine göre, motivasyon ve sebat boyutlarında anlamlı fark göstermiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde okul türü, öğrenim düzeyi ve eğitim amaçlı yurt dışına çıkma durumu değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu tespit

edilmiştir. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin görev yaptığı hizmet bölgesi, yabancı dil seviyesi, eğitim amaçlı yurt dışına çıkma, Erasmus+ projesi katılım, e-Twinning projesi katılım, mesleki gelişime düzenli bütçe ayırma, düzenli basılı yayın veya dijital içerik okuma, bilişim teknolojilerinde kendini yeterli görme ve dijital içerik üretebilme durumlarına göre fark gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinde cinsiyete göre değişime direnç boyutunda, kurum türüne göre deneyime açıklık boyutunda, branşa göre değişime direnç ve deneyime açıklık boyutlarında, öğrenim düzeyine, Tübitak katılım durumu ve kıdeme göre fikir önderliği boyutunda farklılaşma bulunmuştur. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin kurum türüne göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir. Araştırma bulgularında, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Bireysel Yenilikçilik, İnovasyon, Öğretmen, Yaşam Boyu Öğrenme*

ABSTRACT

Author : Dilek MANBAKİ
University : Bursa Uludağ University
Institute : Institute of Educational Sciences
Department : Department of Educational Sciences
Field : Field of Educational Administration
Type Of Thesis : Master's Thesis
Page Number :
Date of Graduation : ……/……/20….
Thesis Supervisor : Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU

INVESTIGATION OF TEACHERS' INDIVIDUAL INNOVATIVENESS LEVELS AND LIFELONG LEARNING TENDENCIES

The aim of this research is to investigate teachers' individual innovativeness levels, lifelong learning tendencies and their relationships. The sample of this research, carried out in accordance with correlational survey model, consists of 403 teachers working in puplic and private primary and secondary schools in 2022-2023 academic year in Bursa. While collecting research "Lifelong Learning Tendency Scale" applied to teachers by Kılıç (2015), "Individual Innovativeness Levels Scale" developed by Hurt, Joseph ve Cook (1977) and adapted into Turkish by Kılıçer and Odabaşı (2010), and a personal information form were used. In order to analyze the research data, arithmetic mean, t-test, one-way analysis of variance and Pearson correlation analysis were performed in SPSS 26,0 package program. According to the research findings, it was determined that the lifelong tendencies of teachers were at a high level above average score. Significant differences were found in teachers' lifelong learning tendencies according to gender, branch, foreign language level, participation in Erasmus+ Project, participation in e-Twinning Project, participation in Tübitak Project, regular budgeting for proffessional development, regular reading habit of printed publications or digital content, levels of competence in the use of informational technologies and ability to produce digital content. Teachers' lifelong learning tendencies showed significant differences according to the type of institution in motivation and persistence, professional seniority in deprivation in self-regulated learning and service region in motivation and persistence. There wasn't found any significant difference in the lifelong learning tendencies of teachers according to the variables of school type, education level and going abroad for educational purposes. According to the data obtained from the research, it was determined that the individual innovativeness levels of

teachers were low. Significant differences were found in teachers' individual innovativeness levels according to the service region, participation in Erasmus+ Project, participation in e-Twinning Project, regular budgeting for proffessional development, regular reading habit of printed publications or digital content, levels of competence in the use of informational technologies and ability to produce digital content. Teachers' individual innovativeness levels showed significant differences according to gender in resistance to change, the type of institution in willingness to try, branch in resistance to change and willingness to try. In addition, there were significant differences according to education level, participation in Tübitak project and professional seniority in opinion leadership. It was determined that the individual innovativeness levels of the teachers did not show a significant difference according to the type of institution. In the research findings, it was found that there was a moderate positive and significant relationship between teachers' individual innovativeness levels and lifelong learning tendencies.

Keywords: *Individual Innovativeness, Innovation, Lifelong Learning, Teacher.*

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAY SAYFASI iv
ÖNSÖZ v
ÖZET vi
ABSTRACT viii
İÇİNDEKİLER x
TABLOLAR xiv
ŞEKİLLER xvi
KISALTMALAR xvii
GİRİŞ 1
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 7
YÖNTEM 43
BULGULAR 52
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 95

BİRİNCİ BÖLÜM

(GİRİŞ)

1. BÖLÜM: GİRİŞ 1
   1.1. Problem Durumu 1
   1.2. Problem Cümlesi 3
   1.3. Alt Problemler 3
   1.4. Araştırmanın Amacı 4
   1.5. Araştırmanın Önemi 4
   1.6. Varsayımlar 5
   1.7. Sınırlılıklar 5
   1.8. Tanımlar 5

İKİNCİ BÖLÜM

(KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR)

2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 7
   2.1. Yaşam Boyu Öğrenme 7
      2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı Tarihsel Gelişimi 7
      2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı 9
      2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı ve Önemi 10
      2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri/Becerileri 12

2.1.5. Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyon, Sebat, Merak ve Öğrenmeyi Düzenleme……15
2.1.5.1. Motivasyon……15
2.1.5.2. Sebat……..16
2.1.5.3. Merak……16
2.1.5.4. Öğrenmeyi Düzenleme……17
2.1.6. Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğretmen 18
2.1.7. Yaşam Boyu Öğrenme Konusunda Yurt İçinde Yapılan Akademik Çalışmalar……20
2.1.8. Yaşam Boyu Öğrenme Konusunda Yurt Dışında Yapılan Akademik Çalışmalar……..24
2.2. Bireysel Yenilikçilik 28
2.2.1. Yenilik ve Yeniliklerin Yayılması 28
2.2.1.1. Yenilik……..28
2.2.1.2. Yeniliklerin Yayılması……29
2.2.2. Yenilikçilik ve Bireysel Yenilikçilik 31
2.2.3. Bireysel Yenilikçilik Kategorileri 32
2.2.4. Bireysel Yenilikçilik ve Öğretmen 34
2.2.5. Bireysel Yenilikçilikle İlgili Yurt İçinde Yapılan Akademik Çalışmalar 36
2.2.6. Bireysel Yenilikçilikle İlgili Yurt Dışında Yapılan Akademik Çalışmalar 40

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

(YÖNTEM)

3. BÖLÜM: YÖNTEM 43
3.1. Araştırma Modeli 43
3.2. Araştırmanın Evreni 43
3.3. Araştırmanın Örneklemi 43
3.4. Veri Toplama Aracı 47
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu 47
3.4.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği 47
3.4.3. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği 49
3.5. Verilerin Analizi 51

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

(BULGULAR)

4. BÖLÜM: BULGULAR 53

4.1. Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri İle YBÖ Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ……...53
4.2. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular 54
4.2.1. YBÖ Eğilimleri Cinsiyet Değişkenine Dair Bulgular 55
4.2.2. YBÖ Eğilimleri Çalıştığı Kurum Değişkenine Dair Bulgular 56
4.2.3. YBÖ Eğilimleri Mesleki Kıdem Değişkenine Dair Bulgular 57
4.2.4. YBÖ Eğilimleri Branş Değişkenine Dair Bulgular 58
4.2.5. YBÖ Eğilimleri Hizmet Bölgesi Değişkenine Dair Bulgular 61
4.2.6. YBÖ Eğilimleri Okul Türü Değişkenine Dair Bulgular 63
4.2.7. YBÖ Eğilimleri Öğrenim Düzeyi Değişkenine Dair Bulgular 64
4.2.8. YBÖ Eğilimleri Yabancı Dil Seviyesi Değişkenine Dair Bulgular 65
4.2.9. YBÖ Eğilimleri Eğitim Amaçlı ya da Uluslararası Bir Proje ile Yurt Dışına Çıkma Durumu Değişkenine Dair Bulgular 67
4.2.10. YBÖ Eğilimleri Erasmus+ Projesine Katılma Durumu Değişkenine Dair Bulgular..... 67
4.2.11. YBÖ Eğilimleri e-Twinning Projesine Katılma Durumu Değişkenine Dair Bulgular..... 68
4.2.12. YBÖ Eğilimleri Tübitak Projesine Katılma Durumu Değişkenine Dair Bulgular…….69
4.2.13. YBÖ Eğilimleri Mesleki Gelişim İçin Düzenli Bütçe Ayırma Durumu Değişkenine Dair Bulgular 70
4.2.14. YBÖ Eğilimleri Düzenli Basılı Yayın Kitap Dergi ya da Dijital İçerikler (Blog, Makale vb.) Okuma Durumu Değişkenine Dair Bulgular 71
4.2.15. YBÖ Eğilimleri Bilişim Teknolojileri Kullanımında Kendini Yeterli Görme Durumu Değişkenine Dair Bulgular 73
4.2.16. YBÖ Eğilimleri Derslerde Kullanmak İçin Dijital İçerik Üretebilme Durumu Değişkenine Dair Bulgular 73
4.3. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Bulgular 76
4.3.1. Bireysel Yenilikçilik Cinsiyet Değişkenine Dair Bulgular 77
4.3.2. Bireysel Yenilikçilik Çalıştığı Kurum Değişkenine Dair Bulgular 77
4.3.3. Bireysel Yenilikçilik Mesleki Kıdem Değişkenine Dair Bulgular..... 78
4.3.4. Bireysel Yenilikçilik Branş Değişkenine Dair Bulgular 79
4.3.5. Bireysel Yenilikçilik Hizmet Bölgesi Değişkenine Dair Bulgular 83
4.3.6. Bireysel Yenilikçilik Okul Türü Değişkenine Dair Bulgular..... 84

4.3.7. Bireysel Yenilikçilik Öğrenim Düzeyi Değişkenine Dair Bulgular 86
4.3.8. Bireysel Yenilikçilik Yabancı Dil Seviyesi Değişkenine Dair Bulgular 87
4.3.9. Bireysel Yenilikçilik Yurt Dışına Çıkma Durumu Değişkenine Dair Bulgular. 88
4.3.10. Bireysel Yenilikçilik Erasmus+ Projesi Katılım Durumu Değişkenine Dair Bulgular 89
4.3.11. Bireysel Yenilikçilik e-Twinning Projesi Katılım Durumu Değişkenine Dair Bulgular 90
4.3.12. Bireysel Yenilikçilik Tübitak Projesi Katılım Durumu Değişkenine Dair Bulgular 91
4.3.13. Bireysel Yenilikçilik Mesleki Gelişim İçin Düzenli Bütçe Ayırma Durumu Değişkenine Dair Bulgular 92
4.3.14. Bireysel Yenilikçilik Düzenli Basılı Yayın Kitap Dergi ya da Dijital İçerikler (Blog, Makale vb.) Okuma Durumu Değişkenine Dair Bulgular 93
4.3.15. Bireysel Yenilikçilik Bilişim Teknolojileri Kullanımında Kendini Yeterli Görme Durumu Değişkenine Dair Bulgular 94
4.3.16. Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Derslerde Kullanmak İçin Dijital İçerik Üretebilme Durumu Değişkenine Dair Bulgular 96

BEŞİNCİ BÖLÜM

(SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER)

5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 98
5.1. Sonuç ve Tartışma 98
5.1.1. Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye (Korelasyon) İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 98
5.1.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 100
5.1.3. Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 108
5.2. Öneriler 117
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 117
5.2.2. Yeni Yapılacak Çalışmalara Dair Öneriler 119
KAYNAKÇA 120
EKLER 137
ÖZGEÇMİŞ 146

TABLOLAR

Tablo *Sayfa*

Tablo 1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans Dağılımları 44
Tablo 2 YBÖ Ölçeği derecelendirme Puan Aralıkları ve Değerlendirme Aralıkları..... 48
Tablo 3 Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Derecelendirme Puan Aralıkları ve Değerlendirme Aralıkları 48
Tablo 4 Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Puan Aralıklarına Göre Düzey ve Kategorileri 50
Tablo 5 Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri 551
Tablo 6 Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki 53
Tablo 7 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Betimsel İstatistikler 55
Tablo 8 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri 55
Tablo 9 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri 56
Tablo 10 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri 57
Tablo 11 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Branş Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri 58
Tablo 12 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Hizmet Bölgesi Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri 62
Tablo 13 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri 63
Tablo 14 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri 65
Tablo 15 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yabancı Dil Seviyesi Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri 66
Tablo 16 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Eğitim Amaçlı ya da Bir Proje İle Yurt Dışına Çıkma Durumu Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri 67
Tablo 17 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Erasmus+ Projesine Katılma Durumu Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri..... 68
Tablo 18 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin e-Twinning Projesine Katılma Durumu Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri 69
Tablo 19 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Tübitak Projesine Katılma Durumu Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri..... 70
Tablo 20 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Gelişim için Düzenli Bütçe Ayırma Durumu Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri 71
Tablo 21 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Düzenli Basılı Yayın Kitap Dergi ya da Dijital İçerikler(blog. makale vb.) Okuma Durumu Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri..... 72
Tablo 22 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Teknoloji Kullanımında Kendini Yeterli Görme Durumu Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri 73
Tablo 23 Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Derslerde Kullanmak İçin Dijital İçerik Üretebilme Durumu Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri 75
Tablo 24 Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler..... 76
Tablo 25 Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Göre Dağılımları 76
Tablo 26 Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri 77
Tablo 27 Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri 78
Tablo 28 Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri..... 79
Tablo 29 Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri 80

Tablo 30 Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Hizmet Bölgesi Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri..... 80
Tablo 31 Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri..... 85
Tablo 32 Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri..... 86
Tablo 33 Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yabancı Dil Seviyesi Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri.. 87
Tablo 34 Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Eğitim Amaçlı Yurt Dışına Çıkma Durumu Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri 88
Tablo 35 Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Erasmus+ Projesine Katılım Durumu Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri..... 89
Tablo 36 Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin e-Twinning Projesine Katılım Durumu Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri..... 90
Tablo 37 Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Tübitak Projesine Katılım Durumu Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri..... 91
Tablo 38 Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Mesleki Gelişime Düzenli Bütçe Ayırma Durumu Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri 92
Tablo 39 Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Düzenli Basılı Yayın Kitap, Dergi ya da Dijital İçerikler (blog, makale vb.) Okuma Durumu Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri..... 93
Tablo 40 Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Bilişim Teknolojileri Kullanımında Kendini Yeterli Görme Durumu Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri 94
Tablo 41 Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Derslerde Kullanmak İçin Dijital İçerik Üretebilme Durumu Değişkenine Göre Farklılık Düzeyleri 96

ŞEKİLLER

Şekil		*Sayfa*
1.	Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri	12
2.	Tarde'nin S Şeklindeki Yayılım Eğrisi	29
3.	Yenilik Karar Süreci	31
4.	Yenilikçilik Kategorileri ve Benimseme Düzeyleri	33

KISALTMALAR

DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEGEP	: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemimizin Güçlendirilmesi Projesi
ÖYGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
YBO	: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

1. BÖLÜM
GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları belirtilmiş ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İçinde yaşadığımız çağda yaşanan teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel değişimler beraberinde hızla gerçekleşen bilgi akışı ve dönüşümler, toplumları değişen ve yenilenen şartlara uyum sağlamasını gerekli kılmaktadır. Gelişen bilgi iletişim teknolojileri bireylerin, bilgiye kolay ve hızlı bir şekilde ulaşmasına imkan tanımaktadır. Bu bilgi yığını karşısında bireylerin gerçeği kurgudan, doğruyu yalandan ayırabilmesi bunun yanında değişimi, yenilikleri takip ederek kendini yenileyip geliştirebilmesi ancak eğitimle mümkün olmaktadır (Johnson, 2009).

Bireylerin çağın gereklerine uygun bilgi ve becerilerle donanması, yeniliklere ve gelişen dünyaya adapte olması için erken yaşlardan itibaren başlayıp devam eden bir eğitim içerisinde olması büyük önem arz etmektedir (Coolahan, 2002). Değişimin ve yeniliklerin süreklilik arz etmesi eğitimin de sürekli, yaşam boyu devam etmesini gerektirmektedir. Okullarda alınan eğitim bireyleri bir meslek için hazırlamakta ve o meslek için gerekli temel bilgi ve becerileri kazanması noktasında desteklemektedir. Fakat bilgi iletişim teknolojilerinde ve pek çok diğer alanlarda yaşanılan yenilik ve değişimlerle, beş ile on yıl arasında edinilen bilgi ve becerilerin işe yararlığı azalabilmekte veya okullarda öğrenilen teorik bilgiler iş başı yapıldığında yetersiz kalabilmektedir. Bu durum eğitimin yaşam boyu devam etmesini, okul eğitiminin ve iş başında eğitimin entegre bir şekilde sürdürülmesini gerekli kılmaktadır (Fischer, 2000). Bu noktada yaşam boyu öğrenme yaklaşımı büyük önem kazanmaktadır. Yaşam boyu öğrenme; kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdamla ilgili olarak bireyin bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek için yaşamı boyunca devam eden eğitim etkinlikleridir (MEB, 2014). Birey, yaşam boyu devam eden eğitimle toplumda yaşanan her türlü değişime ve gelişime uyum sağlama becerisi geliştirir.

Eğitimin merkezinde yer alan öğretmenler, değişimin ve gelişimin aracısı konumundadır. Ekonomik, politik, sosyal yönden gelişmiş refah düzeyi yüksek yaşam boyu öğrenme kültürüne dayalı bir toplumun inşasında öğretmenler, aktif rol oynayan bireylerdir (De La Harpe ve Radloff, 2000). Öğretmenler, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını gözeterek çağın gereklerine uygun şekilde hazırladıkları öğretim programlarıyla, öğrencilerine çeşitli bilişsel ve duyuşsal beceriler kazanma noktasında yardım ederken onları hayata hazırlarlar (Day, 2002). Öğretmenler, öğrencilerini hayata hazırlarken onların değişime, yeniliklere uyum

sağlayıp temel eğitim ve örgün eğitim sonrasında da kendilerini yetiştirebilmeleri için onlara yaşam boyu öğrenme motivasyonunu kazandırabilirler. Bu noktada öğretmenin kendisinin de yaşam boyu öğrenen bir birey olması ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olması gereklidir. Mesleki uzmanlığa sahip, dünyada yaşanan değişimin, gelişimin ve bunların bireylere ve eğitime etkilerinin farkında, etkili iletişim, yönetim ve rehberlik becerileri yüksek aynı zamanda teknolojiyi eğitime entegre edebilen öğretmenler, yaşam boyu öğrenmede gerçek manada etkili bireylerdir.

Yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmak, bireyleri pek çok yönden geliştirirken onlara kariyer fırsatları, daha yüksek maaş, uzmanlaşma, daha fazla sorumluluk ve bağımsız çalışma gibi çeşitli fırsatlar da sunar. (Balaisiene ve diğerleri, 2010). Ayrıca yaşam boyu öğrenme yaratıcılık, girişimcilik ve duyarlılık aşılar, gelişen ve değişen topluma uyum sağlama becerilerini geliştirir, belirsizliği yönetme ve kültürlerarası iletişim becerilerine katkı sağlar (Dhaliwal, 2015). Bu sayede öğretmenler eğitim sistemi içerisinde; planlayıcı, geliştirici, organizatör, danışman, koordinatör, araştırmacı ve uzman olma rollerini aktif ve etkili bir şekilde yürütebilme becerisine sahip olurlar (Jovanova-Mitkovska ve Hristovska, 2011).

Yaşam boyu öğrenme becerisine sahip öğretmenler kedini yenilemeye ve yeniliklere açıktırlar (Coolahan, 2002). Geleceği şekillendiren öğretmenler, başta eğitim politikalarında yapılan yeniliklerin ve de toplumu etkileyen birçok yeniliğin uygulayıcısı ve aynı zamanda eğitim sahasında tanıtıcısı konumundadırlar. Bilgi çağında yaşanan değişim ve dönüşümler eğitim politikalarında 21. yüzyıl becerileri hareketini oluşturmuştur. Buna göre öğrenen bireylerin bilim ve teknoloji çağına ayak uydurabilmesine, değişen ve dönüşen dünya şartlarına hazırlamasına, onların 21. yüzyıl becerileriyle donanmasına katkı sağlaması beklenen öğretmenlerin de 21. yüzyıl becerilerine sahip olması gerekmektedir (Gümüş, 2019). Girişimcilik, liderlik, iş birliği, iletişim, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri ve bunların yanında eleştirel düşünme, problem çözme, yenilikçi ve yaratıcı düşünme gibi yenilik ve öğrenmeyle ilgili beceriler, öğretmenlerin sahip olması gereken becerilerdir (Kivunja, 2014).

Eğitim politikalarında ve dünyada pek çok alanda yanaşan değişiklikler ve dönüşümlerle, yenilikçilik ve yeniliklere uyum becerilerinin önemi giderek artmaktadır. Bu noktada bireylerin yenilikleri benimsemeye, uygulamaya veya kullanmaya yönelik istekleri, tutumları yani bireysel yenilikçilik durumları çok önemli hale gelmiştir. Bireysel yenilikçilik, yeniliğin benimsenmesi sürecinde bireyin tutumları ile ilgili ya da yeni bir fikrin üretimi, tanıtımı ve uygulanmasıyla ilgilidir (Rogers, 2003; Parzefall, Seeck ve Leppänen, 2008). Bireysel yenilikçiliği yüksek olan bireyler, bulundukları sosyal sitem içerisinde değişimlerin ve yeniliklerin benimsenmesi, yayılması ve uygulanmasında önemli rol oynarlar.

Toplumda öğretmenler değişim ajanı rolündedirler. Değişim ajanı, yeniliğin benimsenmesini sağlayacağı gibi, yeniliğin benimsenme süresini yavaşlatabilir ya da yeniliğin benimsenmesi önleyebilir. Bu sebeple değişim ajanının etkilediği bireylerle kurduğu iletişim çok önemlidir (Rogers, 2003). Yeniliklerin yayılmasında eğitimin merkezinde yer alan değişim ajanı öğretmenlerin rolü çok büyük ve önemlidir. Günden güne artan bilgi miktarıyla birlikte ortaya çıkan yeniliklerin sayısı oldukça fazla ve bu sebeple yeniliklere verilmesi gereken tepsi süresi kısadır (Kılıçer, 2011). Bu noktada yeniliklerin benimsenmesi ve yayılması sürecinde aktif rol alan öğretmenlerin yenilikçilik özellikleri eğitim kurumlarının niteliğini yükseltmek ve eğitimde fark yaratmak için büyük öneme sahiptir.

Eğitim sistemindeki yenilik ve reformların başarılı bir şekilde gerçekleşmesi, öğretmenlerin değişimi okuma ve değişime hızlı bir şekilde cevap verme becerilerine sahip olmasına bağlıdır. Öğretmenlerin yalnızca hizmet öncesinde aldıkları uzmanlık eğitimiyle yeniliklere cevap verebilmesi ve yenilikleri eğitim-öğretim sürecine entegre ederek aktif olarak uygulayıp öğrenen bireylere kılavuzluk edebilmesi mümkün değildir. Bu sebeple öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin yanı sıra, yaşam boyu öğrenme yaklaşımı içerisinde, kendilerini kişisel ve mesleki açıdan geliştirecek faaliyetlerin içerisinde yer almaları elzemdir. Öğretmenlerin sahip oldukları nitelik ve becerileri, bilgi ve teknoloji çağının gereklerine göre güncellemeleri, onların eğitim sistemi içerisindeki aldıkları uzmanlık, liderlik ve kılavuzluk gibi rollerini etkili bir şekilde yürütmesini sağlayacaktır.

Millî Eğitim Bakanlığı Vizyonunda yer aldığı gibi milli, manevi, mesleki değerlere sahip, yaratıcı, yenilikçi, girişimci, üretken, ekonomiye değer katan, çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış bireyler yetiştirebilmek, okulları etkili ve verimli birer eğitim yuvasına dönüştürmek için eğitimin kalbinde yer alan öğretmenlerin yenilikçi ve yaşam boyu öğrenen bireyler olması çok büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine dair fikir sahibi olmak ve bireysel yenilikçilik düzeylerini bilmek ülkemizdeki eğitimin kalitesini artırmak adına faydalı olacaktır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve bireysel yenilikçilik düzeylerini belirlemek için yapılan bu araştırma hem durum tespiti yapmak hem de öğretmen niteliklerini artırmak için yapılabilecek hizmet içi eğitim çalışmalarına ve mesleki gelişim uygulamalarına katkı sağlamak açısından faydalı olacaktır. Ayrıca alan yazında yapılacak benzer çalışmalara katkıda bulunacağı beklenmektedir.

1.2.Problem Cümlesi

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki ne düzeydedir ve bazı demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Alt Problemler:

- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet, çalıştığı kurum, kıdem, branş, görev yaptığı hizmet bölgesi, çalıştığı okul türü, öğrenim düzeyi, herhangi bir yabancı dilde seviyesi, eğitim amaçlı yurt dışına çıkma durumu, Erasmus+, E-twinning, TÜBİTAK projelerine katılım durumu, mesleki gelişime düzenli bütçe ayırma, düzenli basılı yayın takip etme, bilişim teknolojilerinde kendini yeterli görme ve ders için dijital içerik üretebilme durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ne seviyededir?
- Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri cinsiyet, çalıştığı kurum, kıdem, branş, görev yaptığı hizmet bölgesi, çalıştığı okul türü, öğrenim düzeyi, herhangi bir yabancı dilde seviyesi, eğitim amaçlı yurt dışına çıkma durumu, Erasmus+, e-Twinning, TÜBİTAK projelerine katılım durumu, mesleki gelişime düzenli bütçe ayırma, düzenli basılı yayın takip etme, bilişim teknolojilerinde kendini yeterli görme ve ders için dijital içerik üretebilme durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.4.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve bireysel yenilikçilik düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemek, aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak ve elde edilen bulgularla bu alanda yapılan ve yapılacak olan çalışmalara katkı sağlamaktır.

1.5. Araştırmanın Önemi

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında değişim ve yeniliklere uyum sağlamak, çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip olmak, öğrenen bireyden öğrenen toplum, bilgi toplumu oluşturabilmek ancak sürekli ve güncellenen bir eğitimle mümkündür. Bilgiye erişebilen, ulaştığı bilgiyi değere dönüştürebilen, yeni bilgi üretebilen, bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığına hakim, sorgulayan, girişimci, yenilikçi üretken ve yaşam boyu öğrenme motivasyonuna sahip bireyler yetiştirmek eğitim sisteminin hedefini oluşturmaktadır (Parlar, 2012). Bu hedefin gerçekleşmesi eğitimin merkezinde yer alan öğretmenlerin dünyada ve eğitim sisteminde gerçekleşen yenilikleri takip etmesi, bunları anlayıp hızlı bir şekilde benimsemesi ve uzmanlık alanına uyumlu olarak eğitim-öğretim sürecine etkili şekilde dahil edebilmesine bağlıdır. Öğretmenlerin sahip oldukları yeterlilik ve becerileri, değişim ve yeniliklere paralel olarak geliştirmesi yaşam boyu devam eden bir öğrenme süreciyle mümkün

hale gelmektedir. Yaşam boyu öğrenme faaliyetleriyle öğretmenler, var olan bilgi ve becerilerini geliştirip güncellerken, yenilikleri eğitim sistemine adapte edip uygulamak için gerekli olan niteliklerle donanımlı hale gelirler. Nitelikli öğretmenler, nitelikli öğrenciler ve başarılı bir eğitim sistemi için kritik bir öneme sahiptir. Çünkü öğretmenin bilgisi ve donanımı, öğrencilerin öğrendikleriyle paraleldir. Bu sebeple öğretmenlerin kendini geliştirmesi, yenilemesi ve sürekli öğrenme etkinlikleri içerisinde yer alması, okullarda verilen eğitimin içeriğini zenginleştirmekte ve eğitimin kalitesini artırmaktadır (Coolahan, 2002).

Temel eğitimden başlayıp örgün ve yaygın eğitimle devam eden birçok platformda; ülkeyi geliştirecek, toplumu aydınlatacak ve geleceği şekillendirecek insan kaynağının eğitimine etki eden öğretmenlerimizin taşıdığı nitelikler büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini bilmek var olan eğitim süreci ve çıktılarla ilgili önemli bilgiler verecektir. Yapılan bu araştırma sonuçlarıyla ilgili olarak öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin iyileştirilmesi için yapılabilecek çalışmalara destek olacaktır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin yenilikçilik davranışlarını ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmek için hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanmasında Millî Eğitim Bakanlığına önemli bir veri sunacaktır.

Aynı zamanda yapılan bu çalışmanın alan yazında yapılan ve yapılacak olan diğer çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Varsayımlar

Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri tüm bilgi ve cevaplarda samimi oldukları varsayılmıştır.

Araştırma için kullanılan ölçeklerin, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirleyecek nitelikte ve yeterlilikte birer ölçme araçları olduğu varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu çalışma 2022-2023 akademik yılı 1. döneminde Bursa ili ve ilçelerinde çalışan ve araştırmaya katılan 403 öğretmen ile sınırlıdır.

Verilerin toplanması "Kişisel Bilgiler Formu", "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" ve "Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği" ile sınırlandırılmıştır.

1.8. Tanımlar

Yaşam Boyu Öğrenme: Bireylerin bilgi beceri ve yeterliliklerini geliştirmek için kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdamla ilişkili olarak hayat boyu aldıkları tüm öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (MEGEP, 2006).

Motivasyon: Motivasyon bir kişiyi bir konu hakkında belirli bir şekilde davranış sergilemesine sebep olan, temel istek ve ihtiyaçları karşılama konusunda onları iten içsel güçler olarak tanımlanabilir (Pardee, 1990).

Sebat: Kişinin öğrenme sürecini umutsuzluğa düşmeden, bıkmadan, pes etmeden, hedefe odaklanarak sabırla tamamlayabilmesini ifade eder (Diker Çoşkun, 2009).

Merak: sorgulamaya ve araştırmaya ve var olan bilginin üzerine yeni şeyler öğrenmeye duyulan ilgiyi ifade eder (Matsumoto, Ramírez-Montoya, ve Conget, 2021).

Öğrenmeyi Düzenleme: Öğrenen bireylerin kendi düşüncelerini, davranışlarını, çevrelerini kontrol edip düzenlemesi ve kendi öğrenmelerinde aktif rol almaları olarak tanımlanabilen bilişsel ve motivasyonel birleşenleri olan karmaşık bir süreçtir (Lord, Prince, Stefanou, Stolk ve Chen, 2012).

Bireysel Yenilikçilik: Bireyin yeni olanı benimsemeye duyduğu isteğinden, yeniliği uygulamasından, kullanmasından ve yararlanmasından bahseder (Kılıçer, 2011; Rogers, 2003).

Yenilik, yeni şeylerin, fikirlerin ve uygulamaların yaratıldığı buluş süreci, yeni olan şeyin, nesnenin ve uygulamanın kendisi ya da var olan yeniliği benimseyen kişinin bilişsel ve davranışsal olarak bir parçası haline gelme süreci olarak tanımlanabilir (Goldsmith ve Foxall, 2003).

2. BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yaşam boyu öğrenme ve bireysel yenilikçilik kavramları açıklanmış ve alan yazında yurt içinde ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.Yaşam Boyu Öğrenme

2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı Tarihsel Gelişimi: Yaşam boyu eğitimin, kendini geliştirme ve gerçekleştirmeyi sağlayan, ayrıca toplumu geliştirmeyi ve toplumsal uyumu teşvik eden tek ve muazzam bir araç olduğu vurgulanmaktadır (Panitsides ve Talbot, 2016). 19. yüzyılda Danimarkalı filozof Gruntvig eğitim felsefesini, insan toplum ve dünya çerçevesinde kurmuş ve insanın yaşam boyu eğitimle aydınlanması üzerinde durarak yaşam boyu öğrenme kavramının temellerini oluşturmuştur (Broadbridge, Jonas ve Warren, 2011). 20. Yüzyıl başlarında 1926 yılında, Gruntvig'in eğitim felsefesinden etkilendiği iddia edilen Eduard Lindeman'ın sınıflardan ve resmi müfredattan bağımsız yetişkin eğitiminden bahsetmesiyle yaşam boyu eğitimden bahsedilmeye başlansa da ilk kez tam olarak 1929'da Basil Yeaxlee tarafından yazılan 'Yaşam Boyu Eğitim' kitabı ile dile getirilmiştir. Linderman ve Yeaxlee, yaşam boyu eğitimden bahsederken, eğitimin sadece hayata hazırlık değil hayatın kendisi olduğunu vurgulamışlar ve mesleki kaygılardan uzak hayatın bütününe anlam katmak amaçlı olduğunu belirtmişlerdir (Smith, 2001).

20. yüzyılın ikinci yarısında öğrenen bir toplum olarak yaşam boyu eğitim vurgusu yapılmış, eğitimin sadece okul duvarları içinde veya okul yaşı sınırları içinde olmaması gerektiği belirtilmiştir (Faure ve diğerleri, 1972). 1996 yılında yine UNESCO tarafından desteklenen '21. Yüzyıl İçin Eğitim' programı kapsamında yayınlanan Delors Raporu, yaşam boyu öğrenme kavramını eğitim politikalarında daha da önemli hale getirmiştir. Bu raporda yaşam boyu eğitim kapsamında dört ilkeye vurgu yapılmıştır; "bilmeyi öğrenmek, yapmayı öğrenmek, birlikte yaşamayı öğrenmek ve olmayı öğrenmek" (s. 21). 1996 yılı Avrupa Birliği Komisyonu tarafından "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" olarak ilan edilmiştir (European Parliament and Commission, 1995). Bu bildiride yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek ve farkındalık yaratmak için bazı konulara dikkat çekilmiştir. Bu konular; yüksek kaliteli genel eğitim, gençler için mesleki eğitimin teşviki, bireylerin eğitim motivasyonunun yükseltilmesi, eğitim-öğretim kurumları ve ekonomi dünyasının iş birliği, aile ve sosyal ilişkiler konusunda farkındalık ve son olarak Avrupa'da temel eğitim ve sürekli eğitim-öğretimin gelişmesi olarak sıralanabilir (European Parliament and Comission, 1995).

2000 yılında Avrupa Komisyonu tarafından 'Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi' hazırlanıp yayınlanmıştır. Bu bildiride çağın gerektirdiği şekilde, Avrupa'nın bilgiye dayalı bir ekonomi

ve topluma sahip olması gerektiği ve bunun sosyal, kültürel ve ekonomik değişimle mümkün olacağı söylenmiştir. Bu değişimin anahtarının eğitim ve öğretim olduğuna dikkat çekilmiş, yaşam boyu öğrenme stratejilerinin yol gösterici olduğu vurgulanmıştır. Bu bildiride yaşam boyu öğrenme için 6 anahtar mesajdan bahsedilmiştir. Bunlar; 'herkes için yeni temel beceriler, insan kaynaklarına daha fazla yatırım, öğretme ve öğrenmede yenilik, öğrenmeye değer verme, rehberlik ve danışmanlığın yeniden gözden geçirilmesi ve öğrenmeyi bireylerin yaşadığı yere/çevreye yakınlaştırma' başlıkları altında açıklanmıştır (Commision of the European Countries, 2000; Samancı ve Ocakcı, 2017). Bu belgenin ardından Avrupa birliği komisyonu tarafından 2001 yılında 'Avrupayı Gerçek Bir Yaşam Boyu Öğrenme Alanı Yapmak' adlı bir eğitim politikası metni hazırlanıp yayınlanmıştır. Bu bildiride tüm Avrupa vatandaşlarının küreselleşme, teknolojik gelişmeler ile değişen nüfus ve çevre koşullarına uygun olarak bilgi, beceri ve yeterliliklerinin geliştirilmesinin ancak yaşam boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde gerçekleşebileceği belirtilmiştir (European Comission, 2001; Bağcı, 2011; Rodgers, Wallis ve Winterton, 2003).

Yaşam boyu öğrenme Avrupa'da ve diğer ülkelerde git gide önem kazanmaya devam etmiştir. Çünkü değişen ve gelişen dünya şartlarına ayak uydurmak için bireyin çeşitli bilgi ve becerilerle donanmaya olan ihtiyacı her geçen gün artmıştır. Yaşam boyu öğrenme kavramı ülkelerin eğitim politikalarında yer almış, yaygınlaştırma, benimsetme çalışmaları ulusal ve uluslararası alanda yoğun bir şekilde devam etmiş ve halen etmektedir (Doğan ve Kavtelek, 2015).

Türkiye'de Yaşam boyu öğrenme kavramının gelişmesi ve politika olarak benimsenmesi daha geç olmuştur. Türkiye'de yaşam boyu öğrenme resmi olarak ilk kez 2001 yılında Devlet Planlama Teşkilatı tarafından hazırlanan 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda yer almıştır. Bu planda; "Milli eğitim, herkes için hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğreten, etkin bir rehberlik hizmetini içeren, eğitimin tüm evrelerinde yatay ve dikey geçişlere imkan veren, piyasa meslek standartlarına uygun, üretime dönük eğitime ağırlık veren, yetki devrini esas alan, istisnasız tüm öğrenciler için fırsat eşitliğini gözeten bir sistem bütünlüğü içerisinde yeniden düzenlenecektir" şeklinde yer almış, sistemde planlanan değişimin çerçevesi çizilmiştir (DPT, 2001, s: 82).

Sonraki 5 yıllık kalkınma planında (2007-2013), yaşam boyu eğitim yaklaşımının benimsenmesi ve yaygınlaştırılması hedeflenmiştir. Yaşam boyu eğitim anlayışıyla, milli ve manevi değerleri benimsemiş, bilgi çağı gereklerine uygun, yenilikçi, araştırmacı, kalifiyeli, üretken bireyler yetiştirmenin amaçlandığı belirtilmiştir. Ayrıca eğitimin yaygınlaştırılması için

merkezi kuruluşlara ek olarak mahalli idareler, gönüllü kuruluşlar ve özel kurumlardan da destek alınacağı vurgulanmıştır (Resmi Gazete, 2006).

2009 tarihinde 'Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi' Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmıştır. Bu belgede de yine yaşam boyu eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik her türlü eğitim faaliyetinin desteklenmesinden bahsedilmiştir (Samancı ve Ocakcı, 2017).

Yaşam boyu öğrenme kavramının Türkiye'de giderek önem kazanması bununla ilgili politikaların sistemli bir şekilde uygulanması ve takibinin yapılması için 2011 yılında Yaşam Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Türkiye'de yaşam boyu eğitim alanında yapılan çalışmalar günümüze kadar hızla devam etmiştir. Yaşam boyu öğrenmeye yönelik politikalar ve eylemler 10. Kalkınma Planında ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı 2014-2018 yıllarını kapsayan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nde, 2019-2023 Stratejik Planda ve 2023 Eğitim Vizyonunda yer almıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2013; MEB, 2014 & 2018).

2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı: Dünyada yaşanan politik, ekonomik, sosyal ve kültürel değişimler ve gelişmeler insanların da değişim ve gelişimini zorunlu hale getirmiştir. Bilgi çağına ayak uyduran her anlamda kendini geliştirmiş bireylerin varlığı yaşam boyu eğitim ihtiyacını doğurmuştur. UNESCO Genel Konferansında (1976) yaşam boyu eğitimi; "Hayat boyu eğitim, mevcut eğitim sistemini yeniden yapılandırmayı ve eğitimle ilgili olup da eğitim sisteminin dışında kalan tüm potansiyeli geliştirmeyi amaçlayan genel bir düzenlemedir. Bu tür bir düzenlemede erkekler ve kadınlar kendi eğitimlerini bizzat kendileri gerçekleştirirler" şeklinde ifade edilmiştir (Devlet Planlama Teşkilatı, 2001, s. 9). Bu açıklamada, eğitim sisteminin yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirecek şekilde yeniden tasarlanması, algın eğitim üzerine yapılan çalışmalardan yararlanılması ve bağımsız öğrenen bireyler yetiştirilmesi üzerinde önemle durulduğu anlaşılmaktadır (Turan, 2005).

Yaşam boyu öğrenme birçok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenmeyi; "Bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek için isteyerek gerçekleştirilen tüm eğitim etkinlikleri" olarak tanımlamaktadır (Commission of European Communities, 2000, s. 3). Benzer olarak Hayat Boyu öğrenme politika Belgesinde yaşam boyu öğrenme, bireylerin bilgi beceri ve yeterliliklerini geliştirmek için kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdamla ilişkili olarak hayat boyu aldıkları tüm öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (MEGEP, 2006). Yaşam boyu öğrenme, mevcut sistemi yeniden düzenlemeyi planlayan örgün ve yaygın tüm eğitim faaliyetlerini içine alan kapsamlı bir kavramdır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

Bagnall (2006)'a göre yaşam boyu öğrenme, bireylerin kendilerine geliştirmek için kendilerine uygun eğitim fırsatlarına ulaşıp faydalanmasını vaat eden bir kavramdır.

Hargreaves (2004), yaşam boyu öğrenmenin insanın doğumuyla başlayıp ölümüne kadar süren öğrenme süreci olarak tanımlamaktadır. McKay (2018), yaşam boyu öğrenmeyi, örgün eğitimde temel bilgi ve yeterliliklere erişememiş olanlar için bir eğitim süreci olarak tanımlamıştır. Harangi (2003), erken yaşta başlayıp ileri yaşlara kadar devam eden, örgün eğitimi ve aile içinde, işyerinde ya da sosyal çevrede alınabilen yaygın eğitimi içine alan bilişsel bir süreç olarak tanımlamıştır (aktaran Óhidy, Sauer-Schiffer ve Györffy, 2008).

Yaşam boyu öğrenme, devletlerin sadece eğitim kurumlarında değil, diğer kuruluşların da misyonlarında, politikalarında ve uygulamalarında yer alan bir kavram haline gelmiştir (Bagnall, 2006). Yaşam boyu öğrenme sadece yetişkinlik dönemi ve yetişkin eğitimi değil hayatın tümünde yer alan bir öğrenmeden bahseder (Skillbeck, 2006). Yaşam boyu öğrenme kavramının, Aksoy (2013) alan yazında 4 temel işleviyle bahsedildiğini belirtir. Bunlar:

1. "Bireyin, yetişkin hayatında kendini idare etmeye hazırlaması.
2. Eğitimin, bireyin tüm yaşantısına yayılması,
3. Bireyin yaşam tecrübesinin, eğitim işlevi görmesi,
4. Eğitimin yaşamın tamamı ile kimlik bulması "(s. 31).

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımının hızla benimsenmesi ve eğitim politikalarına etkin bir şekilde yerleştirilip uygulanması, örgün eğitimin ve geleneksel eğitim anlayışının değişen ve gelişen ekonomide, toplum ihtiyaçlarına yetersiz kalması sebebiyledir (Güleç ve diğerleri, 2012). Yaşam boyu öğrenme kavramını daha iyi anlamak için geleneksel eğitim anlayışını bakmak gereklidir. Yaşam boyu öğrenmeyi diğer geleneksel eğitim yaklaşımlarından ayıran 4 anahtar faktör vardır; öğrenmeye yönelik tüm örgün ve yaygın eğitimleri kapsayan sistemli bir bakış acısı sunması, öğrenen bireyi ve ihtiyaçlarını merkeze alması, öğrenme motivasyonunu vurgulaması, eğitim politikasının ekonomik, sosyal, kültürel çıktıları ile kişisel gelişim ve vatandaşlıkla ilgili çoklu amaçlarına dengeli bir yaklaşım sağlaması (OECD Observer, 2004). Yaşam boyu öğrenme küresel ekonomi ve bilgi çağında değişen ihtiyaçlara cevap verebilen öğrenen bireyin ilgi ve isteklerini gözeten, bireyi her yönden geliştirip hayata hazırlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeye yönelik kapasitelerini yükselterek ilgileri doğrultusunda seçim yapmalarına yardımcı olma ve öğrenmeyi teşvik etme rollerini üstlenirler. Bu sistemde örgün eğitim çağı içinde ya da dışında fark etmeksizin, öğrenen bireylerin yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi, bulunduğu konum ne olursa olsun herkese eşit eğitim fırsatları sunulmaktadır (DPT, 2001).

2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı ve Önemi: Bireylerin sosyal, politik ve ekonomik değişimlere ayak uydurmaları ve adapte olmaları ancak eğitimle mümkündür. Toplumların refah seviyesinin artması kendini iyi yetiştirmiş insanların varlığı ve katılımına

bağlıdır (Óhidy, 2008, s.24). Bilgi ve teknoloji çağında, değişen sanayi ve toplum ihtiyaçlarına cevap vermede örgün eğitim tek başına yetersiz kalmaktadır. Örgün eğitimin eksiklerinin kapatılması ve bireylerin aldıkları eğitimi geliştirip çağın gerekleri doğrultusunda bilgi ve yeteneklerini güncellemesini sağlayan yaşam boyu eğitimdir (Göksan, Uzundurukan ve Keskin 2009; Berberoğlu, 2010).

Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda yaşam boyu öğrenmenin 3 amacından bahsedilir. Bunlar; kişisel gelişme, toplumsal bütünleşme ve ekonomik büyümedir (DPT, 2001).

Kişisel Gelişme: Yaşam boyu öğrenme bireyi merkeze alarak, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ona seçme ve girişim hakkı sunar. Her birey yaş fark etmeksizin eşit şekilde eğitim fırsatına sahiptir. "İnsanların varlıklarını sürdürmek, kapasitelerini sonuna kadar geliştirmek, beyin teknolojisini geliştirmek, onurlu bir biçimde çalışmak ve yaşamak, kalkınma sürecine her anlamda katılmak, yaşam standartlarını yükseltmek, bilinçli karar vermek ve öğrenmeyi sürdürmek için ihtiyaç duydukları her türlü öğrenmeyi kapsamaktadır" (DPT, s. 10).

Toplumsal Bütünleşme: Yaşam boyu öğrenme eğitimde fırsat eşitliği sunarak, toplumda demokratik yapıyı güçlendirir ve toplumsal bütünleşmeyi sağlar.

Ekonomik Büyüme: Herkesin her yaşta eğitim imkanına sahip olmasıyla, bireyleri bilgi beceriyle donatarak, girişimciliği, yaratıcılığı, verimi ve ekonomik büyümeyi artırmak için gerekli olan düzenlemeleri içerir (DPT, 2001; Güleç ve diğerleri 2012).

Chapman (2006) benzer şekilde yaşam boyu öğrenmenin alan yazında kabul görmüş üç amacından söz eder; yüksek donanımlı işgücü ve güçlü ekonomi, daha iyi bir demokrasi ve bütünleştirici toplum ve kişisel olarak ileriye yönelik daha memnun eden bir yaşantı. Leicester (2006) yaşam boyu öğrenmenin sadece yetenekli iş gücü sağlamadığını bunun yanında alınan eğitim sayesinde sağlıklı ve sorumluluklarının farkında bireyler oluşturarak sosyal refaha katkıda bulunduğunu belirtir. Ayrıca yaşam boyu eğitim yaklaşımının, eğitime hayat boyu süren geniş katılım sağlamayı amaçladığını çünkü eğitim dışı kalmanın adil ve de ekonomik olmadığını vurgular.

Avrupa Birliği Komisyonu 1996 yılını 'Yaşam Boyu Öğrenme Yılı' olarak duyurmuştur. Bu raporda yaşam boyu öğrenme yılı amacı; bireylerin kişisel gelişimini, girişkenlik duygusunu, toplum ve iş hayatıyla bütünleşmelerini, karar alma süreçlerine katılımlarını desteklemek ve ekonomik, sosyal ve teknolojik değişimlere uyum sağlama becerilerini geliştirmek olarak vurgulanmıştır (European Parliament and Commission, 1995). Yaşam boyu öğrenme stratejilerinin uygulamaya konulurken nelere dikkat edileceği konusunda ilkeler belirtilmiştir.

UNESCO'nun hazırladığı Olmayı Öğrenmek; Eğitim Dünyasının Bugünü ve Yarını adlı raporda bireyin sosyal hayata ve mesleki hayata hazırlanırken gerekli bilgi, beceri ve yeterliliklerle donanmasının hayat boyu süren bir öğrenme ile mümkün olabileceği vurgulanmıştır (Faure ve diğerleri, 1972).

2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri/Becerileri: Avrupa Komisyonu yaşam boyu öğrenme yeterliliğini bilgi, beceri ve tutumun birleşimi olarak ifade etmiş ve 8 anahtar beceri üzerinde durmuştur (European Communities, 2019).

Şekil 1

Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri



- *Anadilde İletişim Yeterliliği:* Kavramları tanımlama, anlama, ifade etme, oluşturma ve kavramları, duyguları, düşünceleri, gerçekleri ve fikirleri hem sözlü hem de yazılı olarak yorumlayabilme becerisidir. Başkalarıyla uygun ve yaratıcı bir şekilde etkili iletişim kurabilme becerilerini de kapsar.
- *Yabancı Dillerde İletişim Yeterliliği:* Farklı dillerde etkili şekilde iletişim kurma becerilerini tanımlar. Anadilde iletişimin temel becerilerini kapsar. Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri, fikirleri hem sözlü hem de yazılı olarak (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) sosyal ve kültürel bağlamda ifade etme ve yorumlama becerisidir.
- *Matematiksel Yeterlilik ve Bilim, Teknoloji ve Mühendislik Alanında Yeterlilik:* Tek başlık altında belirtilse de matematiksel yeterlilik ve bilim, teknoloji ve mühendislik

alanında yeterlilik ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Matematiksel yeterlilik; günlük hayatta karşımıza çıkan problemleri çözmek için geliştirilen ve uygulanan matematiksel düşünme ve kavrayış becerisini ifade eder. Ayrıca farklı derecelerde matematiksel düşünce ve sunum tarzlarını (formüller, modeller, yazılar, grafikler, çizelgeler) kullanma becerisini ve istekliliğini içerir.

Bilimde yeterlilik, soruları belirlemek ve delile dayalı sonuçlar çıkarmak için deney ve gözlem metotlarından yararlanarak doğal dünyayı açıklama becerisidir. Teknoloji ve mühendislikte yeterlilik, insanların algılanan ihtiyaç ve isteklerine karşılık olarak bu bilgi ve tekniklerin uygulanmasını kapsar.

- *Dijital Yeterlilik:* Öğrenme, çalışma ve topluma katılım için dijital teknolojilerin kendinden emin, eleştirel ve sorumlu kullanımını ve bunlarla etkileşimi içerir. Bilgi ve veri okuryazarlığı, iletişim ve iş birliği, medya okuryazarlığı, dijital içerik oluşturma (programlama dahil), güvenlik (dijital refah ve siber güvenlikle ilgili yeterlilikler dahil), fikri mülkiyetle ilgili sorular, sorunları çözme ve eleştirel düşünmeyi kapsar.
- *Kişisel, Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliği:* Zamanı ve bilgiyi etkin bir şekilde yönetme, başkalarıyla yapıcı bir şekilde çalışma, güçlü olma ve kendi öğrenimini ve kariyerini yönetme becerisidir. Belirsizlik ve karmaşıklıkla başa çıkma, öğrenmeyi öğrenme, kişinin fiziksel ve duygusal sağlığını destekleme, fiziksel ve zihinsel sağlığı koruma ve sağlık bilincine sahip olma, empati kurma ve çatışmayı yönetme becerisidir.
- *Vatandaşlık Yeterliliği:* sosyal, ekonomik, yasal ve politik kavram ve yapıların yanı sıra küresel gelişmeler ve sürdürülebilirlik anlayışına dayalı olarak sorumlu vatandaşlar olarak hareket etme ve sivil ve sosyal hayata tam olarak katılma yeteneğidir.
- *Girişimcilik Yeterliliği:* Fırsatlar ve fikirlerle harekete geçme ve bunları başkaları için birer değere dönüştürme becerisini ifade eder. Kültürel, sosyal ya da ekonomik değeri olan projeleri planlamak ve yönetmek için yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme, inisiyatif alma ve azim ve iş birliği içerisinde çalışma kabiliyetidir.
- *Kültürel Bilinç ve İfade Yeterliliği:* Fikirlerin ve anlamların farklı kültürlerde ve bir dizi sanat ve kültürel yapılar aracılığıyla yaratıcı şekilde nasıl ifade edildiğini anlamayı ve saygı duymayı içerir. Kişinin kendi fikirlerini ve toplumdaki rolü ve yeri konusunda duygularını farklı şekillerde anlamayı ve ifade etmeyi içerir.

Anahtar yeterlilikler, bireylerin erken yaşlardan itibaren bilgi tutum be becerilerini geliştirmek için kaliteli ve kapsayıcı bir eğitim öğretimden bahseder. Knapper (2006) yaşam boyu öğrenen bireylerin yeterliliklerinden bahsederken, gerçek yaşam ve öğrenme arasındaki güçlü bağın bilincinde, yaşam boyu öğrenme ihtiyacının farkında ve bu sürecin içinde olmak

için yüksek motivasyonu olan gerekli özgüvene ve öğrenme becerilerine sahip kişiler olduğunu vurgular. Yaşam boyu öğrenen bireyler, bilgi okuryazarlığı, teknoloji ve medya okuryazarlığı gibi çağın gerektirdiği yeterliliklere sahip olmalılardır (Özgür, 2016).

Adams (2007) yaşam boyu öğrenen bireyin yeterliliklerinden şu şekilde bahseder:

- Öğrenmenin öneminin farkındadır ve öğrenme sürecine değer verir.
- Yazı dili ve konuşma dilini kullanarak etkili iletişim kurar.
- Geleceğe yönelik planlar yapar ve bunları başarmak için hedefler koyar.
- Okuryazarlık ve matematiksel becerilere sahiptir.
- Hangi bilgiye ihtiyacı olduğunu, nereden, nasıl ve hangi kaynaktan bu bilgiye ulaşabileceğini bilir.
- Organizasyonel yeteneklere (planlama, zaman yönetimi, problem çözme, karar verme ve süreç değerlendirmesi) sahiptir.
- Sosyal ilişkiler kurmada ve insanları anlamada iyidir.

Candy, Crebert ve O'leary (1994) yaşam boyu öğrenen bireylerin sahip olması gereken becerileri şu başlıklar altında açıklarlar:

- Sorgulayan bir beyin; öğrenmeyi seven, meraklı, soru soran ve eleştirel bir ruha sahip bireylerdir. Anlama, gözlem ve öz değerlendirme becerileri yüksektir.
- Helikopter bakış açısı: Daha geniş bir bakış açısı ile öğrenirler ve çalışma alanlarının birbirine bağlı olduğunun farkındadırlar.
- Bilgi Okuryazarlığı: Bilginin kodlanması, geri çağırılması, depolanması ve kullanılması için gerekli olan yeterliliklere sahiptirler.
- Kişisel Eylemlilik: Kendilerini özerk ve yetenekli bulurlar. Organizasyonel becerileri (zaman yönetimi, hedef belirleme, vb.) yüksektir.
- Öğrenme Becerileri Listesi: Güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadır ve öğrenme stillerini kendi belirler. Yüzeysel ve derin öğrenmeleri konusunda bilinçlidir özdenetim becerileri yüksektir.

Bu yeterliliklere bakıldığında bireye dair sosyal, bilişsel ve duygusal becerileri temel aldığı görülmektedir. Yaşam boyu öğrenmede böyle yeterliliklere sahip bireylerin öğrenme isteğinin daha fazla olacağı ve yaşam boyu süreceği düşünülmektedir.

Yaşam boyu öğrenen bireylerin özellikleri incelendiğinde, yaşam boyu öğrenme eğilimine etki eden bazı faktörler olduğu görülmüştür. Bunlar; motivasyon, sebat, merak ve öğrenmeyi düzenleme olarak sıralandırılabilir (Kılıç, 2015).

2.1.5. Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyon, Sebat, Merak ve Öğrenmeyi düzenleme:

2.1.5.1. Motivasyon: Motivasyon bir kişiyi bir konu hakkında belirli bir şekilde davranış sergilemesine sebep olan itici güçtür. Kişilerin temel istek ve ihtiyaçları karşılama konusunda onları iten içsel güçler olarak tanımlanabilir (Pardee, 1990). Motivasyon, bireylerin bir görevle ilgili ne düşünüp hissettiklerini, o görev için ne kadar zaman ve enerji harcadıklarını ve azimlerini etkileyen insan psikolojisi ve davranışının karmaşık bir parçasıdır. Motivasyon öğrenme sürecinde, öğrenen bireylerin öğrenme konusundaki isteği, ısrarı, ayırdığı zaman ve zorluklarla baş etme konusundaki tercihlerine yansır (Bakar, 2014). Motivasyon bireyin bilmek, hareket etmek, anlamak, inanmak veya belirli becerileri kazanmak istemesine neden olan şeydir. Bireyi eğitim-öğretim sürecinde hedeflerine ulaşması için destekleyen etkili uyarıcı bir faktördür (Filgona, Sakiyo, Gwany ve Okoronka, 2020).

Motivasyon kavramını içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak ele almak mümkündür. İçsel motivasyonda uyaran yani güdü kişinin içindedir ve biyolojik, duygusal, sosyal ya da ruhsal kaynaklı olabilir. Kişinin merakı, zorluklarla baş etme arzusu, ilgisi veya aldığı keyif onu yönlendirir (Filgona ve diğerleri, 2020). İçsel olarak motive edilen aktivitelerin ya da öğrenmelerin karşılığında bir ödül yoktur. İçsel motivasyonlu kişiler katılımları sonucunda kişisel tatmin, yeterlilik duygusu gibi kendi yararlarına sonuçlar beklerler (Brown, 2000). Dışsal motivasyonda, birey ilgisi olduğu için değil ayırt edilebilir sonuçlara aracı olduğu için bir davranışı sergiler ya da aktiviteyi yapar. Birey davranışa kendi kendine karar vermez dışsal sebeplerden etkilenir (Deci, Vallerand, Pelletier, ve Ryan, 1991). Dışsal motivasyonda birey baskı altındadır, bir ödül elde etmek ya da cezadan kaçmak için davranışı sergiler (Aslan ve Doğan, 2020).

Öğrenen bireyler için motivasyonun önemi büyüktür. Houle yaşam boyu öğrenmede yetişkin eğitiminde üç farklı motivasyondan şöyle bahseder. Amaç yönelimli birey davranışı; eğitimi açıkça belirlenmiş hedefleri başarmak için bir araç olarak görür. Etkinlik yönelimli birey; sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için yetişkin eğitimine katılır. Etkinliğin içeriğinden ziyade öğrenme ortamını önemserler. Öğrenme yönelimli birey ise bilgiyi kendi iyiliği için araştırır ve öğrenir (aktaran Ohidy, 2008). Öğrenme yönelimli bireyler gerçek anlamda yaşam boyu öğrenen kişilerdir. Öğrenmeyi hayatlarının içine almışlardır ve eğitime katılma sebepleri öğrenme ve bilme isteği ve merakıdır (Diker Coşkun, 2009).

Anlaşılacağı gibi yaşam boyu öğrenme için bireyler ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olmalı ve öğrenme aktiviteleri için motivasyonları yüksek olmalıdır.

***2.1.5.2.* Sebat:** Öğrenmede motivasyon kadar sebat da önemlidir. Bireylerin motivasyonlarını sürdürebilmeleri öğrenme faaliyetlerine etkin bir şekilde ve kararlılıkla devam etmeleri sebat göstermelerine bağlıdır. Öğrenme sürecini başarıyla tamamlama ya da bir görevi gerçekleştirme kolay değildir, karşılarını çıkan zorluklarla baş etmeleri, ısrarcı ve sabırlı olmaları gerekir. Kişinin öğrenme sürecini umutsuzluğa düşmeden, bıkmadan, pes etmeden, hedefe odaklanarak tamamlayabilmesi sebat etme konusundaki yeterliliğine bağlıdır (Diker Çoşkun, 2009).

Van Tilburg (1989), yaşam boyu öğrenme sürecinde sebat gösteren bireylerin, negatif öğrenme ortamına maruz kalmayan, öğrenme aktivitesine katılımından memnun kalan, öğretmeni seven ve öğrenmenin kişisel gelişimine katkı sağladığını deneyimleyen kişiler olduğunu vurgular.

Castles (2004), öğrenmede sebat gösteren bireyleri 'hayata meydan okuyanlar' olarak adlandırır ve bu bireylerin özelliklerini şu şekilde belirtir:

- Kendi hayatlarının sorumluluğunu alırlar.
- Olayları kontrol edebileceklerine ve etkileyebileceklerine inanırlar.
- Hayata karşı olumlu tutum sergilerler.
- Hayattaki aktivitelere derinlemesine bağlı ve dahil hissederler.
- Değişimi, daha çok gelişmek için heyecan verici bir meydan okuma olarak görürler.
- Yaşamın gereklerini anlamlı ve açıklanabilir bulurlar.
- Yaşamın gerektirdiklerini karşılamak için kaynaklara sahip olduklarına inanırlar.

Öğrenmede sebat gösteren bireylerin özelliklerine bakıldığında kendine olan inançlarının ve güvenlerinin yüksek olduğu, hayatın içine karışan pozitif bir bakış açısına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Hayat boyu öğrenme sürecinde kararlılık ve sebat gösteren bireyler, yeni öğrenmelerin kendi bilgi ve becerilerini geliştirdiğine ve bu sayede özgüvenlerinin arttığına inanırlar (Qalehsari, Khaghanizadeh ve Ebadi, 2017).

2.1.5.3. Merak: Yaşam boyu öğrenme sürecinde bireyler bağımsız öğrenme becerisine sahiptirler ve kendi ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrenmelerini planlar ve bilgiye ulaşmaya çalışırlar. Bu noktada onları öğrenmeye, anlamaya ve ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşmaya teşvik eden şey meraktır (Diker Çoşkun, 2019). Epistemik merak, bilgiye ulaşma arzusundan; algısal merak, çevreyle ilgili algıyı artıran keşfedici davranışlardan; spesifik merak, belirli bir konuyla ilgili bilgi eksikliğini ve belirsizliği azaltma isteğinden; çeldirici merak ise uyarılmayı artırmak, eğlenmek ya da oyalanmak için yeni, karmaşık ya da sürprizli bilgi arayışından bahseder (Gruber, Valji, Ranganath, Renninger ve Hidi, 2019).

Aktif öğrenme için bir anahtar görevi gören merak, içsel motivasyonun bir şeklidir. Merak, şaşırtıcı, yeni veya orta düzeyde karmaşık olan aktivitelere ya da uyaranlar için ya da bilgi boşluklarından kaynaklı ortaya çıkan psikolojik ilgi olarak tanımlanabilir (Oudeyer, Gottlieb ve Lopes, 2016). Merak, sorgulamaya, araştırmaya ve var olan bilginin üzerine yeni şeyler öğrenmeye duyulan ilgiyi ifade eder (Matsumoto, Ramírez-Montoya, ve Conget, 2021).

Entelektüel keşif, problem çözme, kendini izleme ve yaşam boyu öğrenme becerilerinde, merak kritik bir öneme sahiptir (Sternszus, Saroyan ve Steinert, 2017). Fulcher (2008)'e göre merak, yaşam boyu öğrenmede gerekli olan eğilimlerin karmaşık parçalarından biridir.

2.1.5.4. Öğrenmeyi Düzenleme: Yaşam boyu öğrenmenin diğer unsuru öğrenmeyi düzenlemedir. Öğrenmeyi düzenleme literatürde öz düzenlemeli öğrenme ya da öz yönlendirmeli öğrenme başlıkları altında yer almaktadır. Öğrenmeyi düzenleme, öğrenen bireylerin kendi düşüncelerini, davranışlarını, çevrelerini kontrol edip düzenlemesi ve kendi öğrenmelerinde aktif rol almaları olarak tanımlanabilir. Öğrenmeyi düzenleme bilişsel ve motivasyonel birleşenleri olan karmaşık bir süreçtir (Lord, Prince, Stefanou, Stolk ve Chen, 2012). Öğrenmeyi düzenleme, öğrenen bireyin, bireysel öğrenme ihtiyaçları, hedefleri ve sonuçları belirleyip, öğrenilen görevin planlaması, organizasyonu ve değerlendirme sorumluluğu aldığında gerçekleşen bir tür öğrenmedir (Candy ve diğerleri, 1994).

Öz yönlendirmeli öğrenme, başkalarının yardımı olsun ya da olmasın bireyin öğrenme ihtiyaçlarını belirlediği, öğrenme hedefleri oluşturduğu, öğrenme için gerekli insan ve materyal kaynaklarını belirlediği, uygun öğrenme stratejileri seçip uyguladığı ve öğrenme çıktılarını değerlendirdiği bir süreçtir ve bu süreçte kendi öğrenmelerinin kontrolü ve sorumluluğu bireye aittir (Levett-Jones, 2005).

Kendi öğrenmesini düzenleyen bireyler öğrenme sürecinde aktiftir, özgürdür, seçim yapar ve kontrol onlara aittir (Markant, 2016). Towle ve Cottrell (1996) öz yönelimli öğrenen bireylerin öğrenmelerini düzenleme sürecindeki davranışlarını şu şekilde belirtir:

- Kendi öğrenme hedeflerini oluşturur
- Uygun öğrenme kaynaklarını belirler
- Uygun öğrenme stratejilerini seçer
- Önemsizden önemli olanı seçer
- Farklı kaynaklardan materyaller entegre eder
- Zamanı iyi yönetir
- Öğrenme çıktılarını kontrol eder
- Kendi ders çalışma alışkanlıklarının etkililiğini kontrol eder.

Garrison (1997)'e göre öz yönetimli öğrenmenin birbiriyle bağlantılı 3 faktörden oluşmaktadır. Bunlar; özyönetim (self-management), kendiniz izleme/öz izlem (self monitoring) ve motivasyondur.

Özyönetim (self-management): Öğrenmenin sosyal ve davranışsal uygulamalarına yani öğrenme süreciyle ilgili dış faaliyetlere odaklanır. Öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, destek faktörler ve kaynakların yönetimi ile ilgilidir.

Kendini izleme/öz izlem (self-monitoring): Bilişsel ve üst bilişsel süreçleri kapsar. Öğrenen birey yeni öğrendiği bilgileri öncekilerle bütünleştirerek yeni anlamlar inşa eder. Öğrenme hedeflerine stratejilerine uygun olarak yeni bilgi inşa etme sorumluluğu bireye aittir.

Motivasyon: Öğrenmeye yönelik girişimlerin başlatılmasında, devam ettirilmesinde ve bilişsel hedeflere ulaşılmasında önemli bir faktördür. Öğrenme hedeflerine, etkinliklerine yoğunlaşma ve bunda ısrar etme eğilimidir.

Öğrenmeyi düzenlemede öz yönetimli öğrenen bireyler tüm eğitim kararları üzerinde kontrol sahibidir. Öğrenme çabasının hedefleri neler olmalı, hangi kaynaklar kullanılmalı, öğrenci için kullanılabilecek en iyi yöntemler nelerdir, öğrenme sonucunda başarı hangi kriterlere göre değerlendirmelidir gibi soruların cevabı ve kararı öğrenciye aittir (Brookfield, 2009).

Öz yönetimli öğrenme sürecinde birey kendi belirlediği bilişsel stratejileri uygular. Birey eleştirel düşünür, sorgular, araştırır, bilgileri ve fikirleri yeniden yapılandırır ve sonunda da öğrenmeleri ve süreci değerlendirir (Ulusoy ve Karakuş, 2018). Bireyin kendi öğrenmesinde aktif rol aldığı, süreci tamamen kendisinin yönettiği öz düzenlemeli ya da öz yönetimli öğrenme yaşam boyu öğrenme açısından büyük önem arz eder. Kendi kendine öğrenme sürecini ve içeriği düzenleyebilen, kontrol edebilen bireyler, resmi eğitim dışında da uzaktan eğitim veya yetişkin eğitimi ile kendini yetiştirme ve çağın zorluklarıyla baş etme konusunda yeteneklidirler (Hiemstra, 1994).

2.1.6. Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğretmen: Küreselleşen ve hızla değişen bilgi çağında yenilik ve değişimlerle baş etmek için bireyler, kendi bilgi ve becerilerini güncellemeye ve geliştirmeye ihtiyaç duymaktadır. İş ve eğitim dünyasında hızla artan yenilikler, eğitimli ile eğitimsiz arasında artan uçurum ve meslek uzmanlık alanlarında meydana gelen kaçınılmaz değişimler okul eğitimi ardından meslek hayatında da eğitimin yaşam boyu devamlılığını gerekli kılmaktadır (Fischer, 2000). Kişiselleştirilmiş, esnek, ihtiyaçlara cevap verecek şekilde düzenlenmiş yaşam boyu öğrenme faaliyetleri bu noktada bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Laal ve Salamati, 2012). Geleceği şekillendirmede öğrenen bir toplum inşasında kritik bir role sahip olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine

katılımı önem arz etmektedir. (Wennergren ve Blossing, 2017). Day (2002) öğretmenler için yaşam boyu öğrenmenin neden önemli olduğunu şöyle açıklamıştır:

- Bilgi, beceri ve değerlerin aktarımında çok önemli role sahip olan öğretmenler okulların en değerli varlığıdır. Öğretmenlerin eğitimle ilgili hedeflerine ulaşabilmeleri ve öğrencilere katkı sağlayabilmeleri ancak iyi bir uzmanlık bilgisi ve sürekli eğitimle mümkündür.
- Öğrencilerine yaşam boyu öğrenen birey olma motivasyonunu, ancak kendileri de yaşam boyu öğrenen bireyler olurlarsa kazandırabilirler.
- Değişimlerle ve yeniliklerle baş edebilmeleri için, öğretmenlerin kendi bilgi ve becerilerini kontrol etmeleri ve kendilerini yenilemeleri gereklidir ve bu ancak kariyerleri boyunca süren mesleki gelişim faaliyetleriyle mümkündür.
- Öğretmek karmaşık ve zorlayıcı bir iştir. Sınıflarda farklı ilgi, ihtiyaç ve yeteneklere sahip öğrenciler bulunur. Başarılı bir öğretmenlik için gelişmiş bir farkındalık ve uyum becerilerine ihtiyaç vardır. Bu noktada yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin katkısı büyük önem taşımaktadır.
- Öğretmenin müfredatı nasıl anladığı onların kişisel ve mesleki özellikleri ve donanımlarıyla yakından ilgilidir. Dolayısıyla eğitimin içeriği ve uygulamasına dair okullarda yürütülen her şeyin, öğretmenin kişisel ve mesleki ihtiyaçlarından bağımsız olarak düşünülmesi mümkün değildir.
- Başarılı okullar ve öğrenciler için başarılı öğretmenlere ihtiyaç vardır.

Buradan hareketle eğitim politikalarının aktif uygulayıcısı olan öğretmenlerin, hem kendi kişisel ve mesleki gelişimleri hem de gelecek nesillerin donanımlı yetiştirilmesi için önemli sorumlulukları vardır. Bu sorumlulukları yenine getirme noktasında katılacakları yaşam boyu öğrenme etkinlikleri eğitim öğretimin kalitesini arttırmak, yeniliklere ve değişime uyum sağlamak için önem arz etmektedir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme, değişim ya da yenilikten kaynaklı belirsizlikleri yönetme, toplum içerisinde ve uluslararası düzeyde iletişim kurma ve çatışma çözüm becerilerini geliştirme noktasında öğretmenlere katkı sağlamaktadır (Duţă ve Rafailă, 2014).

Yaşam boyu öğrenme sürekli değişimlere ve yeniliklere ayak uydurmaktır. Bu sebeple yenilikçilik ve hayat boyu öğrenme birbirini teşvik eden kavramlardır. Yenilik karşısında birey kendi eksiklerini fark eder ve öğrenme ihtiyacı doğar. Yeniliğe uyum sağlamak ve yeniliği uygulayabilmek için birey öğrenme etkinliklerine katılır. Burada asıl olan öğrenmeyi öğrenmek ve yaşam boyu öğrenmeyi bir yaşama şekli haline getirmektir (Dhaliwal, 2015).

Keleş (2019), yaşam boyu öğrenme bilgi ve becerileri yüksek, bilgiyi doğru şekilde kullanmayı ve yönetmeyi bilen, girişimcilik becerileri yüksek, yenilikçi düşünen ve teknoloji okuryazarlığına sahip öğretmenlerin eğitimin niteliğini ve kalitesini yükselteceğini vurgular. Bu sebeple öğretmen yaşam boyu öğrenme konusunda kritik bir role sahiptir.

2.1.7. Yaşam Boyu Öğrenme Konusunda Yurt İçinde Yapılan Akademik Çalışmalar: Yaşam boyu öğrenme ile ilgili alan yazında pek çok araştırma yapılmıştır. Diker Coşkun (2009) kendi geliştirdiği yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğini Marmara ve Yeditepe Üniversiteleri sağlık bilimleri, fen bilimleri, sosyal bilimler ve güzel sanatlar fakültelerinde 1. ve 4. sınıfta okuyan 1545 öğrenciye uygulamıştır. Üniversite, sınıf düzeyi, fakülte, cinsiyet, üniversiteye girdiği puan türü, öğrenim dili, akademik başarı algıları, lisansüstü çalışma yapma istekleri, gelecekteki iş başarısına ilişkin inançları değişkenlerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemiştir. Sonuç olarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğunu, üniversite, cinsiyet, fakülte, üniversiteye giriş puan türü öğrenim dili, gelir düzeyi, lisansüstü çalışma isteği, gelecekteki işini başaracağına dair inanç konularında anlamlı fark gözlemlenmişken sınıf düzeyine dair anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kılıç ve Tuncel (2014), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve bireysel yenilikçilik düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarına, Denizli il merkezi ilköğretim okullarında görev yapan matematik, fen ve teknoloji, Türkçe, sosyal bilgiler ve İngilizce branşlarından toplam 290 öğretmen katılmıştır. Araştırmada yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve bireysel yenilikçilik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yüksek fakat bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu ve aralarında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Ayra ve Köşterelioğlu (2015), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesini hedefleyen çalışmalarını Hakkari Yüksekova ilçesi ilkokul ve orta okullarında görev yapan 362 öğretmen ile yürütmüşlerdir. Veri toplama aracı olarak öğretmen öz-yeterlik algı ölçeği ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğini uygulamışlardır. Çalışma sonucunda ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğunu ve mesleki öz-yeterlik algıları ile aralarında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğunu saptamışlardır.

Özgür (2016), yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmayı 2013-2014 öğrenim yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 313 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmada Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği ve Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterliği ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının

yaşam boyu öğrenme konusunda kendilerini yeterli düzeyde algıladıkları anlaşılmış ve cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve günlük internet kullanım süresi değişkenlerinde yaşam boyu öğrenme yeterlikleri açısından anlamlı farklar bulunmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Ayaz (2016), araştırmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini bazı değişkenler acısından incelemeyi amaçlamıştır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Mardin il merkezindeki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 1483 öğretmenle araştırmasını gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğini uygulamış ve sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulgularına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde branş, görev yapılan okul, lisansüstü eğitim yapma isteği ve kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteği değişkenleri açısından anlamlı farklılık gözlenirken, cinsiyet ve kıdeme göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kazu ve Erten (2016)'nın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini belirleme amacıyla yürüttüğü çalışmanın örneklemini 2013-2014 eğitim-öğretim döneminde Kahramanmaraş il merkezinde görev yapan ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 295 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve alt boyutlarında çok düzeyinde yeterlikler olduğu saptanmıştır.

Beşkaya (2017), çalışmasında eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerini çeşitli değişkenlere göre incelemek ve bireysel yenilikçilik düzeyleri ve YBÖ eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmayı 2014-2015 öğrenim yılında Bartın ilinde görev yapan 264 eğitim yöneticisinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve bireysel yenilikçilik ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta puanın üzerinde olduğu saptanmış ve bireysel yenilikçilik düzeyleri ile pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, cinsiyete ve eğitim düzeyine göre anlamlı farklar ortaya çıkarken yöneticilik tecrübesine ve yaşa göre anlamlı farklar bulunmamıştır.

Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan (2017), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inanç düzeylerini ve aralarındaki ilişkiyi saptamak amacıyla araştırma yapmışlardır. Bu çalışmayı MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları ve öğretim teknolojileri ve

materyal tasarımı konulu hizmet içi eğitim seminerine katılan 158 gönüllü Anadolu Lisesi öğretmeni ile gerçekleştirmişlerdir. Veriler yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği ve eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik algısı ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu ve eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında orta düzeyde olumlu ilişki olduğu saptanmıştır.

Yasa (2018), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri düzeyini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmayı Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. ve 4. sınıftan 410 öğretmen adayıyla yürütmüştür. Araştırmada yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve bilgi okuryazarlığı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin orta düzeyde olduğunu bulunmuştur. Sınıf düzeyi ve yaşa göre anlamlı farklar gözlemlerken, cinsiyet ve bölüme göre anlamlı fark gözlemlenmemiştir. Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Keleş (2019), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlilik algılarını çeşitli değişkenler (cinsiyet, mezun olunan lise türü, ikamet edilen yer, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile geliri) açısından incelemeyi amaçlamıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda okuyan 280 sosyal bilgiler öğretmen adayıyla çalışmasını yürütmüştür. Öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlilik algılarını cinsiyet, mezun olunan lise türü, ikamet edilen yer, anne ve baba eğitim durumu ve aile gelir düzeyi değişkenleri açısından ilişkisel tarama yöntemiyle incelediği çalışmada, A ve B Tipi Kişilik Yapısı Ölçeği ve Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği kullanmıştır. Yaşam boyu yeterlilik algılarının ikamet edilen yer, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi ve baba eğitim durumu değişkenleri açıcından anlamlı farklılıklar gösterdiği anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Bulaç ve Kurt (2019) çalışmalarında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemek ve yaşam boyu öğrenmeye dair görüşlerini almayı amaçlamışlardır. Araştırmada Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. Sınıfta okuyan 394 öğretmen adayına yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve aralarından seçilen 40 kişilik gruba ise yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelenmiştir. Sonucunda öğretmen adaylarının YBÖ (Yaşam Boyu Öğrenme) eğilimlerinin orta seviyenin üstünde olduğu ve cinsiyet, öğrenim gördükleri programı tercih etme durumları, lisansüstü çalışma yapma isteği ve internetten günlük faydalanma durumlarına göre anlamlı farklar bulunurken, anne baba eğitim durumları ve okul başarı not ortalamasına göre anlamlı fark

gözlenmemiştir. Görüşme sonucu elde edilen verilere göre ise öğretmen adaylarının öğrenmeye meraklı, istekli oldukları ve yaşam boyu öğrenmeyi devam ettirmek için azimli oldukları anlaşılmıştır.

Çetinkaya, Gülaçtı, Çiftçi ve Kağan, (2019), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve mesleki doyumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçladıkları çalışmalarına farklı kademelerde görev yapan 328 öğretmen katılım göstermiştir. Veri toplama aracı olarak yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve mesleki doyum ölçeği kullanmışlardır. Araştırma sonucunda YBÖ eğilimlerinin cinsiyete, lisansüstü eğitim yapma isteği, algıladıkları gelir düzeyi ve mezuniyet durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde değiştiğini bulmuşlardır.

Torun ve Seçkin (2020), 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul'da devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ve iş doyumlarını farklı değişkenler açısından tarama modeli kullanarak incelemişlerdir. Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilen yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ölçeğini ve Minesota iş doyumu ölçeğini kullanarak cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre inceleme yapmışlardır. Buna göre yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri, cinsiyet ve okul kademesine göre anlamlı farklılık gösterdiği fakat medeni durum, yaş, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi ve kıdeme göre anlamlı bir fark göstermediği anlaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin iş doyumlarını yordayıcı etkisi olduğu anlaşılmıştır.

Yüksel (2020), 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan 332 fen bilimleri öğretmeninin katıldığı araştırmada, bireysel yenilikçilik düzeyleri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve STEM (Bilim, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik) uygulamaları öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada bireysel yenilikçilik ölçeği, yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği ve STEM uygulamaları öğretmen öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyi ve STEM uygulamaları öz-yeterlik algısı düşük düzeyde, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ise yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve okulun bulunduğu yerleşim yerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri, bireysel yenilikçilik düzeyleri ve STEM uygulamaları öz-yeterlik algıları açıcından anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan korrelasyon analizine göre ise YBÖ eğilimleri, bireysel yenilikçilik düzeyleri ve STEM öz-yeterlik algıları arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sevinç ve Çelebi (2020), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemişler ve bu araştırmayı Kayseri'de görev yapan 250 öğretmenle yürütmüşlerdir. Veri toplamada iş doyumu ölçeği ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yeterli düzeyde olduğunu saptanmış ve branş değişkenine göre anlamlı fark çıkmazken, cinsiyet ve mezun olduğu okul türüne göre bazı alt boyutlarda anlamlı fark gözlenmiştir. Ayrıca iş doyumu ve YBÖ eğilimleri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

İncik (2020) öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ile 21. Yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışmasını Mersin ilinde görev yapan 280 lise öğretmeniyle gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve 21 yüzyıl öğreten becerileri ölçeğini uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin YBÖ eğilimleri düzeyinin yüksek olduğu ve 21. Yüzyıl öğreten becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Lala (2021)'in, öğretmenlerin mesleki değerleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasına 2018-2019 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerinde görev yapan 991 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Araştırmada Öğretmenlerin Mesleki Değerler Ölçeği ve Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin YBÖ eğiliminin yüksek olduğu, ayrıca kıdem ve öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklar olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yüksek düzeyde ilişki olduğu anlaşılmıştır.

Demir ve diğerleri (2022), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için 2020-2021 akademik yılında sosyal medya platformları üzerinden 322 öğretmene ulaşarak nicel bir araştırma yürütmüşlerdir. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlik ölçeği ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yüksek olduğu ve dijital okuryazarlık düzeyleri ile pozitif anlamlı bir ilişki olduğu, ayrıca dijital okuryazarlık düzeyinin YBÖ eğiliminin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.1.8. Yaşam Boyu Öğrenme Konusunda Yurt Dışında Yapılan Akademik Çalışmalar: Garzon-Artacho ve diğerleri (2020) 'Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmen Eğitimi-Yenilikçi Öğretimi Teşvikte Dijital Yeterliğin Önemi' adlı çalışmalarında İspanya'da Endülüs özerk toplumu yaşam boyu öğrenme merkezinde 142 öğretmene kendi geliştirdikleri dijital yeterlik ölçeğini uygulamışlardır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin dijital yeterlikler

noktasında, özellikle de dijital içerik üretme konusunda eksik oldukları gözlemlenmiştir. Araştırmacılar, gelişen topluma ayak uydurmak için ihtiyaç duyulan yenilikçi bir eğitim-öğretim anlayışının gerekli olduğunu ve dijital yeterlikler konusunda öğretmen eğitimi yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Motshekga-Sebolai (2006), doktora tezinde Güney Afrika Cumhuriyeti'nde Gauteng Eyaletinde bulunan eğitim fakültelerinde ve teknik yüksekokullarında görev yapan tam zamanlı öğretim görevlilerinin mesleki gelişimde yaşam boyu öğrenme süreçlerini incelemiştir. Araştırmaya 5 eğitim fakültesi ve 5 teknik yüksekokuldan 442 akademisyen katılmıştır. Akademisyenlerin mesleki gelişimlerini yaşam boyu öğrenme açısından incelerken gözlem ve anket kullanmıştır. Araştırmacı, akademisyenler için eğitimler düzenlemiş ve bu eğitimlerin uzunluğuna kısalığına, gönüllü ya da zorunlu katılıma bağlı olarak onların nasıl tepkiler verdiğini, eğitim sırasındaki davranışlarını gözlemlemiştir. Ayrıca her eğitim sonrasında araştırmacı tarafından düzenlenen anketlerin akademisyenler tarafından doldurulmasını sağlayarak bilgiler edinmiştir. Araştırma verileri, akademisyenlerin yaşam boyu öğrenmeye karşı tutumları, eğitim programlarının türü, kurumlardaki eğitimin amacı ve eğitim ihtiyaçlarının tespiti açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada öğretim görevlileri, yaşam boyu eğitim olmadan öğretmenlerin nitelikli ve yeterli kalamayacağını, eğitim programlarının yeni bilgi ve beceriler kazandırdığını, var olan bilgileri güncellemeye yardım ettiğini ve kişisel gelişimi ve performansı artırdığını belirtmişlerdir. Fakat öğretim görevlileri eğitim programlarının amaçları ile kurum amaçlarının uyuşmadığını düşünüyorlar ve kurumların eğitim ve geliştirme faaliyetleriyle ilgili hedeflerini açıkça belirtmeleri gerektiği görüşündeler. Ayrıca eğitimler iyi yönetilirse personel gelişimin sağlanacağı noktasında hemfikirler. Fakat her iki kurum akademisyenleri de yaşam boyu öğrenmede kendi eğitim ihtiyaçlarını belirtmekte isteksizler ve eğitimlerin uzun olmaması ve esnek zamanlı olması gerektiğini düşünüyorlar.

Feng ve Jih-Lian (2016), 'Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığının Yaşam Boyu Öğrenme ve Okul Verimliliğine Etkisi' adlı çalışmalarında Çin'de Fujian şehrindeki 6 üniversitede çalışan 276 öğretmene yaşam boyu öğrenme, bilgi okuryazarlığı ve okul verimliliği ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme arasında, yaşam boyu öğrenme ve okul verimliliği arasında ve bilgi okuryazarlığı ve okul verimliliği arasında önemli karşılıklı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar, yaşam boyu öğrenmenin güçlü etkisine vurgulayarak, öğretmenlerin bilgi okuryazarlık düzeyi ne kadar yüksek olursa öğretimin verimliliği de o denli yüksek ve kaliteli olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak Feng ve Hih-Lian, öğrencilerin etkili ve verimli bir

öğrenme ortamında desteklenebilmesi için öğretmenlere düzenli olarak uygulanabilecek hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliğine dikkat çekmişlerdir.

Mukoviz (2016), yaşam boyu eğitim sisteminde ilkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitime hazır olma düzeylerini incelemiştir. Çalışmasını Ukrayna'da 519 katılımcı ile gerçekleştirmiştir. Katılımcıların 342'sini ilkokul öğretmenliği bölümünde eğitim alan öğrenciler, 81 tanesini ilkokul öğretmenleri ve 96'sını yükseköğretim kurumlarında eğitim veren öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcılardan veriler, düzenlenen anketler yoluyla toplanmıştır. Sonuç olarak yaşam boyu eğitim sisteminde öğretmenlerin uzaktan eğitime hazır olma durumlarının düşük ile orta düzey arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Matsumoto-Royo ve diğerleri (2021), 'Uygulama Temelli Öğretmen Eğitiminde Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Geliştirmek İçin Fırsatlar: Eğitimde 4.0 için Hazırlanma' adlı çalışmalarında, uygulama temelli eğitim programının öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini artırma konusunda fırsatlar sunup sunmadığını araştırmışlardır. Araştırmaya Şili ülkesinde yer alan Universidad del Desarrollo üniversitesinde 2020 yılında öğrenim gören 231 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların tümüne Geleceğin Öğretmenlerinin Öğretim ve Değerlendirmesinde Üstbiliş ve Yaşam Boyu Öğrenme anketi uygulanmış ve aralarından rastgele seçilen 8 öğretmen adayıyla da yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının eğitiminde öğretmenler tarafından öğrenme aktivitelerinde ve değerlendirmede sunulan sistematik, sınıf çalışmasıyla ilgili, açık talimatlarla ve etkili rubriklerle sunulan, görevle ilgili geri dönütlerin verildiği, düşünme gerektiren ve akran ve eğitimciler tarafından güvenli bir ortamda gerçekleştirilen uygulama imkanları; merakı, motivasyonu, sebatı ve öğrenmeyi düzenlemeyi teşvik ettiği anlaşılmıştır. Uygulama temelli öğretimin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini arttırdığı anlaşılmıştır.

Shin ve Jun (2019) 'Bireysel ve Örgütsel Değişkenlerin İlkokul Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Üzerine Hiyerarşik Etkileri' adlı çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Çalışmalarında demografik bireysel değişkenlerin (yaş, öğretmenlik kariyeri, akademik geçmişi, vb.), sosyo-psikolojik bireysel değişkenlerin (öğrenme becerisi, öğrenme motivasyonu ve pozitif psikolojik sermaye) ve örgütsel değişkenlerin (okul müdürlerinin eğitimsel liderliği, öğrenen örgüt kültürü, bilgi paylaşımı) ilkokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerine hiyerarşik etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Güney Kore Seoul şehrindeki 70 ilkokulda görev yapan 1077 öğretmen katılmıştır. Veri toplama araçları olarak, yaşam boyu öğrenme ölçeği, öğrenme becerisi ölçeği, öğrenme motivasyonu ölçeği, pozitif psikolojik sermaye ölçeği, yöneticilerin eğitsel liderliği ölçeği, öğrenen örgüt ölçeği ve

bilgi paylaşımı ölçeği kullanılmıştır. Hiyerarşik doğrusal modelleme yöntemiyle analiz edilen veriler sonucunda bireysel değişkenlerden cinsiyet, yaşam boyu öğrenme deneyimi, öğrenme becerisi, öğrenme motivasyonu ve pozitif psikolojik sermayenin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerine pozitif anlamlı etkisi olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca örgütsel değişkenlerden bilgi paylaşımının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine olumlu anlamlı etkisi olduğu saptanmıştır.

Jovanova-Mitkovska ve Hristovska (2011) 'Çağdaş Öğretmen ve Yaşam Boyu Öğrenme İçin Temel Yeterlilikler' adlı çalışmalarında Makedonya'da üniversitelerin eğitim fakültelerinde ilkokul ve okul öncesi öğretmenliği okuyan 4. sınıf öğrencilerinin Avrupa Komisyonu tarafından ilan edilen yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlilikler hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırma kapsamında Avrupa Komisyonunun 2006 da yayınladığı anahtar yeterliliklerden yararlanarak oluşturdukları ölçeği 286 öğrenciye uygulamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin anahtar yeterliliklerin çoğuna sahip olduğu fakat öğretmenlik mesleğini başarılı şekilde uygulamak için ihtiyaçları olan bilgiyi nasıl öğreneceklerine ve en kısa sürede bilgiye nasıl ulaşacaklarına dair becerilerinin eksik olduğu anlaşılmıştır.

Adams (2007), 'Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Nitelikleri: Avusturalyalı Ortaokul Öğretmenlerinin Algıları' adlı çalışmasında Güney Doğu Avusturalya Hunter Valley bölgesinde devlet ortaokullarında çalışan öğretmenlerin mezun ettikleri öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerileri ve özelliklerine dair görüşlerini almayı ve buna dayalı olarak yaşam boyu öğrenmeyle ilgili kavramsal teorik bir çerçeve geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya bölgede bulunan 12 devlet okulundan 34 öğretmen katılmıştır ve veriler nitel araştırma yöntemiyle öğretmenlerle görüşme yapılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda öğretmenler hayat boyu öğrenmeye katılım vurgusu yapmışlardır ve mezun olurken öğrencilerde olması gereken yaşam boyu öğrenme becerilerinin; organizasyon, iletişim, araştırma, hedef koyma, değişime açık olma, insanlarla anlaşma, okur-yazarlık ve teknoloji okur-yazarlığı olduğunu belirtmişlerdir.

2.2. Bireysel Yenilikçilik

Bu bölümde bireysel yenilikçilik kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için yenilik, yeniliklerin yayılımı, yeniliklerin benimsenmesi, yenilikçilik ve bireysel yenilikçilik konuları işlenecektir.

2.2.1. Yenilik ve Yeniliklerin Yayılması:

2.2.1.1. **Yenilik:** Yenilik bazen bir buluş, ürün, nesne iken bazen de bir düşünce, fikir, süreç, ya da yöntem olabilmektedir. Bilgi ve teknoloji çağında birçok alanda her geçen gün daha sık karşımıza çıkan yenilik kavramı, gelişmenin, büyümenin ve öne çıkmanın bir göstergesidir. Latince "innovatus" kelimesi, İngilizcede "innovation" olarak karşımıza çıkan inovasyon yani yenilik kavramı toplumsal, kültürel ve idari ortamda yeni yöntemlerin kullanılmaya başlanması anlamına gelmektedir (Kılıçer, 2011). Yenilik, yeni şeylerin, fikirlerin ve uygulamaların yaratıldığı buluş süreci, yeni olan şeyin, nesnenin ve uygulamanın kendisi ya da var olan yeniliği benimseyen kişinin bilişsel ve davranışsal olarak bir parçası haline gelme süreci olarak tanımlanabilir (Goldsmith ve Foxall, 2003). Literatürde yenilik (inovasyon) çalışma alanlarına göre ağırlıklı olarak süreç veya sonuç ile ilişkilendirilerek pek çok farklı şekilde tanımlanmıştır.

- Yenilik, bir birey tarafından yeni olarak algılanan fikir, uygulama ya da nesnedir (Rogers, 2003).
- Yenilik, kurum içerisindeki etkileşimle zamanla insanlar tarafından yeni fikirlerin geliştirilmesi ve uygulanmasıdır (Van de Ven, 1986).
- Yenilik, daha çok örgütsel hedeflere yönelik bilinen teknikte yeni olan bir yönetim uygulaması, süreci, yapısı ve tekniğinin icadı ve uygulanmasıdır (Birkinshaw, Hamel ve Mol, 2008).
- Yenilik, yeni bir fikrin ortaya çıkışı ya da üretimidir (Gupta, Tesluk ve Taylor, 2007).
- Yenilik, fikir geliştirme, problem çözme ve uygulamanın yer aldığı 3 aşamalı bir süreçtir (Myers ve Marquis, 1969).

Tanımlara bakıldığında bazıları süreç odaklı bazıları ise çıktı/sonuç odaklı olduğu görülmektedir. Yeniliği daha iyi anlamak için yeniliğin bazı özelliklerini tanımlamak faydalı olacaktır.

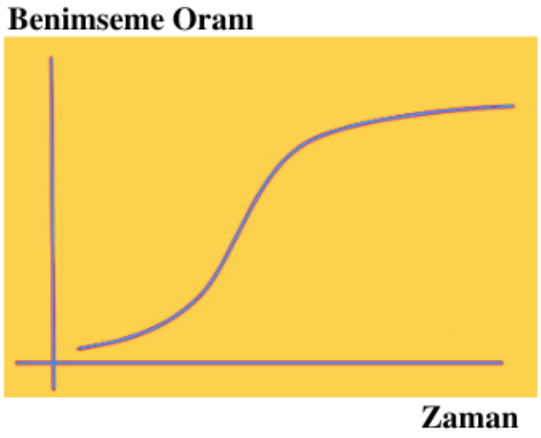
- Yenilik, yeni olarak algılanan, var olandan farklı ve orijinaldir
- Yenilik, fikir, ürün ya da süreçtir ve yayılmacı özelliği vardır.
- Yenilik, önemli bir rekabet aracıdır ve ekonomik ve sosyal fayda sağlar.
- Yenilik, kullanan ve benimseyenlerin hayatında farklılık yaratır ve hayat kalitesini arttırır. (Kılıçer, 2011; Rogers, 2003).

2.2.1.2. **Yeniliklerin Yayılması:** Yeniliklerin yayılması fikrinden ilk kez 'The Laws Of Imititaion – Taklit Yasaları' kitabında Fransız sosyolog Gabriel Tarde tarafından bahsedilmiştir. Yenilikten buluş ya da keşif kavramlarını kullanarak bahseden Tarde, yeniliklerin taklit sürecinde yayıldığını ve yeniliklerin taklit edilmesi ve yayılmasında sosyal ilişkilerin, kişisel ve toplumsal etkileşimin önemini vurgular (aktaran Katz, 1999, s. 148).

Tarde yeniliğin benimsenme oranı genellikle 'S' şeklinde bir eğriyi takip ettiğini belirtir. Bu eğride dikey eksen benimseyenlerin oranını/sayısını belirtirken yatay eksen geçen süreyi zamanı gösterir (Rogers, 2003).

Şekil 2

Tarde'nin S şeklindeki yayılım eğrisi



İlk başta birkaç kişi yeniliği benimser, sonra birçok kişinin yeniliği benimsemesiyle oran yükselir ve en sonunda benimseme hızı yavaşlar. Eğrideki yüksek benimseme oranındaki sıçrayış, toplumdaki fikir önderlerinin yeniliği kullanmasıyla gerçekleşir (Rogers, 2003).

Rogers yayılmayı, sosyal sistemin üyeleri arasında zamanla belirli kanallar aracılığıyla yeniliğin iletilmesi süreci olarak belirtir. Rogers yeniliğin yayılımını; yenilik, iletişim kanalları, zaman ve sosyal sistem olmak üzere 4 unsurla açıklar (2003).

Yenilik: Rogers (2003) yeniliklerin bireyler tarafından aynı hızda ya da oranda benimsenmediğini ve bunun sebebini anlamak için bireyler tarafından algılanan yenilik özelliklerine değinir. Bunlar; göreli yarar, uyumluluk, karmaşıklık, denenebilirlik ve gözlemlenebilirlik olarak sınıflandırılabilir. Göreli yarar, bireyin yeniliği avantajlı olarak algılamasıdır. Uyumluluk, kişinin yeniliği var olan değerleri, geçmiş deneyimleri ve ihtiyaçları ile uyumlu olarak algılamasıdır. Karmaşıklık, yeniliğin anlaşılmasında ya da kullanılmasındaki zorluk düzeyidir. Denenebilirlik, yeniliğin denenebilir olasını ifade eder. Gözlemlenebilirlik ise yeniliğin yarattığı sonuçların gözlemlenebilir olmasıdır. Sonuç olarak, yeniliğin birey için

yararlı, ihtiyaçlarıyla uyumlu, anlaşılır, denenebilir ve sonuçlarının gözlemlenebilir olması bireyin yeniliği benimsemesini kolaylaştırır.

İletişim Kanalları: Yeniliğin yayılmasında etkili 4 temel unsurdan ikincisidir. İletişim, karşılıklı bir anlayış oluşturmak için katılımcıların bilgiyi oluşturduğu ve paylaştığı bir süreçtir. Yayılma ise yenilikle ilgili bilgi alışverişinin olduğu bir tür iletişimdir. Yenilik, bir bireyden diğerlerine iletişimle yayılır. Bu süreç; bir yenilik, yenilikle ilgili bilgisi ya da kullanma deneyimi olan benimseyici kişi ya da grup, yenilikle ilgili bilgisi olmayan kişi ya da grup ve bu iki grup arası bağlantıyı sağlayan iletişim kanalını içerir. İletişim kanalı, mesajın bir bireyden diğerine aktarımını sağlayan araçtır. Bireyler arası bilgi alışverişinin niteliği, yeniliğin kaynaktan alıcıya hangi şartlarda iletileceğini ya da iletilmeyeceğini ve bu aktarımın etkisini belirler. Bir yenilik hakkında benimseyicilere bilgi vermek ve bilinç oluşturmak için kitle iletişim araçları etkili bir yöntemdir. Bunun yanı sıra kişilerarası iletişim yüz yüze etkileşim içerdiğinden daha etkili bir yoldur. Araştırmalar, çoğu insanın yeniliği benimserken bilimsel sonuçlarını değerlendirerek benimsemediğini fakat benimseyen diğer insanların kişisel değerlendirmelerinden ve deneyimlerinden daha çok etkilendiği ortaya çıkarmıştır. Bu noktada da sosyal ve demografik olarak benzer olan kişilerin yenilikleri benimseme konusunda birbirlerini daha çok etkiledikleri anlaşılmıştır (Rogers, 2003).

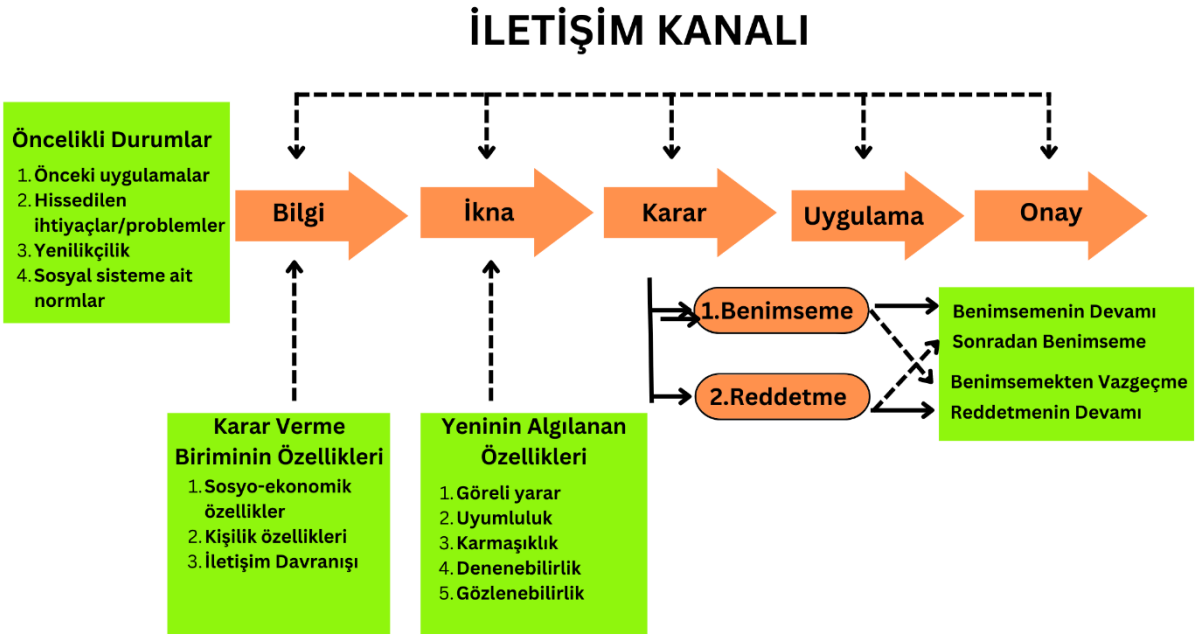
Zaman: Yeniliğin yayılmasında üçüncü unsur zamandır ve 3 boyutta ele alınır Birincisi bireyin yenilikle karşılaşmasıyla başlayıp yeniliği benimsemesi ya da reddetmesine kadar süren '*yenilik karar süreci*'dir. İkincisi bireyin ya da grubun sosyal sistem içerisinde diğer birey ya da gruplara göre yeniliği göreli olarak erken ya da geç benimsemesini anlatan '*yenilikçilik'*tir. Sonuncusu ise genellikle belirli bir sürede sistem içerisinde yeniliği benimseyen kişilerin sayısıyla ölçülen '*yeniliği benimseme oranı*'dır (Rogers, 2003).

Yenilik karar süreci: Rogers (2003) bireyin yenilik fikriyle ilk karşılaştığı, benimsemeyi kabul ya reddedene kadar geçen bu süreyi 5 aşamada ifade eder. Bunlar; bilgi, ikna, karar, uygulama ve onaydır.

Sosyal Sistem: Yeniliklerin yayılmasında son unsur sosyal sistemdir. Ortak bir hedefi başarmak için birlikte sorunları çözmeye uğraşan, birbiriyle bağlantılı guruplar topluluğudur. Ortak bir amacı paylaşmak, sistemdekileri birbirine bağlar. Sosyal sistemin üyeleri ya da birimleri; bireyler, resmi olmayan gruplar, örgütler ya da alt sistemler olabilir. Yayılma sosyal sistem içerisinde gerçekleşir çünkü sistemin sosyal yapısı yeniliklerin yayılmasın etkiler. Sosyal sistem içerisinde hakim olan siyasi görüş, normlar, değerler ve sistem içerisinde yer alan fikir önderleri ve değişim ajanları yeniliklerin yayılımını, benimsenme hızını olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilir (Rogers, 2003).

Şekil 3

Yenilik Karar Süreci



(Rogers, 1995: Aktaran: Kılıçer, 2011, s. 18)

Bilgi aşamasında birey yenilikten haberdar olur ve yeniliğin işlevine dair bir anlayış kazanır. İkna aşamasında birey yeniliğe karşı olumlu ya da olumsuz tutum geliştirir. Karar aşamasında birey yeniliği kabul ya da reddetmesine yol açan faaliyetlerde bulunur. Uygulama aşamasında birey yeniliği kullanır, uygular. Onay aşamasında ise daha önce yeniliği benimsediği ya da reddettiğine dair aldığı kararı sağlamlaştırır. Bu aşamada çelişkili mesajlara maruz kalırsa önceki kararını da değiştirebilir (Rogers, 2003).

2.2.2. Yenilikçilik ve Bireysel Yenilikçilik: Rogers (2003)'a göre yenilikçilik, bireyin yeni fikirleri sistemdeki diğer üyelerden nispeten daha erken benimsemesidir. Thompson (1965) yenilikçiliği çok sayıda yeni fikir üretebilme ve yeni fikirleri uygulayabilme olarak tanımlar. Yenilikçilik bireysel ve kurumsal yenilikçilik olmak üzere ikiye ayrılır. Bireysel yenilikçilik, bireyin yeni olanı benimsemeye duyduğu isteğinden, yeniliği uygulamasından, kullanmasından ve yararlanmasından bahseder. Kurumsal yenilikçilik ise, kurumun özelliklerine ve yapısına uygun yeni fikirlerin kurumsal olarak uygulanmasından bahseder (Kılıçer, 2011; Rogers, 2003).

Bireysel yenilikçilik, birçok farklı şekilde tanımlanmıştır. Bireysel yenilikçilik, bireyin yenilik sürecinde yeni fikir üretimi, tanıtımı ve uygulanması safhalarıyla aktif ilgilenme durumudur (Parzefall ve diğerleri, 2008). Yuan ve Woodman (2010)'a göre bireysel yenilikçilik; yenilikçi fikirler geliştirmek, bu fikirleri benimsemek ve uygulamaktır. Bireylerin

yeni şeylere verdikleri tepkilerde ortaya çıkan farklılıklardan yola çıkarak, bireysel yenilikçilik kavramı üç farklı yaklaşımla incelenmiştir. Bunlar davranışsal, genel kişilik özelliği ve alana özel kişilik özelliğidir (Goldsmith ve Foxall, 2003).

Davranışsal Yaklaşım: Bu yaklaşımda yenilikçilik, benimsenmeyle ilgili olarak tanımlanır. Eğer birey yeniliği benimsemişse yenilikçi olarak adlandırılır. Bireyin yenilikçilik düzeyi, yenilik ortaya çıktıktan sonra ne kadar hızla benimsediğiyle ilgilidir. Davranışsal yaklaşım yeniliği önce benimseyenlerin bu davranışını hem faydacı (işlevsel, teknik, ekonomik) hem de sembolik (sosyal, psikolojik) açıdan ele alarak açıklar. Sonrasında, yeniliği erken benimseyenlerin yenilikle ilgili sahip oldukları işlevsel ve sembolik faydayı fark eden, erken ve geç taklit edenler yeniliği benimser. Geç benimseyenler ise yenilik artık 'yeni' olarak görülmediği, tamamen kullanılmaya başlandıktan sonra yeniliği satın alırlar ya da kullanırlar (Goldsmith ve Foxall, 2003).

Genel Kişilik Özelliği: Bu yaklaşım yenilikçiliğin bir kişilik özelliği olduğunu söyler. Kişilik özellikleri insanları birbirinden farklı kılan nispeten kalıcı bilişsel ve davranışsal kalıplardır. Yenilikçilik, yeni ve farklı olana karşı çok olumlu ya da çok olumsuz arası değişebilen tutumlarla reaksiyon göstermektir. Ayrıca uyum, risk alma, tolerans gibi kişilik özellikleri yenilikçiliği etkiler (Goldsmith ve Foxall, 2003). Yeni fikirler ve durumlar sonucu oraya çıkan faaliyetlere ve kavramlara uyum göstermede insanların ne kadar istekli olduğu, onların ne düzeyde yeni deneyimlere açık olduğunu ve dolayısıyla yenilikçi olduğunu gösterir.

Alana Özel Kişilik Özelliği: Genel kişilik özelliği yaklaşımından farklı olarak burada bir alana, kategoriye ya da ürüne özgü yenilikçilikten bahsedilir (Goldsmith ve Foxall, 2003). Örneğin, görsel sanatlar ve bilişim teknolojileri öğretmenleri düşünüldüğünde, görsel sanatlar öğretmenini yeni açılan bir sergi çok heyecanlandırırken, bilişim teknolojileri öğretmeninin bu yenilik ilgisini çekmeyebilir. Benzer şekilde yeni çıkan bir yazılım programı bilişim teknolojileri öğretmeninin ilgisini çeker ve satın alıp kullanmak isteyebilir fakat görsel sanatlar öğretmeni için aynı şey söz konusu olmayabilir.

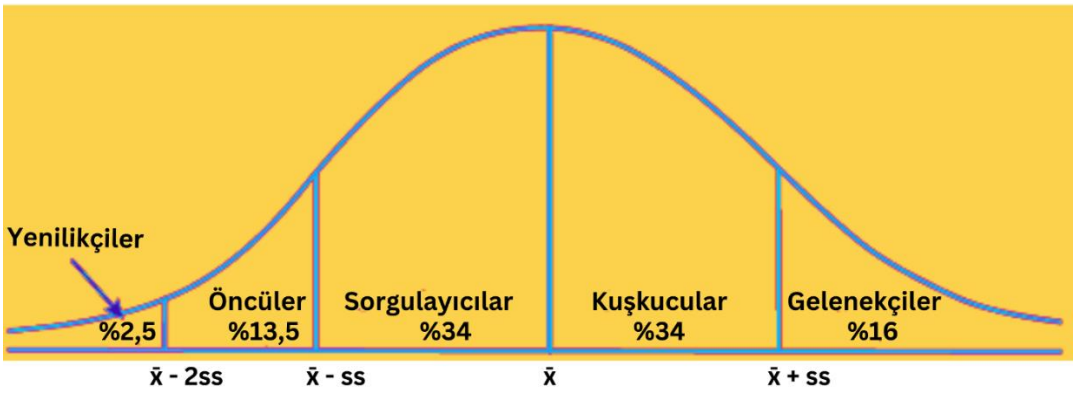
2.2.3. Bireysel Yenilikçilik Kategorileri:

Bireysel yenilikçilik düzeyi bireyin yeniliğe olan yaklaşımı ve yeniliği benimseme süresiyle ilgilidir. Yeniliğin yayılması modeline göre her bireyin yeniliği benimseme süresi ve benimseme düzeyi farklılık gösterir (Rogers, 2003). İnsanlar yenilikleri aynı anda benimsemezler fakat farkındalık, merak, değerlendirme, deneme ve benimseme aşamalarından geçerek yeniliği benimserler (Beal ve Bohlen, 1956). Rogers yeniliğin benimsendiği zamana göre yenilikçiliği ölçer ve normal bir dağılım gösterdiğini söyler. Bu dağılımda bireyleri 5

yenilikçilik kategorisinde inceler. Bunlar; *yenilikçi, öncü, sorgulayıcı, kuşkucu ve gelenekçi'*dir (Yamamoto ve Karakose, 2020; Rogers, 2003).

Şekil 4

Yenilikçilik kategorileri ve benimseme düzeyleri



(Rogers, 1995; Aktaran: Kılıçer, 2011, s. 27)

Yenilikçiler: Benimseme dağılımında %2,5'lik kısmı oluşturan bireylerdir. Yenilikçiler, yenilikleri denemeye çok isteklidirler. Atılgan, gözü pek, cesur insanlardır ve tehlikeli, cesaret gerektiren, riskli şeyleri arzularlar. Yenilikçiler kendi aralarında iletişim halindedirler ve aynı zamanda ait oldukları sosyal sistemden bağımsız daha kozmopolit sosyal ilişkiler kurarlar. Yenilikçi olmanın gerektirdiği bazı özellikler vardır. Yenilikçiler karsız bir yenilikten kaynaklı finansal kayıpları yönetebilmeli ve gerekli teknik bilgiye sahip olmalıdır. Yenilikle ilgili belirsizliklerle, tereddütlerle baş edebilmelidir. Yeniliği benimsedikten sonra oluşabilecek terslikleri göze alabilmelidir. Yenilikçiler yeniliklerin yayılmasında çok önemli bir yere sahiptirler. Çünkü onlar sosyal sistemde yenilikleri başlatan ve yeniliklerle ilgili bilgi akışını düzenleyen kişilerdir (Rogers, 2003).

Öncüler: Sosyal sistemde %13,5'lik bir paya sahip olan öncüler, sosyal sitemin yerel kısmıyla daha çok bütünleşmiş olan kişilerdir. Yenilikçiler kozmopolit, öncüler ise yereldirler. Öncüler fikir önderliğinde en yüksek paya sahiptir. Potansiyel benimseyiciler yenilikle ilgili bilgi ve tavsiyeleri öncülerden alırlar ve yeniliği kullanmadan önce onlara danışırlar. Değişim ajanları yeniliğin yayılmasını hızlandırmak için öncü bireylerden yardım alırlar. Sosyal sistemde saygıdeğer insanlardır ve bu saygınlığı sürdürmek için yenilikle ilgili her zaman akıllıca ve sağduyulu davranırlar. Öncüler, yeniliği benimseyerek sosyal sitemdeki diğer bireylerin yenilikle ilgili endişelerini, tereddütlerini azaltırlar ve yenilikle ilgili değerlendirmelerini yakınlarına ve diğerlerine kişilerarası iletişimle ulaştırırlar (Rogers, 2003).

Sorgulayıcılar: Sosyal sistemin %34'ünü oluştururlar. Yeniliklerin yayılmasında çok erken benimseyen ve göreli geç benimseyenler arasında önemli bir konumu vardır ve sosyal

sistemde iletişim ve bağlantıda önemli rol üstlenir. Sorgulayıcılar yeniliği tamamen benimsemeden önce tedbirli davranırlar ve uzun uzun düşünürler. Yenilik karar süreci yenilikçi ve öncülere göre daha uzundur (Rogers, 2003). Sorgulayıcılar pragmatik düşünürler, karmaşık olanı sevmezler ve risk almaktan kaçınırlar (Kaminski, 2011).

Kuşkucular: Sosyal sistemin %34'ünü oluştururlar. Sosyal sistemde ortalama üye sayısı yeniliği benimsedikten hemen sonra benimserler. Benimseme ekonomik bir gereklilik ya da artan çevre baskısından kaynaklı olabilir. Yeniliklere şüpheci ve dikkatli yaklaşırlar ve yenilikler ağırlıklı olarak sosyal sistemde onaylanmışsa ve sosyal normlara uygunsa ikna olup benimserler. Yeniliğin kullanışlı, işe yarar olması onları ikna edebilir fakat akranların ve çevrenin baskısı onları motive etmede önemli bir faktördür. Kuşkucuların yeniliği benimsemesi için belirsizliklerin, şüphelerin ortadan kalkması ve yeniliğin güvenli olduğuna dair emin olmaları gerekir (Rogers, 2003).

Gelenekçiler: Sosyal sistemde %16'lık bir orana sahip olan gelenekçiler yeniliği en son benimseyen kişilerdir. Sosyal sistemdeki en az eğitimli, en az aktif ve en yaşlı kişilerdir (Beal ve Bohlen, 1956). Liderlik özellikleri yoktur. Sosyal çevrelerinde izole bir yaşantıları vardır. Geleneksel değerlere ve geçmişlerine bağlıdırlar ve yine geleneklere bağlı insanlarla iletişim kurarlar. Gelenekçiler yeniliği benimsediklerinde, yenilikçiler başka bir yeniliği kullanıyor olurlar. Yeniliklere ve yenilik ajanlarına şüpheci yaklaşırlar ve yenilik karar süreci çok uzun sürer. Gelenekçilerin ekonomik durumları zayıftır, bu sebeple yeniliği elde edebilecek maddi imkanı yakaladıklarında başarısız olmak ya da hüsrana uğramak istemedikleri için çok dikkatli davranırlar (Rogers, 2003).

2.2.4. Bireysel Yenilikçilik ve Öğretmen: Çağımızda yaşanan teknolojik ve sosyolojik değişimler ve gelişmeler, tüm toplumları sürekli gelişen, değişen ve yenilenen şartlara uyum sağlamasını gerektirmektedir. Bilgi çağının getirdiği değişim ve dönüşümle birlikte toplumlar arası iletişim ve etkileşim artarken beraberinde etkili iletişim, farklı kültürleri tanıma, iş birliği yapabilme, küresel ölçekte rekabet edebilme, yenilikçi düşünebilme gibi becerilerin önemi giderek artmaktadır (ÖYGM, 2017).

21. yüzyılda değişen sosyal, ekonomik, kültürel ve teknolojik koşullara adapte olabilmek ve hatta değişime öncülük edebilmek, yön verebilmek için; içinde bulunduğu şartları iyi anlayabilen, kendi ihtiyaçlarının ve toplumun ihtiyaçlarının farkında olan, bilgiye kolay ve hızlı bir şekilde erişebilen, yaşam boyu öğrenen, yenilikçi ve yaratıcı düşünebilen bireylere ihtiyaç vardır (Çiftçi, Yayla ve Sağlam, 2021). 21. Yüzyıl becerileri olarak belirlenen beceriler arasında yer alan yenilik ve eğitim başlığı altında yaratıcılık, yenilikçi düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri yer almıştır (Salpeter, 2003). Bu becerilerin ve

niteliklerin bireylere kazandırılmasının en etkili yolu şüphesiz eğitimdir. Eğitim alanında gerçekleştirilmesi amaçlanan her türlü değişimin ve yeniliğin bizzat uygulayıcısı öğretmenlerdir. Rogers (2003) öğretmenleri değişim ajanları olduğunu söylemiştir. Değişim ajanı içinde bulunduğu sosyal sistemde kurduğu iletişim ve etkileşimle yeniliklerin benimsenmesi ve yayılması sürecini pozitif ya da negatif olarak etkileyebilmektedir. Yeniliklerin benimsenmesi ve yayılmasında, eğitim öğretimin merkezinde yer alan öğretmenlerin yeniliklere açık olması, yeniliklere karşı gösterdiği ilgi, istek ve tutum büyük önem taşımaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Yenilikçi Öğretmenler Programı kapsamında yenilikçi öğretmenlerin özelliklerini şu şekilde belirlemiştir:

- Öğretme ve öğrenme konularında oldukça tutkululardır.
- Değişimi yakalamaya, risk almaya ve karşılarına çıkabilecek zorluklarla baş etmeye hazırdırlar.
- Bilgiyi kavrama, derinlemesine düşünme ve analiz becerileri yüksektir.
- Eleştirirler ve eleştiriye açıktırlar.
- Eğitim ortamlarına bilgi iletişim teknolojilerini entegre ederler.
- Eski ve yeni eğitim-öğretim metotlarını birleştirerek etkili bir öğretim yöntemi sergilerler.
- Beklenmedik şekilde önlerine çıkan problemlerle baş edebilirler, kriz yönetiminde başarılıdırlar.
- Yeniliklere, yeni fikir ve uygulamalara açık bireylerdir (Atalay Altaş, 2021).

Çağın değişen eğitim gerekleri, öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları ve eğitimde yeni yaklaşımlar eğitim örgütü olarak okulların, öğretmenlerin değişime gelişime ve yeniliğe açık olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu noktada eğitim örgütü olan okulların bir sosyal sitem olduğunu, sosyal sistemin ortak bir amaç etrafında toplanan bireyler ve gruplardan oluştuğunu ve yeniliklerin yayılması ve benimsenmesinde büyük önemi olduğunu vurgulamak gereklidir (Rogers, 2003). Bir sosyal sistem olan okulların yenilikçi olması, sistem içerisinde yer alan öğretmenlerin, idarecilerin ve diğer sistem üyelerinin yenilikçi olmalarıyla mümkündür. Yenilikçi okullarda katılımcılık esastır ve yeni fikirlere, farklı bakış açılarına değer verilir ve çalışanlar problem çözme sürecine aktif katılırlar (Yüner ve Özdemir, 2020). Böylelikle öğretmenler yenilikçi fikirleri için uygun bir ortamda eğitime katkı sağlayabilirler. Yenilikçi öğretmenler uyguladıkları yöntem ve tekniklerle öğrenci merkezli bir öğretim sunarak, öğrencileri çağın gereklerine uygun şekilde bilgi ve donanıma sahip olmaları noktasında destekleyebilmektedirler. Yarattıkları eğitim ortamıyla öğrencilere direkt cevaplar ya da salt

bilgiler vermek yerine onlara ihtiyaç duydukları araçları ve desteği vererek yenilik yapmaya, yaratıcı düşünmeye teşvik edebilir ve cesaretlendirebilirler (Azzam, 2009).

Eğitim politikalarında ve müfredatta yer alan yenilikçi uygulamalar öğretmenlerin uygulamasıyla anlam kazanmaktadır. Yapılan araştırmalara göre öğretmenler bir yeniliğin başlatılmasında az etkilidir fakat yeniliğin benimsenip uygulanmasında ya da benimsenmeyip reddedilmesinde oldukça etkili bir role sahiptirler. OECD'nin 1996'da Eğitimin Geliştirilmesi ve Müfredatın İyileştirilmesine dair raporunda 'öğretmen müfredattır' ibaresi yer almaktadır (McGeown, 1980). Bu da öğretmenlerin eğitimde nasıl bir sorumluluk taşıdıklarına dair önemli bir fikir vermektedir. Yenilikçi öğretmenler eğitimin içeriğini zenginleştirmekte ve eğitimin kalitesini arttırmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerini belirlemek ve eksiklerin tamamlanması noktasında bakanlıkça yapılacak çalışmalar büyük önem arz etmektedir.

2.2.5. Bireysel Yenilikçilikle İlgili Yurt İçinde Yapılan Akademik Çalışmalar: Kılıçer (2011), bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profillerini incelediği doktora tezi çalışmasında, Hurt, Joseph ve Cook (1977)'un geliştirdiği 'Bireysel Yenilikçilik Ölçeğini' Türkçeye uyarlayarak kullanmıştır. Türkiye genelinde devlet ve vakıf üniversitelerinde 2008-2009 eğitim-öğretim yılında bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi gören 782 dördüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının üçte ikisinin yenilikçilik açıcından yüksek ve orta düzeyde olduğu, üçte birinin ise düşük düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyleri aile gelir düzeyleri, bilgisayar, internet, teknoloji kullanım düzeyi, teknoloji kullanım sıklığı, teknoloji sahiplik durumu, sosyal ağlara üyelik durumuna göre anlamlı farklılık göstermiştir. Ayrıca Wiki, RSS ve Podcasting teknolojilerini sık kullananların ve web sayfası, Wiki ve blog sahiplerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Şahin (2016), öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri kabul düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmasını, Anadolu Üniversitesi 2015-2016 eğitim-öğretim bahar döneminde eğitim gören 1819 öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada bireysel yenilikçilik ölçeği ve bilişim teknolojileri kabul ölçeği kullanılmıştır. Edinilen bulgular sonucunda öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri orta düzeyde ve en fazla 'sorgulayıcı' kategorisinde yer aldıkları anlaşılmıştır. Bireysel yenilikçilik puanlarının sınıf ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve bilişim teknolojileri kabul düzeyleri ile bireysel yenilikçilik arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Yılmaz (2018)'in, ilkokul öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ile mesleki değerleri yansıtma düzeylerini incelediği çalışmasında 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Bolu merkez ilçesi ilköğretim kurumlarında görev yapan 350 öğretmenin katılımı sağlanmıştır. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği kullanılan çalışmada öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yüksek olduğu ve en çok 'öncü' ve 'sorgulayıcı' kategorilerinde yer aldıkları anlaşılmıştır. Bireysel yenilikçiliğin deneyime açıklık ve risk alma boyutunda cinsiyet değişkeni anlamlı farklılık gösterirken, risk alma boyutunda ise branş değişkeninde anlamlı fark saptanmıştır.

Atlı (2019) sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ile derste teknoloji kullanımına yönelik eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasına 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da Bağcılar ve Bahçelievler ilçelerinde görev yapan 560 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler, Bireysel Yenilikçilik ölçeği ve Derste Teknoloji Kullanımına Yönelik Eğilim Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ve derste teknoloji kullanma eğilimlerinin yüksek olduğu ve aralarında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca bireysel yenilikçilik düzeylerinin yaşlarına ve bilişim teknolojileri konusunda kendilerini yeterli görüp görmemelerine göre farklılık gösterdiği anlaşılmıştır.

Sadıç (2019), lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik algıları, eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırmasını Kars il merkezinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapan 275 lise öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada veriler, Bireysel Yenilikçilik Ölçeği, Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği ve Araştırma Yeterliği Ölçeği ile elde edilmiştir. Bireysel yenilikçilik düzeyi ile araştırma yeterliği arasında pozitif fakat zayıf düzeyde ilişki olduğu ve bireysel yenilikçilik düzeyi ile eğitim araştırmalarına yönelik tutumun araştırma yeterliğini %15 yordadığı sonucuna varılmıştır.

Güngör (2019), beden eğitimi ve Spor öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen profesyonelizmine olan etkisinde bilişsel esnekliğin aracılık rolünü incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara merkez ilçelerinde görev yapan 451 beden eğitimi ve spor öğretmeninin katılımını sağlamıştır. Veriler bireysel yenilikçilik ölçeği, bilişsel esneklik ölçeği ve öğretmen profesyonelizm ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Edinilen bulgulara göre, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu ve sorgulayıcı kategoride yer aldıkları gözlenmiştir. Araştırma sonucunda bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen profesyonelizmini etkilediği fakat bilişsel esnekliğin aracılık rolünü gerçekleştirmediği bulunmuştur.

Safa ve Arabacıoğlu (2019), sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin bireysel yenilikçilik özellikleri açısından incelemek için yaptıkları araştırmayı İzmir Buca ilçesinde görev yapan 341 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirmişlerdir. Veri toplama aracı olarak Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerini Belirleme Ölçeği ve Bireysel Yenilikçilik ölçeği kullanmışlardır. Araştırma sonucunda cinsiyet ve kıdem değişkenleri acısından bireysel yenilik düzeyinde farklılık gözlenmiştir. Ayrıca bireyse yenilikçilik özelliklerinin teknoloji kullanımı konusunda önemli bir fikir verdiği anlaşılmıştır.

Kahraman (2020), Türkiye'de yer alan 35 farklı ilden 419 katılımcıyla gerçekleştirdiği çalışmasında özel okullarda çalışan öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyi ile epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada veriler bireysel yenilikçilik ölçeği, epistemolojik inançlar ölçeği ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ortalama puanları sorgulayıcı ve öncü kategoriler sınırında olduğu anlaşılmıştır. Çalışma saatine göre bireysel yenilikçilik düzeylerinin değiştiği, eğitim programları okuryazarlık düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında orta şiddette doğrusal bir ilişki olduğu ve epistemolojik inançların bireysel yenilikçiliğin bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Kara ve Yoz (2020), okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarının öğretmenlerin bireysel yenilikçilik davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek için yaptıkları araştırmaya 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Bahçelievler, Bakırköy, Büyükçekmece ve Beylikdüzü ilçe anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 386 öğretmen katılım göstermiştir. Veriler Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ve Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yüksek olduğu ve cinsiyet, yaş, okul kademesi, kurum türü, okuldaki görev süresi, mevcut müdürle çalışma süresi, düzenli olarak basılı yayın türü takip etme durumu, bir ayda okunulan ortalama kitap sayısı ve teknoloji alanında eğitim alma durumuna göre anlamlı farklar gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Akdeniz (2020), inovasyonu geliştirmeye yönelik eğitim programının öğretmenlerin bireysel yenilikçilik davranışlarına etkisini incelemeye yönelik çalışmasında 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Konya'da özel okullarda çalışan ve "İnovasyonu Geliştirmeye Yönelik Eğitim Programı'na" başvuran 169 öğretmen arasından rastgele seçimle 20 kişilik deney grubu ve 20 kişilik kontrol grubu oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubuna ön-test olarak

‘Bireysel Yenilikçilik Ölçeği’ uygulanmıştır. Deney grubuna 8 hafta boyunca bireysel yenilikçilik düzeylerini geliştirmek için inovasyonu geliştirmeye yönelik eğitim programı etkili bir şekilde yapılmıştır. Kontrol grubundaki katılımcılara bu süreçte benzer araştırmalar yapmamaları ve herhangi bir mesleki gelişim eğitimine katılmamaları söylenmiştir. Süreç tamamlandığında deney grubunun ön-test ve son-test puanları karşılaştırılmış ve bireysel yenilikçilik düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır. Kontrol grubunda ise bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak inovasyon geliştirmeye yönelik eğitim programının bireysel yenilikçilik düzeyine pozitif katkı sağladığı anlaşılmıştır.

Yıldırım (2021), ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmasını, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki 364 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ölçeğini kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve yaşam boyu öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu ve aralarında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin cinsiyet, yaş, branş ve meslekteki toplam çalışma sürelerine göre anlamlı fark olmadığı fakat öğrenim seviyelerine göre anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Atalay Altaş (2021)’ın İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerini incelemek için gerçekleştirdiği çalışmasına Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinden 240 İngilizce öğretmeni katılım sağlamıştır. Veri toplama aracı olarak Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin kullanıldığı araştırmada, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük ve sorgulayıcı düzeyde olduğu, eleştirel düşünme eğilimi ile pozitif yönlü ilişkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyi; mezun olunan program, eğitim düzeyi, çalışılan okul düzeyi, kıdem, yurt dışı deneyimi ve uluslararası proje hazırlama değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlemlenmiştir.

Keskin (2021) çalışmasında, fen bilimleri öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bireysel yenilikçilik kategorilerinin belirlemeyi ve bunların çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak bireysel yenilikçilik ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanmıştır. Türkiye’de farklı coğrafi bölgelerde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında görev yapan 271 fen bilimleri öğretmeninin bireysel yenilikçilik düzeylerini incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin çoğunun bireysel yenilikçilik düzeylerinin yüksek olduğu ve ‘öncü’ kategorisinde olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca cinsiyet ve kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı farklar saptanmıştır.

2.2.6. Bireysel Yenilikçilikle İlgili Yurt Dışında Yapılan Akademik Çalışmalar: Othman (2016)'ın "Öğretmenlerde Yenilikçi Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi" adlı çalışmasını Malezya'da bulunan 3 eyaletten toplam 484 ortaokul öğretmeniyle gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak kendi geliştirdiği Yenilikçi Kişilik Özellikleri ölçeğini kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sahip olduğu liderlik, açık görüşlülük ve cesurluk ile yenilikçi kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin liderlik özelliğinin, öğrencilerde yenilikçi davranış geliştirmede etkili olduğu, açık görüşlü olmanın değişime ve yeniliklere uyum sağlamada önemli rol oynadığı ve son olarak cesurluğun farklı açılardan bakabilme ve değişim yaratmak için gerekli olduğu belirtilmiştir.

Martins (2018), "Bireysel Yenilikçilik Teorisi: Öğretmenlerin Teknoloji Üzerine Görüşlerini Araştırmak İçin Bir Çerçeve" isimli çalışmasında öğretmenlerin modern dil sınıflarında bilgisayar destekli dil öğrenimi (CALL) öğretimini, bireysel yenilikçilik kategorilerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmaya Brezilya Parana eyaletinde bulunan devlet ve özel 33 modern dil kurslarından 152 öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel veriler kullanılmıştır. İlk aşamada 152 öğretmene bilgisayar destekli dil öğrenimi ve derste teknoloji kullanımı ile ilgili hazırlanmış bir anket uygulanmış ve ikinci aşamada seçilen 16 kişiyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda yenilikçi ve öncü kategoride yer alan öğretmenlerin teknoloji kullanımı ve bilgisayar destekli dil öğrenimini destekleyici ve teşvik edici bir tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir. Araştırmada bireysel yenilikçilik kategorilerine göre derslerde teknoloji kullanımına dair yeni stratejiler belirlenebileceği ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlamaya yönelik iyi bir başlangıç noktası olabileceği vurgulanmıştır.

Bautista ve diğerleri (2018) ilkokul öğretmen adaylarının bireysel yenilikçiliğini incelemek amacıyla 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Filippinler Quirino Eyalet Üniversitesi eğitim fakültesi ilkokul öğretmenliği son sınıf öğrencileriyle çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. 42 öğrencinin katılımıyla yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak Bireysel Yenilikçilik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu ve kuşkucular kategorisinde yer aldıkları anlaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı fark gözlemlenirken, yaş değişkeninde anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Aldahdouh, Nokelainen ve Korhonen (2019), bireysel yenilikçiliğe nelerin katkı sağlayacağını çoklu bakış açısıyla incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında, psikolojik faktörlerin ve örgüt kültürünün bireysel yenicilik üzerine etkileri üzerinde durmuşlardır.

Finlandiya Tampere Üniversitesindeki 34 farklı bölümde çalışan 315 personelin katılımıyla araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Veri toplama aracı olarak yenilikçilik, örgüt kültürü, örtük zeka teorisi ve hedef yönelimleri ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hedef yönelimleri yansıtan psikolojik faktörlerin, bireysel yenilikçiliği yorumlamada en önemli unsur olduğu anlaşılmıştır. Uzmanlık hedef yönelimi bireysel yenilikçiliğin pozitif yordayıcısı iken performans-yaklaşımı hedef yönelimi negatif yordayıcısıdır. Örgütsel kültürün ise ne yenilikçilik üzerine ne de psikolojik faktörler ile yenilikçilik arasındaki ilişki üzerine anlamlı bir etkisi olmadığı gözlemlenmiştir.

Xafacos ve diğerleri (2020), öğretmenlerin işbirlikçi bağlantılarının yenilikçi okul iklimine ve bireysel yenilikçiliklerine etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarını, Yunanistan'da merkez ve köy okullarında çalışan 174 ilkokul öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada yenilikçi okul iklimi ölçeği, bireysel yenilikçilik ölçeği ve öğretmenlerin iş birliği bağlantı türleri (okul içi, okul dışı ve okullar arası) ve yenilikçilikle ilgili aldıkları desteklerle ilgili araştırmacılar tarafından geliştirilen 2 farklı ölçek daha kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunun bireysel yenilikçilik kategorilerinden öncüler ve sorgulayıcılar kategorisinde oldukları, sadece %20'sinin yenilikçi kategorisinde yer aldığı anlaşıldı. Öğretmenlerin iş birliği bağlantı türleri hem bireysel yenilikçiliği hem de yenilikçi okul iklimini etkilediği anlaşılmış fakat yenilikçi okul iklimi ile öğretmenlerin algılanan yenilikçiliği arasında bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca okul içerisinde kurulan işbirlikçi bağlantıların, öğretmen yenilikçiliğinde daha yüksek bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır.

Sanchez Ruiz (2021), öğretmenlerin yaşının okul yenilikçiliğine dair olan algısına etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmada, OECD'nin 2018 yılında yaptığı Öğretme ve Öğrenme Uluslararası Anketi verilerinden yararlanmıştır. Bu ankete 48 ülkeden 154,959 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yenilikçilik algıları kendi yaşlarıyla olumlu yönde ilişkiliyken meslektaşlarının yaşlarıyla negatif ilişkilidir. İnanılanın aksine genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre daha yenilikçi olduğuna dair bir veri olmadığını araştırmacı vurgulamıştır.

Žydžiūnaitė ve Arce (2021), 'Yaratıcı ve Yenilikçi Bir Öğretmen Olmak: Tutku Odaklı Profesyonel Görev' adlı çalışmalarında, yenilikçi ve yaratıcı bir öğretmen olmanın öğretmen tecrübelerine dayalı olarak ne anlama geldiğini keşfetmeyi amaçlamışlardır. İspanya'nın Bask (Basque) Bölgesindeki 10 okulda çalışan 10 öğretmenle gerçekleştirilen araştırmada veriler açık-uçlu görüşme yapılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre tutku odaklı profesyonel görev; mesleğinde hırslı olma, mesleğinde etik ve ahlaklı olma, öğrencilerin öğrenme

ihtiyaçlarını keşfetmek için çabalama, öğrenme ortamları tasarlama, okul felsefesiyle uyumlu olma ve iyileştirme için sınav yapma durumlarının hepsini içermektedir ve yenilikçi ve yaratıcı olma ile ilişkilidir. Öğretmenin yenilikçiliği ve yaratıcılığı, kendisi, profesyonel eylemleri, öğrencileri, okulu ve mesleki gelişimi ile ilişkilidir. Ayrıca öğretmenlerin yenilikçiliği ve yaratıcılığı etik, ahlaki, profesyonel, entelektüel, sosyal, kurumsal, bireysel ve sürece bağlı ihtiyaçlarıyla ilgilidir.

Mangantes (2021), karşılıklı güven ve bireysel yenilikçilikle ilgili lise öğretmenlerinin algılarını incelediği çalışmasında, karşılıklı güven ve bireysel yenilikçilik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Endonezya South Minahasa Regency'de bulunan 19 liseden 79 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak karşılıklı güven ölçeği ve bireysel yenilikçilik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre karşılıklı güven ve öğretmen yenilikçiliği arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde okul müdürüne, arkadaşlara, öğrenci ve velilere duyulan güven ve öğretmen yenilikçiliği arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Alan yazında yaşam boyu öğrenme ve bireysel yenilikçilikle ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde hem nitel hem de nicel araştırmaların yapıldığı gözlenmektedir. Öğretmenler, öğretmen adayları, okul yöneticileri ve akademisyenler gibi çeşitli çalışma gruplarıyla araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Yaşam boyu öğrenme ve bireysel yenilikçilik konuları alan yazında demografik özellikler, bireysel ve psikolojik faktörler, kişilik özellikleri ve örgüt özellikleri gibi farklı açılardan ele alınmıştır. Fakat yaşam boyu öğrenme ve bireysel yenilikçiliğin birlikte ele alındığı ve aralarındaki ilişki düzeyinin incelendiği çalışma sayısının çok az olduğu gözlenmiştir. Literatür incelendiğinde öğretmenlerle gerçekleştirilen çoğu çalışmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin ise orta ya da yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

3. BÖLÜM
YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem seçimi, kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeye yönelik ilişkisel tarama modellerinden korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, araştırmalarda iki ya da daha fazla sayıda bulunan değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ya da değişimin derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modelinde bir değişkenin durumunun bilinmesi diğerinin kestirilmesine yardımcı olabilmektedir. Korelasyonel araştırma deseninde ise değişkenlerin birlikte değişim düzeylerine ya da değişim kat sayılarına bakılmaktadır (Karasar, 2020).

3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Bursa ili ve ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bulunan resmi ve özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumunda görev yapan 41638 öğretmen oluşturmaktadır (MEB, 2022).

3.3. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmaya konu olan evrendeki tüm bireylere ulaşılarak veri toplanması zaman, enerji ve maliyet açısından mümkün olmadığından örnekleme yapılması zorunlu görülmüştür. Örnekleme sırasında ana kütleyi temsil edecek örneklem büyüklüğünü belirlemek için hedef kitledeki birey sayısının bilinmesi durumunda kullanılan $n = Nt^2\ pq\ d^2(N-1) + t^2\ pq$ formülünden faydalanılmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007).

Bu formüldeki;

“n: Örnekleme alınacak birey sayısını,

N: Hedef kitledeki birey sayısını,

p: İncelenen olayın gerçekleşme olasılığını,

q: İncelenen olayın gerçekleşmeme olasılığını,

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde,

t tablosuna göre bulunan teorik değer

d: Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen ± örnekleme hatasını” ifade etmektedir (s. 70). Formül kullanılarak yapılan hesaplama ile örneklem büyüklüğü 381 olarak hesaplanmıştır. Veriler kolayda örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur.

Araştırmada, örneklem seçiminde basit tesadüfi örneklem seçimi yoluna gidilmiş ve resmi ve özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 403 öğretmenden elde edilen veriler araştırmaya dahil edilmiştir.

Tablo 1'de araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin frekans dağılımları

Değişken	**Özellik**	**N**	**%**
Cinsiyet	Kadın	309	76,7
	Erkek	94	23,3
Çalıştığı Kurum	Devlet	382	94,8
	Özel	21	5,2
Kıdem	1-3 yıl	28	6,9
	4-10 yıl	157	39,0
	11-15 yıl	87	21,6
	16 yıl ve üzeri	131	32,5
Branş	Beden Eğitimi	3	,7
	Bilişim Teknolojileri	6	1,5
	Din Kültürü ve Ahlak B.	12	3,0
	Fen Bilimleri(Fizik Kimya Biyoloji, Matematik)	68	16,9
	Mesleki-Teknik	11	2,7
	Okul Öncesi	26	6,5
	Özel Eğitim	22	5,5
	Rehber Öğretmen	19	4,7
	Sanat Dersleri(Resim, Müzik Teknoloji Tasarım)	17	4,2
	Sınıf Öğretmeni	68	16,9
	Sosyal Bilimler (Tarih, Coğrafya, Psikoloji, Felsefe)	16	4,0
	Türkçe, Türk Dili Edebiyatı	36	8,9
	Yabancı Dil	99	24,6

Tablo 1 (Devamı)

Değişken	Özellik	N	%
Hizmet Bölgesi	1.Hizmet Bölgesi	215	53,3
	2.Hizmet Bölgesi	52	12,9
	3.Hizmet Bölgesi	34	8,4
	4. Hizmet Bölgesi	44	10,9
	5. Hizmet Bölgesi	26	6,5
	6. Hizmet Bölgesi	32	7,9
Okul Türü	Okul Öncesi	20	1,0
	İlkokul	102	25,3
	Ortaokul	174	22,3
	Lise	90	5,0
	Özel eğitim Okulları	10	43,2
	Bilim Sanat Merkezi	4	2,5
	Rehberlik Araştırma Merkezi	3	,7
Öğrenim Düzeyi	Önlisans	3	,7
	Lisans	341	84,6
	Yüksek Lisans/Doktora	59	14,6
Yabancı Dil	Başlangıç-Temel Seviyesi (A1, A2)	208	51,6
	Orta Seviye (B1, B2)	100	24,8
	İleri Seviye (C1, C2)	95	23,6
Eğitim Amaçlı Yurt Dışına Çıkma Durumu	Evet	58	14,4
	Hayır	345	85,6
Erasmus Projesi Katılım Durumu	Evet	60	14,9
	Hayır	343	85,1
e-Twinning Projesine Katılım Durumu	Evet	106	26,3
	Hayır	297	73,7
Tubitak Projesine Katılım Durumu	Evet	145	36,0
	Hayır	258	64,0
Mesleki Gelişime Bütçe Ayırma Durumu	Evet	200	49,6
	Hayır	203	50,4
Basılı Yayın ya da Dijital İçerik Takip Durumu	Evet	302	74,9
	Hayır	101	25,1

Tablo 1 (Devamı)

Değişken	**Özellik**	**N**	**%**
Teknoloji Kullanımında Kendini Yeterli Görme Durumu	Evet	120	29,8
	Hayır	45	11,2
	Kısmen	238	59,1
Ders için Dijital İçerik Üretebilme durumu	Evet	237	58,8
	Hayır	166	41,2
	Toplam	***403***	***100,0***

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin %76'sı kadın (n=309), %13,3'ü (n=94) erkektir. Bursa'da kadın öğretmenler sayıca çoğunluktadır (MEB, 2022). Öğretmenlerin %94,8'i (n=382) devlet kurumunda çalışırken, %5,2'si (n=21) özel kurumda çalışmaktadır. Öğretmenlerin %6,9'u (n=28) 1-3 yıl, %39,0'ı (n=157) 4-10 yıl, %21,6'sı (n=87) 11-15 yıl ve %32,5'i (n=131) 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Öğretmenlerin % 0,7'si (n=3) beden eğitimi, %1,5'i (n=6) bilişim teknolojileri, %3'ü (n=12) din kültürü ve ahlak bilgisi, %16,9'u (n=68) fen bilimleri(fizik, kimya, biyoloji, matematik), %2,7'si (n=11) mesleki teknik, %6,5'i (n=26) okul öncesi, %5,5'i (n=22) özel eğitim, %4,7'si (n=19) rehber öğretmen, %4,2'si (n=17) sanat dersleri (resim, müzik, teknoloji tasarım), %16,9'u (n=68) sınıf öğretmeni, % 4'ü (n=16) sosyal bilimler (tarih, coğrafya, psikoloji, felsefe), %8,9'u (n=36) Türkçe-Türk Dili Edebiyatı ve %24,6'sı (n=99) yabancı dil branşlarında çalışmaktadır.

Çalıştığı hizmet bölgesine göre öğretmenlerin %53,3'ü (n=215) 1. Hizmet bölgesinde, %12,9'u (n= 52) 2. Hizmet bölgesinde, %8,4'ü (n=34) 3. Hizmet bölgesinde, %10,9'u (n=44) 4. Hizmet bölgesinde, %6,5'i (n=26) 5. Hizmet bölgesinde ve %7,9'u (n=32) ise 6. Hizmet bölgesinde çalışmaktadır. Öğretmenlerin %5,0'ı (n=20) okul öncesinde, %25,3'ü (n=102) ilkokulda, %43,2'si (n=174) ortaokulda, %22,3'ü (n=90) lisede, %2,5'i (n=10) özel eğitim okullarında, %1'i (n=4) Bilim Sanat Merkezinde ve %0,7'si (n=3) Rehberlik Araştırma Merkezinde çalışmaktadır.

Öğrenim düzeyine göre %0,7'si (n=3) ön lisans, %84,6'sı (n=341) lisans ve %14,6'sı (n=59) yüksek lisans/doktora eğitimi almış katılımcılardır. Öğretmenlerin %51,6'sı (n=208) başlangıç-temel seviyede (A1, A2), %24,8'i (n=100) orta seviyede (B1, B2) ve %23,6'sı (n=95) ileri (C1, C2) seviyede yabancı dil bilgisine sahiptir.

Katılımcıların %14,4'ü (n=58) eğitim amaçlı yurtdışına çıkmışken, %85,6'sı (n=345) çıkmamıştır. Öğretmenlerin %14,9 (n=60) Erasmus+ projesine katılmışken, %85,1'i (n=343)

katılmamıştır. E-twinning projesine katılan öğretmenler %26,3 (n=106) iken katılmayanlar %73,7'dir (n=297). TÜBİTAK projesine katılan öğretmenler %36 (n=145) iken katılmayanlar %64'tür (n=258). Mesleki gelişimleri için düzenli bütçe ayıranlar %49,6 (n=200) iken, ayırmayanlar %50,4'tür (n=203).

Öğretmenlerin %74,9'u (n=302) düzenli basılı yayın ya da dijital içerik takip ettiğini beyan ederken, %25,1'i (n=101) basılı yayın takip etmediğini bildirmiştir. Bilişim teknolojileri kullanımında öğretmenlerin %29,8'ini (n=120) kendini yeterli görürken, "%11,2'si (n=45) yeterli görmemekte ve "%59,1'i (n=238) kısmen yeterli görmektedir. Öğretmenlerin %58,8'i (n=237) ders içi dijital içerik üretebilirken, %41,2'si (n=166) üretememektedir.

3.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin belirlenmesi için "Kişisel Bilgiler Formu", "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" ve "Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği" kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada öğretmenlerin demografik bilgilerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından "Kişisel Bilgi Formu" geliştirilmiştir (Ek 1). Formun giriş kısmında araştırmanın amacı ile uygulama sırasında dikkat edilmesi gerekenlerle ilgili kısa bir açıklama metni yazılmıştır. Öğretmenlerin demografik bilgilerini tespit edebilmek için öğretmenlere cinsiyet, çalıştığı kurum, kıdem, branş, görev yaptığı hizmet bölgesi, çalıştığı okul türü, öğrenim düzeyi, herhangi bir yabancı dilde seviyesi, eğitim amaçlı yurt dışına çıkma durumu, Erasmus, e-Twinning, TÜBİTAK projelerine katılım durumu, mesleki gelişime düzenli bütçe ayırma durumu, düzenli basılı yayın takip etme durumu, bilişim teknolojilerinde kendini yeterli görme durumu ve ders için dijital içerik üretebilme durumuna dair bilgiler sorulmuştur.

3.4.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği: Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği, Kılıç (2015)'in Denizli il merkezindeki 290 ilköğretim branş öğretmenine uyguladığı çalışmasından alınmıştır (Ek 2). Ölçek, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini niteleyen dört farklı alt boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutların ikisi olumlu ikisi olumsuzdur. Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin alt boyutları ve madde dağılımı aşağıdaki gibidir:

1. Boyut - Motivasyon: 1,2,3,4,5,6 bütün maddeler olumlu (6 madde),
2. Boyut - Sebat: 7, 8, 9, 10, 11,12 bütün maddeler olumlu (6 madde),
3. Boyut - Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk: 13, 14, 15, 16, 17, 18 bütün maddeler olumsuz (6 madde),
4. Boyut - Merak yoksunluğu: 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 bütün maddeler olumsuz (9 madde)

Katılımcıların ölçekteki maddeleri cevaplamasında “Çok Uyuyor”, “Kısmen Uyuyor”, “Çok Az uyuyor”, “Çok Az Uymuyor”, “Kısmen Uymuyor”, “Hiç Uymuyor” şeklinde altılı likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Verilerden elde edilen toplam, ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmış; ölçeğin minimum, maksimum ve orta puanları bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin hesaplanmasında ölçüt olarak alınmıştır.

Ölçek maddeleri olumlu uç ile olumsuz uç arasında puanlandırılarak hesap yapılmaktadır. Araştırma katılımcılarının puanı, ölçekleme boyutunun ortalarında olursa, kişinin tutumunun tam oluşmadığı ifade edilebilir (Turgut ve Baykul, 1992; aktaran Kılıç, 2015). Bu durumda başlangıcın 1 alındığı 6’lı likert tipi ölçekte 3,5 değeri “çok az uyuyor ile çok az uymuyor” değerlerinin orta noktası olarak değerlendirilebilir.

6’lı likert tipi olarak hazırlanmış ölçekte bulunan derecelendirmeler, ölçekten elde edilecek puanların aritmetik ortalamalarının puan aralıkları ve değerlendirme aralıkları tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2

YBÖ ölçeği derecelendirme puan aralıkları ve değerlendirme aralıkları

Ölçekte Kullanılan Derecelendirme	Puan Aralıkları	Değerlendirme Aralıkları
6	5,16-6,00	Çok Yüksek
5	4,33-5,15	Yüksek
4	3,50-4,32	Ortalama Üstü
3	2,67-3,49	Ortalama
2	1,84-2,66	Düşük
1	1-1,83	Çok Düşük

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri genel ölçekten alınabilecek en az puan (27x1) 27, ortanca puanı (27x3,5) 94,5 ve en yüksek puan (27x6) 162 olarak belirlenmiştir. Motivasyon, sebat ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutlarından alınabilecek en düşük puanın (6x1) 6, orta puanın (6x3,5) 21 ve en yüksek puanın (6x6) 36 olduğu tespit edilmiştir. Merak yoksunluğu boyutunda ise en düşük puan (9x1) 9, orta puan (9x3,5) 31,5 ve en yüksek puan (9x6) 54’tür.

Kılıç (2015)’in uyguladığı yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin bütününe ilişkin güvenirlik katsayısı α=86’dır. Büyüköztürk (2002), Cronbach Alfa katsayısı 80 ile 1.00

aralığında olan ölçeğin "yüksek derecede güvenilir" olduğunu ifade etmiştir. Buna göre çalışmada kullanılan ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada ise ölçeğin bütüne ilişkin Cronbach Alpha katsayısı α=94 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin motivasyon boyutu için α=90, sebat boyutu için α=91, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk için α=94 ve merak yoksunluğu için α=96 bulunmuştur.

3.4.3. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği: Bu ölçek Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilmiş Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanıp, 20 maddelik "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" adıyla alan yazına kazandırılmıştır (Ek 3). Bireysel yenilikçilik ölçeği boyutları ve madde dağılımı aşağıdaki gibidir:

1. Boyut - Değişime Direnç: 4, 6, 7, 10, 13, 15, 17 ve 20 maddeler, (8 madde)
2. Boyut - Fikir Önderliği: 1, 8, 9, 11 ve 12 bütün maddeler, (5 madde)
3. Boyut - Deneyime Açıklık: 2, 3, 5, 14, 18 bütün maddeler, (5 madde)
4. Boyut - Risk Alma: 16 ve19 maddeler, (2 madde) olarak belirlenmiştir.

Ölçek maddelerinin yanıtlanmasında "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Ortadayım", "Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılmıyorum" olarak derecelendirilen beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçek 12'si olumlu (1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18. ve 19. maddeler), sekizi ise olumsuz (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17. ve 20. maddeler) 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanlara göre bireylerin yenilikçilik düzeyleri tespit edilmekte ve puan aralıklarına göre yenilikçilik kategorileri belirlenmektedir (Hurt, Joseph ve Cook, 1977; Aktaran Kılıçer, 2011).

Ölçekte bulunan derecelendirmeler, ölçekten elde edilecek puanların aritmetik ortalamalarının puan aralıkları ve değerlendirme aralıkları tablo 3'teki gibidir

Tablo 3

Bireysel yenilikçilik ölçeğinin derecelendirme puan aralıkları ve değerlendirme aralıkları

Ölçekte Kullanılan Derecelendirme	Puan Aralıkları	Değerlendirme Aralıkları
5	4,20-5,00	Çok Yüksek
4	3,40-4,19	Yüksek
3	2,60-3,39	Orta
2	1,80-2,59	Düşük
1	1,00-1,79	Çok Düşük

Katılımcıların yenilikçilik puanları hesaplanırken öncelikle olumlu maddelerden (1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18 ve 19) ve olumsuz maddelerden (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17 ve 20) alınan puanlar toplanmıştır. İkinci adımda ise bireysel yenilikçilik puanını hesaplamak için "42 + (olumlu maddelerin toplam puanı) – (olumsuz maddelerin toplam puanı)" formülü uygulanmıştır.

Tablo 4

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 4'e göre bireysel yenilikçilik puanı 80 puanın üzerinde olan bireyler, yenilikçi; 69 ve 80 puan aralığında olanlar, öncü; 57 ve 68 puan aralığında olanlar, sorgulayıcı; 46 ve 56 puan aralığında olanlar, kuşkucu; 46 puandan düşük olanlar ise gelenekçi kategorisinde bulunmaktadırlar. Aynı zamanda bireysel yenilikçilik puanı hesaplandığında, puanları 68'in üstünde olan bireyler, yenilikçi; 68 ile 64 puan aralığında olanlar, orta düzeyde yenilikçi ve 64 puandan az olanlar ise düşük düzeyde yenilikçi olarak adlandırılırlar (Hurt, Joseph ve Cook, 1977; Aktaran Kılıçer, 2011).

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

Bu çalışmada ise ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alpha katsayısı α=84 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin; değişime direnç α=89, fikir önderliği α=83, deneyime açıklık α=81 ve risk alma α=80 olarak bulunmuştur.

Araştırmada kullanılması planlanan ölçeklerin araştırmacılardan gerekli izinleri alınarak, ölçeklerin uygulanmasına ilişkin Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğüne araştırma etik

kurul izni için başvurulmuştur. Karar no 31 sayılı araştırma etik kurul izninin (Ek 4) alınmasının ardından kişisel bilgi formu ve ölçekler Bursa ili ve ilçelerinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim okullarına dağıtılmıştır. Katılımcıların araştırma ve gizlilik esasları hakkında bilgilendirilmesi sağlanarak araştırmaya gönüllü katılım onayları alınmıştır. Kişisel bilgi formu ve ölçeklerin uygulanması 2022 yılı Eylül-Ekim ayları içerisinde gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 26.0 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinden önce her iki ölçekte de bulunan olumsuz maddeler tersten kodlanmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi amacıyla tüm değişkenlerin alt boyutlarla birlikte normallik testi uygulanmıştır.

Çarpıklık ve basıklık değerleri -1.50 ile +1.50 arasında ise verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir (Tabachnik ve Fidell, 2013). Bu çalışmada Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin çarpıklık ve basıklık değerleri buna göre incelendiğinde normal dağılım gösterdiği hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 5

Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri

Ölçek	Çarpıklık	Basıklık
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	-,121	-1,206
Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	,363	-,429

Tüm ölçeklerin alt boyutları ile birlikte aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerlerine bakılarak betimleyici istatistikler verilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde; frekans, yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (ss) hesaplamaları yapılmıştır. Verilerin analizinde Kolomogorov-Smirnov testi yapılmış olup, her test için $p< .05$ değeri ölçüt alınarak dağılımın normal olduğu hipotezi kabul edilmiştir. İlişkisiz örneklemler t-testi analizinde 'her iki gruptaki ölçümlerin dağılımına ait varyanslar eşittir' varsayımının geçerliğine Levene Testi kullanılarak bakılmıştır (Büyüköztürk, 2006). Verilerin varyans analizi sonuçlarında çıkan farkın yönünü tespit etmek amacıyla Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne kadar etkili olduğunu anlama için de eta-kare (etki büyüklüğü) kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde ve bulguların yorumlanmasında $p<.05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Araştırmada korelasyon analizi yapılarak değişkenler arası ilişki olup olmadığına bakılmış, varsa ilişkinin şiddeti ve yönü incelenmiştir. Verilerin korelasyon analizi sonucunda elde edilen katsayıları "0,70-1,00" arasında ise "yüksek" düzeyde ilişki, "0,69-0,30"

arasında ise “orta” düzeyde ilişki, 0,29 puan ve daha az ise “düşük” düzeyde ilişki olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2006).

4. BÖLÜM
BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde öğretmenlere uygulanan "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" ile "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği" nden (YBÖ) elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair yapılan pearson korelasyon analizi sonuçları tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Bireysel yenilikçilik düzeyi ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki

Değişkenler		YBÖ Eğilimi	Motivasyon	Sebat	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Merak Yoksunluğu
Bireysel Yenilikçilik	r	,541**	,451**	,395**	,366**	,441**
	p	,00	,00	,00	,00	,00
Değişime Direnç	r	,532**	,162**	,072	,496**	,527**
	p	,00	,00	,14	,00	,00
Fikir Önderliği	r	,178**	,352**	,377**	,013	,078
	p	,00	,00	,00	,79	,11
Deneyime Açıklık	r	,322**	,539**	,519**	,105*	,168**
	p	,00	,00	,00	,03	,00
Risk Alma	r	,096	,320**	,337**	-,062	,008
	p	,05	,00	,00	,21	,88

* p<0,05; **p<0,01

Korelasyon katsayısı, mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında yüksek; 0.70-0.30 arasında orta; 0.30-0.00 arasında ise zayıf düzeyde bir ilişki olarak kabul edilebilir (Büyüköztürk, 2011: 32). Tablo 6 incelendiğinde bireysel yenilikçilik düzeyleri ile YBÖ eğilimleri arasında (r=,541; p<0,01) orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bireysel yenilikçilik düzeylerinin ve YBÖ eğilimlerinin alt boyutları ile ilişkisi incelendiğinde, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile motivasyon (r=,451, p<0,01), sebat (r=,395,

p<0,01), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (r=,366, p<0,01) ve merak yoksunluğu (r=,441, p<0,01) arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Bireysel yenilikçilik düzeyleri alt boyutu değişime direnç ile YBÖ eğilimleri (r=,532, p<0,01) ve YBÖ eğilimleri alt boyutlarından öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (r=,496, p<0,01) ve merak yoksunluğu (r=,527, p<0,01) arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir. Değişime direnç ve motivasyon (r=,162, p<0,01) arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişki olduğu, sebat boyutuyla (r=,072, p>0,01) arasında anlamlı ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Bireysel yenilikçilik düzeyleri alt boyutu fikir önderliği ile YBÖ eğilimleri (r=,178, p<0,01) arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Fikir önderliği ile YBÖ eğilimleri alt boyutları motivasyon (r=,352, p<0,01) ve sebat (r=,372, p<0,01) arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Fakat fikir önderliği ile öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (r=,013, p>0,01) ve merak yoksunluğu (r=,078, p>0,01) boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Bireysel yenilikçilik düzeyleri alt boyutu deneyime açıklık ile YBÖ eğilimleri (r=,322, p<0,01) ve YBÖ eğilimleri alt boyutlarından motivasyon (r=,539, p<0,01) ve sebat (r=,519, p<0,01) arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir. Deneyime açıklık ile öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (r=,105, p<0,05) ve merak yoksunluğu (r=,168, p<0,01) boyutları arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Bireysel yenilikçilik düzeyleri alt boyutu risk alma ile YBÖ eğilimleri (r=,096, p>0,01) arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Risk alma ile YBÖ eğilimleri alt boyutlarından motivasyon (r=,320, p<0,01) ve sebat (r=,337, p<0,01) arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir. Risk alma ile öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (r=-,062, p>0,01) ve merak yoksunluğu (r=,008, p>0,01) boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

4.2. Öğretmenlerin YBÖ Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin YBÖ eğilimleri cinsiyet, çalıştığı kurum, kıdem, branş, görev yaptığı hizmet bölgesi, çalıştığı okul türü, öğrenim düzeyi, yabancı dilde seviyesi, eğitim amaçlı yurt dışına çıkma durumu, Erasmus+, E-twinning, TÜBİTAK projelerine katılım durumu, mesleki gelişime düzenli bütçe ayırma, düzenli basılı yayın takip etme, bilişim teknolojilerinde kendini yeterli görme ve ders için dijital içerik üretebilme değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçları tablolarla sunulmuştur.

Tablo 7

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri betimsel istatistikler

YBÖ Eğilimi ve Alt Boyutları	N	Min.	Max.	x̄	ss
Motivasyon	403	13,00	36,00	32,44	3,66
Sebat	403	9,00	36,00	30,37	4,55
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	403	6,00	36,00	24,59	9,06
Merak Yoksunluğu	403	9,00	54,00	36,29	13,21
YBÖ Eğilimi	403	75,00	162,00	123,71	23,29

Tablo 7 incelediğinde öğretmenlerin YBÖ eğilimi ölçeğinden alınan en düşük puanın (75,00) alınan en yüksek puanın ise (162,00) olduğu, ölçek ortalamasının (x̄=123,71) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin YBÖ eğilimi ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Alt boyutların ortalamalarına bakıldığında motivasyon (x̄=32,44), sebat (x̄=30,37), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (x̄=24,59) ve merak yoksunluğu (x̄=36,29) alt boyutlarının her birinin ölçek ortalama puanından yüksek olduğu görülmüştür.

4.2.1. YBÖ Eğilimleri Cinsiyet Değişkenine Dair Bulgular: Araştırmaya katılan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi analiz sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	x̄	ss	t	p
Motivasyon	Kadın	309	32,50	3,66	,54	,58
	Erkek	94	32,26	3,70		
Sebat	Kadın	309	30,40	4,62	,28	,77
	Erkek	94	30,25	4,33		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Kadın	309	25,46	8,70	3,52	,00
	Erkek	94	21,75	9,67		
Merak Yoksunluğu	Kadın	309	37,55	12,73	3,52	,00
	Erkek	94	32,14	13,98		
YBÖ Eğilimi	Kadın	309	125,93	22,49	3,51	,00
	Erkek	94	116,42	24,50		

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (t=3,51, p=.00). Kadın öğretmenlerin YBÖ eğilimleri ($\bar{x}$=125,93), erkek öğretmenlerden ($\bar{x}$=116,42) daha yüksektir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunun cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir (t=3,52, p=.00). Kadın öğretmenlerin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutundan aldıkları puan ($\bar{x}$=25,46), erkek öğretmenlerin aldıkları puandan ($\bar{x}$=21,75) daha yüksektir ve fark kadınlar lehinedir. Benzer şekilde merak yoksunluğu boyutunda cinsiyete göre anlamlı fark tespit edilmiştir (t=3,52, p=,00). Kadın öğretmenlerin merak yoksunluğu boyutundan aldıkları puan ($\bar{x}$=37,55), erkek öğretmenlere göre ($\bar{x}$=32,14) daha yüksektir ve fark kadınlar lehine çıkmıştır. Motivasyon alt boyutu (t=,54, p=,58) ve sebat alt boyutunda (t=,28, p=,77) anlamlı farklar gözlenmemiştir. Ancak hem motivasyon ($\bar{x}$=32,50) hem sebat ($\bar{x}$=30,40) alt boyutlarında kadınlar daha yüksek ortalamaya sahiptir.

4.2.2. YBÖ Eğilimleri Çalıştığı Kurum Değişkenine Dair Bulgular: Araştırmaya katılan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin çalıştığı kuruma göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kurum türü değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyutlar	Kurum Türü	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Motivasyon	Devlet	382	32,34	3,72	-2,37	,01
	Özel	21	34,28	1,61		
Sebat	Devlet	382	30,23	4,60	-2,53	,01
	Özel	21	32,80	2,60		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Devlet	382	24,62	9,01	,26	,79
	Özel	21	24,09	10,17		
Merak Yoksunluğu	Devlet	382	36,08	13,17	-1,40	,16
	Özel	21	40,23	13,69		
YBÖ Eğilimi	Devlet	382	123,29	23,29	-1,56	,11
	Özel	21	131,42	22,61		

Tablo 9'da araştırmaya katılan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin kurum türüne göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (t=-1,56, p=,11). Benzer şekilde öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (t=,26, p=,79) ve merak yoksunluğu (t=-1,40, p=,16) alt boyutlarında fark gözlenmemiştir. Ancak öğrenmeyi düzenlemede yoksunlukta devlet okulu öğretmenleri

($\bar{x}$=24,62) merak yoksunluğunda ise özel okul öğretmenleri ($\bar{x}$=40,23) daha yüksek ortalamaya sahiptir. Öte yandan, motivasyon (t=-2,37, p<0,05) ve sebat (t=-2,53, p<0,05) alt boyutunda anlamlı farklar tespit edilmiştir. Buna göre motivasyon alt boyutunda özel okulda çalışan öğretmenlerin ($\bar{x}$=34,28) devlet okulunda çalışan öğretmenlere ($\bar{x}$=32,34) göre daha yüksek puan aldığı gözlenmiştir. Benzer şekilde sebat alt boyutunda özel okulda çalışan öğretmenler ($\bar{x}$=32,80) devlet okulunda çalışan öğretmenlerden ($\bar{x}$=30,23) daha yüksek puan almış ve fark özelde çalışan öğretmenler lehine çıkmıştır.

4.2.3. YBÖ Eğilimleri Mesleki Kıdem Değişkenine Dair Bulgular: Katılımcı öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi betimsel değerleri ve analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark
Motivasyon	1-3 yıl(1)	28	32,46	3,04	,47	,69	-
	4-10 yıl(2)	157	32,69	3,46			
	11-15 yıl(3)	87	32,40	3,70			
	16 yıl ve üzeri(4)	131	32,17	3,66			
Sebat	1-3 yıl(1)	28	30,46	3,75	,74	,52	-
	4-10 yıl(2)	157	29,95	4,84			
	11-15 yıl(3)	87	30,57	5,13			
	16 yıl ve üzeri(4)	131	30,71	3,91			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1-3 yıl(1)	28	26,17	9,68	3,24	,02	2-4
	4-10 yıl(2)	157	25,98	8,66			
	11-15 yıl(3)	87	24,21	9,25			
	16 yıl ve üzeri(4)	131	22,84	9,04			
Merak Yoksunluğu	1-3 yıl(1)	28	37,78	12,55	1,11	,34	-
	4-10 yıl(2)	157	37,21	12,55			
	11-15 yıl(3)	87	36,71	13,85			
	16 yıl ve üzeri(4)	131	34,60	13,67			
YBÖ Eğilimi	1-3 yıl(1)	28	126,89	22,82	1,53	,20	-
	4-10 yıl(2)	157	125,85	21,05			
	11-15 yıl(3)	87	123,90	24,79			
	16 yıl ve üzeri(4)	131	120,34	24,75			

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F_{(3,399)}$=1,53, p=,20). Alt boyutlardan motivasyon ($F_{(3,399)}$=,47, p=,69), sebat ($F_{(3,399)}$=,74, p=,52) ve merak yoksunluğu (F=1,11; p=,34) boyutlarında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Ancak motivasyon alt boyutunda 4-10 yıl kıdemi olanlar ($\bar{x}$=32,69), sebat alt boyutunda 16 yıl ve üzeri kıdemi olanlar ($\bar{x}$=30,71) ve merak yoksunluğunda 1-3 yıl kıdemi olanlar ($\bar{x}$=37,78) daha yüksek ortalamalara sahiptir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur (F(3,399)=3,24, p=,02). Kıdemi 4-10 yıl olan öğretmenler ($\bar{x}$=25,98) kıdemi 16 yıl üzeri öğretmenlerle ($\bar{x}$=22,84) karşılaştırıldığında, fark 4-10 yıl kıdemli öğretmenler lehine bulunmuştur.

4.2.4. YBÖ Eğilimleri Branş Değişkenine Dair Bulgular: Katılımcı öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi betimsel değerleri ve analiz sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin branş değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyutlar	Branş	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark
	Beden Eğitimi (1)	3	34,67	,57			
	Bilişim Teknolojileri (2)	6	32,67	2,33			
	Din K. ve Ahlak B. (3)	12	31,33	3,84			
	Fen Bilimleri (4)	68	31,44	3,99			
	Mesleki-Teknik (5)	11	32,09	4,59			6-4,8;
	Okul Öncesi (6)	26	33,23	2,86			11-4,8;
Motivasyon	Özel Eğitim (7)	22	32,14	4,89	2,32	,00	12-8;
	Rehber Öğretmen (8)	19	30,68	3,25			13-3,4,10
	Sanat Dersleri (9)	17	31,76	3,03			
	Sınıf Öğretmeni (10)	68	31,91	3,78			
	Sosyal Bilimler (11)	16	33,75	2,17			
	Türkçe, Dil Edebiyat (12)	36	32,83	4,19			
	Yabancı Dil (13)	99	33,57	3,01			

Tablo 11 (Devamı)

Alt Boyutlar	Branş	n	x̄	ss	F	p	Fark
Sebat	Beden Eğitimi (1)	3	32,33	1,52	1,97	,02	6-4,8; 11-4,8; 12-4,8; 13-4,8
	Bilişim Teknolojileri (2)	6	30,50	3,45			
	Din K. ve Ahlak B. (3)	12	29,67	4,18			
	Fen Bilimleri (4)	68	28,97	4,66			
	Mesleki-Teknik (5)	11	29,64	4,94			
	Okul Öncesi (6)	26	31,85	3,79			
	Özel Eğitim (7)	22	30,50	5,49			
	Rehber Öğretmen (8)	19	27,95	4,17			
	Sanat Dersleri (9)	17	29,41	5,03			
	Sınıf Öğretmeni (10)	68	30,18	4,35			
	Sosyal Bilimler (11)	16	31,44	3,91			
	Türkçe, Dil Edebiyat (12)	36	31,03	5,03			
	Yabancı Dil (13)	99	31,37	4,29			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Beden Eğitimi (1)	3	21,67	12,66	1,11	,34	-
	Bilişim Teknolojileri (2)	6	24,33	9,09			
	Din K. ve Ahlak B. (3)	12	23,58	8,64			
	Fen Bilimleri (4)	68	24,47	7,87			
	Mesleki-Teknik (5)	11	27,27	8,65			
	Okul Öncesi (6)	26	24,46	10,58			
	Özel Eğitim (7)	22	24,73	9,71			
	Rehber Öğretmen (8)	19	27,05	8,22			
	Sanat Dersleri (9)	17	19,18	8,99			
	Sınıf Öğretmeni (10)	68	23,59	9,63			
	Sosyal Bilimler (11)	16	24,88	9,40			
	Türkçe, Dil Edebiyat (12)	36	23,42	8,78			
	Yabancı Dil (13)	99	26,16	8,98			

Tablo 11 (Devamı)

Alt Boyutlar	Branş	n	x̄	ss	F	p	Fark
Merak Yoksunluğu	Beden Eğitimi (1)	3	31,00	19,97	1,56	,09	-
	Bilişim Teknolojileri (2)	6	39,33	14,32			
	Din K. ve Ahlak B. (3)	12	38,00	14,08			
	Fen Bilimleri (4)	68	35,00	11,41			
	Mesleki-Teknik (5)	11	40,18	8,79			
	Okul Öncesi (6)	26	38,81	14,70			
	Özel Eğitim (7)	22	37,55	15,29			
	Rehber Öğretmen (8)	19	37,68	10,55			
	Sanat Dersleri (9)	17	27,00	12,87			
	Sınıf Öğretmeni (10)	68	34,41	13,85			
	Sosyal Bilimler (11)	16	39,25	13,68			
	Türkçe, Dil Edebiyat (12)	36	34,03	14,38			
	Yabancı Dil (13)	99	38,57	12,61			
YBÖ Eğilimi	Beden Eğitimi (1)	3	119,66	31,56	1,84	,04	4-9; 5-9; 6-9; 7-9; 8-9; 10-9; 11-9; 13-4,9,10
	Bilişim Teknolojileri (2)	6	126,83	24,45			
	Din K. ve Ahlak B. (3)	12	122,58	26,04			
	Fen Bilimleri (4)	68	119,88	20,31			
	Mesleki-Teknik (5)	11	129,18	18,49			
	Okul Öncesi (6)	26	128,34	26,44			
	Özel Eğitim (7)	22	124,90	25,04			
	Rehber Öğretmen (8)	19	123,36	20,63			
	Sanat Dersleri (9)	17	107,35	20,69			
	Sınıf Öğretmeni (10)	68	120,08	24,83			
	Sosyal Bilimler (11)	16	129,31	23,54			
	Türkçe, Dil Edebiyat (12)	36	121,30	24,81			
	Yabancı Dil (13)	99	129,12	21,80			

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre YBÖ eğilimlerinde anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F_{(12,390)}$=1,84, p=,04). Farkın kimler lehine olduğunu saptamak amacıyla yapılan analiz sonucunda fen bilimleri (x̄=119,88), mesleki-teknik (x̄=129,18), okul öncesi (x̄=128,34), özel eğitim (x̄=124,90), rehberlik (x̄=123,36), sınıf öğretmeni (x̄=120,08) ve sosyal bilimler (x̄=129,31) branşlarına sahip

öğretmenlerin, sanat dersleri ($\bar{x}$=107,35) branşlarındaki öğretmenlere göre YBÖ eğilimlerinin daha yüksek olduğu; ayrıca Yabancı dil öğretmenlerinin ($\bar{x}$=129,12) YBÖ eğilimlerinin fen bilimleri ($\bar{x}$=119,88), sanat dersleri ($\bar{x}$=107,35) ve sınıf öğretmenlerine ($\bar{x}$=120,08) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Motivasyon alt boyutunda YBÖ eğilimlerinin branş değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir ($F_{(12,390)}$=2,32, p=,00). Okul öncesi öğretmenleri ($\bar{x}$=33,23) ile fen bilimleri ($\bar{x}$=31,44) ve rehber öğretmenliği ($\bar{x}$=30,68) branşlarında anlamlı fark bulunmuş ve bu farkın okul öncesi öğretmenleri lehine olduğu anlaşılmıştır. Sosyal bilimler öğretmenleri ($\bar{x}$=33,75) ile fen bilimleri ($\bar{x}$=31,44) ve rehber öğretmenliği ($\bar{x}$=30,68) branşı öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmuş ve bu fark sosyal bilimler branşı öğretmenleri lehinedir. Türkçe, Türk Dili Edebiyatı öğretmenleri ($\bar{x}$=32,83) ile rehber öğretmenleri ($\bar{x}$=30,68) arasında anlamlı fark bulunmuş ve bu fark Türkçe, Türk Dili Edebiyatı öğretmenleri lehine çıkmıştır. Yabancı dil öğretmenleri ($\bar{x}$=33,57) ile din kültürü ve ahlak bilgisi ($\bar{x}$=31,33), fen bilimleri ($\bar{x}$=31,44) ve sınıf öğretmenliği ($\bar{x}$=31,91) branşları arasında anlamlı fark gözlenmiş ve bu farkın yabancı dil öğretmenleri lehine olduğu anlaşılmıştır.

Sebat alt boyutunda YBÖ eğilimlerinin branş değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir ($F_{(12,390)}$=1,97, p=,02). Okul öncesi öğretmenleri ($\bar{x}$=31,85) ile fen bilimleri ($\bar{x}$=28,97) ve rehber öğretmenliği ($\bar{x}$=27,95) branşlarında anlamlı fark bulunmuş ve bu farkın okul öncesi öğretmenleri lehine olduğu anlaşılmıştır. Sosyal bilimler öğretmenleri ($\bar{x}$=31,44) ile fen bilimleri (fizik kimya biyoloji, matematik) ($\bar{x}$=28,97) ve rehber öğretmenliği ($\bar{x}$=27,95) branşı öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmuş ve bu farkın sosyal bilimler branşı öğretmenleri lehine olduğu saptanmıştır. Türkçe, Türk Dili Edebiyatı öğretmenleri ($\bar{x}$=31,03) ile fen bilimleri (fizik kimya biyoloji, matematik) ($\bar{x}$=28,97) ve rehber öğretmenliği ($\bar{x}$=27,95) branşlarında anlamlı fark bulunmuş ve bu fark Türkçe, Türk Dili Edebiyatı branşı öğretmenleri lehine çıkmıştır. Yabancı dil öğretmenleri ($\bar{x}$=31,37) ile din kültürü ve ahlak bilgisi ($\bar{x}$=29,67), fen bilimleri ($\bar{x}$=28,97) ve sınıf öğretmenliği ($\bar{x}$=30,18) branşları arasında anlamlı fark gözlenmiş ve bu farkın yabancı dil öğretmenleri lehine olduğu anlaşılmıştır.

Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($F_{(12,390)}$=1,84, p=,34) ve merak yoksunluğu ($F_{(12,390)}$=1,84, p=,09) alt boyutlarında anlamlı fark saptanmamıştır.

4.2.5. YBÖ Eğilimleri Hizmet Bölgesi Değişkenine Dair Bulgular: Katılımcı öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin hizmet bölgesi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi betimsel değerleri ve analiz sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin hizmet bölgesi değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyut	Hizmet Bölgesi	n	x̄	ss	F	p	Fark
Motivasyon	1.Hizmet B.(1)	215	32,88	3,56	2,26	,04	1-2 1-4 1-6
	2.Hizmet B.(2)	52	31,73	4,16			
	3. Hizmet B.(3)	34	32,76	3,32			
	4. Hizmet B.(4)	44	31,47	3,13			
	5. Hizmet B.(5)	26	3276	3,36			
	6. Hizmet B.(6)	32	31,40	4,35			
Sebat	1.Hizmet B.(1)	215	30,93	4,57	2,74	,01	1-4 1-6
	2.Hizmet B.(2)	52	29,61	4,62			
	3. Hizmet B.(3)	34	30,97	3,66			
	4. Hizmet B.(4)	44	28,77	4,68			
	5. Hizmet B.(5)	26	30,69	4,41			
	6. Hizmet B.(6)	32	29,09	4,47			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1.Hizmet B.(1)	215	24,60	9,19	,45	,80	-
	2.Hizmet B.(2)	52	24,25	8,79			
	3. Hizmet B.(3)	34	22,79	9,64			
	4. Hizmet B.(4)	44	25,04	8,59			
	5. Hizmet B.(5)	26	25,84	8,65			
	6. Hizmet B.(6)	32	25,43	9,23			
Merak Yoksunluğu	1.Hizmet B.(1)	215	36,43	13,48	,52	,75	-
	2.Hizmet B.(2)	52	35,76	12,30			
	3. Hizmet B.(3)	34	33,29	14,60			
	4. Hizmet B.(4)	44	37,34	13,80			
	5. Hizmet B.(5)	26	38,11	11,15			
	6. Hizmet B.(6)	32	36,53	12,46			
YBÖ Eğilimi	1.Hizmet B.(1)	215	124,85	24,55	,56	,72	-
	2.Hizmet B.(2)	52	121,36	20,65			
	3. Hizmet B.(3)	34	119,82	23,03			
	4. Hizmet B.(4)	44	122,63	21,89			
	5. Hizmet B.(5)	26	127,42	18,10			
	6. Hizmet B.(6)	32	122,46	25,15			

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin hizmet bölgesi değişkenine göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir ($F_{(5,397)}$=,56, p=,72). Fakat alt boyutlar incelendiğinde motivasyon ($F_{(5,397)}$=,2,26, p=,04) ve sebat ($F_{(5,397)}$=,2,74, p=,01) boyutunda anlamlı farklar olduğu bulunmuştur. Motivasyon boyutunda 1. Hizmet bölgesi ($\bar{x}$=32,88) ile 2. Hizmet bölgesi ($\bar{x}$=31,73), 4. Hizmet bölgesi ($\bar{x}$=31,47) ve 6. Hizmet bölgesi ($\bar{x}$=31,40) arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın 1. Hizmet bölgesi lehine olduğu saptanmıştır. Sebat boyutunda ise 1. Hizmet bölgesi ($\bar{x}$=30,93) ile 4. Hizmet bölgesi ($\bar{x}$=28,77) ve 6. Hizmet bölgesi ($\bar{x}$=29,09) arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın yine 1. Hizmet bölgesi lehine olduğu tespit edilmiştir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($F_{(5,397)}$=,45, p=,80) ve merak yoksunluğu ($F_{(5,397)}$=,52, p=,75) boyutlarında anlamlı fark bulunamamıştır.

4.2.6. YBÖ Eğilimleri Okul Türü Değişkenine Dair Bulgular: Katılımcı öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi betimsel değerleri ve analiz sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin okul türü değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyut	Okul Türü	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark
Motivasyon	Okul Öncesi(1)	20	33,65	2,23	,85	,52	-
	İlkokul(2)	102	32,10	4,06			
	Ortaokul(3)	174	32,25	3,83			
	Lise(4)	90	32,91	3,16			
	Özel eğitim Okulları(5)	10	32,40	2,27			
	Bilim Sanat Merkezi(6)	4	33,25	4,27			
	RAM(7)	3	32,00	4,58			
Sebat	Okul Öncesi(1)	20	31,80	2,80	1,21	,29	-
	İlkokul(2)	102	30,04	4,77			
	Ortaokul(3)	174	29,97	4,74			
	Lise(4)	90	30,87	4,41			
	Özel eğitim Okulları(5)	10	31,60	2,83			
	Bilim Sanat Merkezi(6)	4	32,75	2,98			
	RAM(7)	3	32,33	3,51			

Tablo 13 (Devamı)

Alt Boyut	Okul Türü	n	x̄	ss	F	p	Fark
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Okul Öncesi(1)	20	26,55	10,46	1,40	,21	-
	İlkokul(2)	102	24,71	9,72			
	Ortaokul(3)	174	24,10	8,51			
	Lise(4)	90	25,40	8,96			
	Özel eğitim Okulları(5)	10	20,90	8,56			
	Bilim Sanat Merkezi(6)	4	30,75	8,53			
	RAM(7)	3	16,00	8,00			
Merak Yoksunluğu	Okul Öncesi(1)	20	42,35	13,49	1,87	,08	-
	İlkokul(2)	102	35,67	13,84			
	Ortaokul(3)	174	35,70	12,67			
	Lise(4)	90	37,38	13,04			
	Özel eğitim Okulları(5)	10	32,10	14,10			
	Bilim Sanat Merkezi(6)	4	44,00	11,91			
	RAM(7)	3	22,33	13,21			
YBÖ Eğilimi	Okul Öncesi(1)	20	134,35	23,60	2,04	,05	-
	İlkokul(2)	102	122,54	24,54			
	Ortaokul(3)	174	122,05	22,31			
	Lise(4)	90	126,57	22,84			
	Özel eğitim Okulları(5)	10	117,00	22,66			
	Bilim Sanat Merkezi(6)	4	140,75	21,32			
	RAM (7)	3	102,66	28,53			

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir ($F_{(6,396)}$=2,04, p=,05). Alt boyutlar incelendiğinde motivasyon ($F_{(6,396)}$=,85, p=,52), sebat ($F_{(6,396)}$=1,21, p=,29), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($F_{(6,396)}$=1,40, p=,21) ve merak yoksunluğu ($F_{(6,396)}$=1,87, p=,08) boyutlarında anlamlı fark gözlenmemiştir.

4.2.7. YBÖ Eğilimleri Öğrenim Düzeyi Değişkenine Dair Bulgular: Katılımcı öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine testi analiz sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	n	x̄	ss	t	p
Motivasyon	Lisans	341	32,36	3,73	-1,14	,25
	Y.Lisans/Doktora	59	32,95	3,33		
Sebat	Lisans	341	30,27	4,40	-1,03	,30
	Y.Lisans/Doktora	59	30,93	5,40		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Lisans	341	24,68	8,81	-,09	,92
	Y.Lisans/Doktora	59	24,80	10,22		
Merak Yoksunluğu	Lisans	341	36,51	12,84	,34	,72
	Y.Lisans/Doktora	59	35,86	15,16		
YBÖ Eğilimi	Lisans	341	123,82	22,71	-,22	,82
	Y.Lisans/Doktora	59	124,54	26,36		

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir (t=-,22, p=,82). Alt boyutlardan motivasyon (t=-1,14, p=,25), sebat (t=-1,03, p=,30), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (t=-,09, p=,92) ve merak yoksunluğu (t=,34, p=,72) boyutlarında anlamlı fark saptanmamıştır. Ancak motivasyon (x̄=32,95), sebat (x̄=30,93) ve öğrenmeyi düzenleme (x̄= 24,80) alt boyutlarında yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenler; merak yoksunluğunda ise (x̄=36,51) lisans öğretmenleri daha yüksek puan almışlardır.

4.2.8. YBÖ Eğilimleri Yabancı Dil Seviyesi Değişkenine Dair Bulgular: Araştırmaya katılan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin yabancı dil seviyesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi betimsel değerleri ve analiz sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yabancı dil seviyesi değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyut	Yabancı Dil Seviyesi	n	x̄	ss	F	p	Fark
Motivasyon	(1)Başlangıç/Temel (A1, A2)	208	31,98	3,80	7,45	,00	3-1,2
	(2)Orta (B1, B2)	100	32,23	3,80			
	(3)İleri (C1, C2)	95	33,68	2,88			
Sebat	(1)Başlangıç/Temel (A1, A2)	208	30,04	4,28	4,38	,01	3-1,2
	(2)Orta (B1, B2)	100	29,91	5,17			
	(3)İleri (C1, C2)	95	31,56	4,28			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	(1)Başlangıç/Temel (A1, A2)	208	23,72	9,10	2,13	,11	-
	(2)Orta (B1, B2)	100	25,20	8,88			
	(3)İleri (C1, C2)	95	25,87	9,03			
Merak Yoksunluğu	(1)Başlangıç/Temel (A1, A2)	208	35,33	13,54	1,72	,18	-
	(2)Orta (B1, B2)	100	36,33	12,56			
	(3)İleri (C1, C2)	95	38,36	13,04			
YBÖ Eğilimi	(1)Başlangıç/Temel (A1, A2)	208	121,09	23,83	4,30	,01	3-1
	(2)Orta (B1, B2)	100	123,67	22,46			
	(3)İleri (C1, C2)	95	129,49	22,12			

Tablo 15 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancı dil seviyesi değişkenine göre YBÖ eğilimlerinde anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F_{(2,400)}$=4,30, p=,01). Farkın kimler lehine olduğunu saptamak amacıyla yapılan analiz sonucunda, yabancı dil seviyesi ileri (C1, C2) (x̄=129,49) olan öğretmenlerle başlangıç/temel (A1, A2) (x̄=121,09) seviyede olan öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür ve bu fark ileri (C1, C2) seviye dil bilen öğretmenler lehinedir. Ayrıca alt boyutlara bakıldığında, motivasyon ($F_{(2,400)}$=7,45, p=,00) ve sebat ($F_{(2,400)}$=4,38, p=,01) alt boyutlarında anlamlı farklar gözlenmiştir. Motivasyon alt boyutunda ileri (C1, C2) seviye (x̄=33,68) ile başlangıç/temel (A1, A2) (x̄=31,98) ve orta (B1, B2) seviye (x̄=32,23) arasında fark bulunmuştur ve bu fark ileri (C1, C2) seviye (x̄=33,68) dil bilen öğretmenler lehinedir. Sebat boyutunda ise benzer şekilde ileri (C1, C2) seviye (x̄=31,56) ile başlangıç/temel (A1, A2) (x̄=30,04) ve orta (B1, B2) seviye (x̄=29,91) arasında fark bulunmuştur ve bu fark ileri (C1, C2) seviye dil bilenler lehinedir.

Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($F_{(2,400)}$=2,13, p=11) ve merak yoksunluğu ($F_{(2,400)}$=1,72, p=,18) boyutlarında yabancı dil seviyesine göre anlamlı fark gözlenmemiştir.

4.2.9. YBÖ Eğilimleri Eğitim Amaçlı ya da Uluslararası Bir Proje ile Yurt Dışına Çıkma Durumu Değişkenine Dair Bulgular: Araştırmaya katılan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin eğitim amaçlı ya da bir proje dahilinde yurt dışına çıkma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi analiz sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin eğitim amaçlı ya da bir proje ile yurt dışına çıkma durumu değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyutlar	**Yurt Dışına Çıkma Durumu**	**n**	**x̄**	**ss**	**t**	**p**
Motivasyon	Evet	58	33,12	3,23	1,51	,13
	Hayır	345	32,33	3,72		
Sebat	Evet	58	30,93	4,59	1,01	,31
	Hayır	345	30,27	4,59		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Evet	58	25,86	9,42	1,14	,25
	Hayır	345	24,38	8,99		
Merak Yoksunluğu	Evet	58	38,10	14,48	1,12	,26
	Hayır	345	35,99	12,99		
YBÖ Eğilimi	Evet	58	128,01	25,13	1,52	,12
	Hayır	345	122,99	22,93		

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin eğitim amaçlı ya da bir proje dahilinde yurt dışına çıkma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (t=1,52, p=,12). Alt boyutlara bakıldığında motivasyon (t=1,51, p=,13), sebat (t=1,01, p=,31), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (t=1,14, p=,25) ve merak yoksunluğu (t=1,12, p=,26) boyutlarında anlamlı fark gözlenmemiştir. Ancak tüm alt boyutlarda eğitim amaçlı yurt dışına çıkan öğretmenler, çıkmayanlara göre daha yüksek ortalamalara sahiptir.

4.2.10. YBÖ Eğilimleri Erasmus+ Projesine Katılma Durumu Değişkenine Dair Bulgular: Araştırmaya katılan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin Erasmus+ projesine katılma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi analiz sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin Erasmus+ projesine katılma durumu değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyutlar	Erasmus+ Katılım	n	x̄	ss	t	p
Motivasyon	Evet	60	33,32	3,16	1,99	,04
	Hayır	343	32,29	3,73		
Sebat	Evet	60	31,42	4,04	1,93	,05
	Hayır	343	30,19	4,62		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Evet	60	26,95	9,08	2,18	,02
	Hayır	343	24,19	9,00		
Merak Yoksunluğu	Evet	60	40,22	13,76	2,50	,01
	Hayır	343	35,61	13,02		
YBÖ Toplam	Evet	60	131,90	23,80	2,97	,00
	Hayır	343	122,28	22,94		

Tablo 17 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin Erasmus+ projesine katılım durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (t=2,97, p=,00). Erasmus+ projesine katılan öğretmenlerin (x̄=131,90) YBÖ eğilimleri, katılmayan öğretmenlerden (x̄=122,28) daha yüksektir. Alt boyutlara bakıldığında ise motivasyon (t=1,99, p=,04) boyutunda, Erasmus+ projesine katılan öğretmenler (x̄=33,32) katılmayan öğretmenler (x̄=32,29) arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Bu fark katılan öğretmenler lehine çıkmıştır. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda anlamlı fark bulunmuştur (t=2,18, p=,02) ve Erasmus+ projesine katılan öğretmenlerin (x̄=26,95) katılmayan öğretmenlere (x̄=24,19) göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Benzer şekilde merak yoksunluğu boyutunda anlamlı fark bulunmuştur (t=2,50, p=,01). Erasmus+ projesine katılan öğretmenlerin (x̄=40,22) katılmayanlardan (x̄=35,61) daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Fakat sebat boyutunda anlamlı fark çıkmamıştır (t=1,93, p=,05), ancak Erasmus+ projelerine katılan öğretmenler (x̄=31,42) daha yüksek puan almışlardır.

4.2.11. YBÖ Eğilimleri e-Twinning Projesine Katılma Durumu Değişkenine Dair Bulgular: Araştırmaya katılan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin e-Twinning projesine katılma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi analiz sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin e-Twinning projesine katılma durumu değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyutlar	e-Twinning Katılım	n	x̄	ss	t	p
Motivasyon	Evet	106	33,46	3,05	3,36	,00
	Hayır	297	32,08	3,80		
Sebat	Evet	106	31,38	4,48	2,69	,00
	Hayır	297	30,01	4,53		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Evet	106	25,62	9,36	1,35	,17
	Hayır	294	24,23	8,94		
Merak Yoksunluğu	Evet	106	38,73	13,77	2,22	,02
	Hayır	297	35,42	12,92		
YBÖ Eğilimi	Evet	106	129,20	23,86	2,85	,00
	Hayır	297	121,75	22,81		

Tablo 18 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin e-Twinning projesine katılım durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (t=2,97, p=,00). E-Twinning projesine katılan öğretmenlerin (x̄=129,20) YBÖ eğilimlerinin katılmayan öğretmenlere (x̄=121,75) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde ise motivasyon (t=3,36, p=,00) boyutunda anlamlı fark çıkmıştır. Buna göre e-Twinning projesine katılan öğretmenlerin (x̄=33,46), katılmayan öğretmenlere (x̄=32,08) göre puanının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sebat boyutunda anlamlı fark gözlenmiştir (t=2,69, p=,00) ve e-Twinning projesine katılan öğretmenlerin (x̄=31,38) katılmayan öğretmenlere göre (x̄=30,01) göre daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Benzer bir şekilde merak yoksunluğu boyutunda anlamlı fark çıkmış (t=2,22, p=02,), e-Twinning projesine katılan öğretmenler (x̄=38,73) katılmayanlara (x̄=35,42) göre daha yüksek puan almıştır. Her 3 boyutta da farkın e-Twinning projesine katılanlar lehine olduğu anlaşılmıştır. Fakat öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda anlamlı fark gözlenmese bile (t=1,35, p=,17) e- Twinning projesine katılan öğretmenler (x̄=25,62) daha yüksek puan almışlardır.

4.2.12. YBÖ Eğilimleri Tübitak Projesine Katılma Durumu Değişkenine Dair Bulgular: Araştırmaya katılan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin Tübitak projesine katılma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi analiz sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin Tübitak projesine katılma durumu değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyutlar	Tübitak Katılım	n	x̄	ss	t	p
Motivasyon	Evet	145	32,86	3,18	1,73	,08
	Hayır	258	32,20	3,90		
Sebat	Evet	145	30,67	4,25	1,00	,31
	Hayır	258	30,20	4,71		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Evet	145	24,46	9,35	-,21	,83
	Hayır	258	24,67	8,90		
Merak Yoksunluğu	Evet	145	36,26	14,09	-,03	,97
	Hayır	258	36,31	12,73		
YBÖ Eğilimi	Evet	145	124,28	24,33	,36	,71
	Hayır	258	123,39	22,73		

Tablo 19 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin Tübitak projesine katılım durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (t=,36, p=,71). Alt boyutlara bakıldığında motivasyon (t=1,73, p=,08), sebat (t=1,00, p=,31), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (t=-,21, p=,83) ve merak yoksunluğu (t=-,03, p=,97) boyutlarında anlamlı fark çıkmamıştır. Ancak motivasyon (x̄=32,86) ve sebat (x̄=30,67) alt boyutlarında Tübitak projesine katılanlar, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (x̄=24,67) ve merak yoksunluğu (x̄=36,31) alt boyutlarında ise Tübitak projelerine katılmayan öğretmenler daha yüksek ortalama sergilemişlerdir.

4.2.13. YBÖ Eğilimleri Mesleki Gelişim İçin Düzenli Bütçe Ayırma Durumu Değişkenine Dair Bulgular: Araştırmaya katılan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin mesleki gelişim için düzenli bütçe ayırma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi analiz sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki gelişim için düzenli bütçe ayırma durumu değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyutlar	Mesleki Gelişime Düzenli Bütçe Ayırma	n	x̄	ss	t	p
Motivasyon	Evet	200	33,65	3,16	6,90	,00
	Hayır	203	31,26	3,75		
Sebat	Evet	200	32,11	3,69	8,23	,00
	Hayır	203	28,65	4,68		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Evet	200	24,95	9,34	,78	,43
	Hayır	203	24,24	8,77		
Merak Yoksunluğu	Evet	200	37,82	13,61	2,31	,02
	Hayır	203	34,79	12,66		
YBÖ Eğilimi	Evet	200	128,54	23,48	4,21	,00
	Hayır	203	118,95	22,16		

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin mesleki gelişim için düzenli bütçe ayırma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (t=4,21, p=,00). Mesleki gelişim için düzenli bütçe ayıran öğretmenlerin (x̄=128,54) YBÖ eğilimlerinin düzenli bütçe ayırmayan öğretmenlere (x̄=118,95) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde ise motivasyon (t=6,90, p=,00) boyutunda anlamlı fark saptanmış ve mesleki gelişim için düzenli bütçe ayıran öğretmenlerin (x̄=33,65), düzenli bütçe ayırmayanlara (x̄=31,26) göre puanının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sebat boyutunda anlamlı fark çıkmış (t=8,23, p=,00) ve mesleki gelişim için düzenli bütçe ayıran öğretmenlerin (x̄=32,11) düzenli bütçe ayırmayanlara (x̄=28,65) göre puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca merak yoksunluğu boyutunda anlamlı fark tespit edilmiş (t=8,23, p=,02) mesleki gelişim için düzenli bütçe ayıran öğretmenlerin (x̄=37,82) düzenli bütçe ayırmayanlara (x̄=34,79) göre puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Fakat öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda YBÖ eğilimlerinin mesleki gelişim için düzenli bütçe ayırma durumuna göre anlamlı farklılık göstermese de (t=,78, p=,43), düzenli olarak bütçe ayıranların (x̄=24,95) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

4.2.14. YBÖ Eğilimleri Düzenli Basılı Yayın Kitap Dergi ya da Dijital İçerikler (Blog, Makale vb.) Okuma Durumu Değişkenine Dair Bulgular: Araştırmaya katılan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin düzenli basılı yayın kitap, dergi ya da dijital içerikler (blog,

makale, vb.) okuma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi analiz sonuçları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzenli basılı yayın kitap dergi ya da dijital içerikler (blog, makale vb.) okuma durumu değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyutlar	Düzenli Okuma Durumu	n	x̄	ss	t	p
Motivasyon	Evet	302	33,21	3,15	6,84	,00
	Hayır	101	30,14	4,11		
Sebat	Evet	302	31,31	4,05	7,68	,00
	Hayır	101	27,55	4,83		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Evet	302	25,00	9,13	1,55	,12
	Hayır	101	23,38	8,76		
Merak Yoksunluğu	Evet	302	37,55	13,26	3,35	,00
	Hayır	101	32,52	12,38		
YBÖ Eğilimi	Evet	302	127,09	22,90	5,19	,00
	Hayır	101	113,61	21,58		

Tablo 21 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin düzenli basılı yayın kitap, dergi ya da dijital içerikler (blog, makale, vb.) okuma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (t=5,19, p=,00). Düzenli basılı yayın kitap, dergi ya da dijital içerikler (blog, makale, vb.) okuyan öğretmenlerin (x̄=127,09) YBÖ eğilimlerinin, düzenli yazılı yayın kitap, dergi ya da dijital içerikler (blog, makale, vb.) okumayan öğretmenlere (x̄=113,61) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Motivasyon boyutunda anlamlı fark bulunmuş (t=6,84, p=,00) ve düzenli basılı yayın ya da dijital içerik takip eden öğretmenlerin (x̄=33,21) takip etmeyenlere göre (x̄=30,14) daha yüksek puan aldıkları gözlenmiştir. Sebat boyutunda anlamlı fark bulunmuş (t=7,68, p=,00) ve düzenli basılı yayın ya da dijital içerik takip eden öğretmenlerin (x̄=31,31) takip etmeyenlere göre (x̄=27,55) daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Ayrıca merak yoksunluğu boyutunda anlamlı fark tespit edilmiş (t=3,35, p=,00) ve düzenli basılı yayın ya da dijital içerik takip eden öğretmenlerin (x̄=37,55) takip etmeyenlere (x̄=32,52) göre puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Fakat öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda, YBÖ eğilimlerinin düzenli basılı yayın kitap, dergi ya da dijital içerikler (blog, makale, vb.) okuma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (t=1,55, p=,12). Ancak düzenli olarak dijital kaynaklara ulaşanlar daha yüksek (x̄=25,00) ortalamaya sahip olmuştur.

4.2.15. YBÖ Eğilimleri Bilişim Teknolojileri Kullanımında Kendini Yeterli Görme Durumu Değişkenine Dair Bulgular: Araştırmaya katılan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin bilişim teknolojileri kullanımında kendini yeterli görme durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi betimsel değerleri ve analiz sonuçları Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bilişim teknolojileri kullanımında kendini yeterli görme durumu değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyut	Teknoloji Kullanımı Yeterlilik	n	x̄	ss	F	p	Fark
Motivasyon	Evet(1)	120	33,80	2,70	17,36	,00	1-2,3;3-2
	Hayır(2)	45	30,40	4,99			
	Kısmen(3)	238	32,14	3,56			
Sebat	Evet(1)	120	31,65	3,88	7,37	,00	1-2,3;3-2
	Hayır(2)	45	29,31	4,85			
	Kısmen(3)	238	29,92	4,69			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Evet(1)	120	25,45	9,42	4,79	,00	1-2;3-2
	Hayır(2)	45	20,75	8,32			
	Kısmen(3)	238	24,89	8,86			
Merak Yoksunluğu	Evet(1)	120	37,90	13,48	3,48	,03	1-2;3-2
	Hayır(2)	45	31,84	13,54			
	Kısmen(3)	238	36,32	12,88			
YBÖ Eğilimi	Evet(1)	120	128,82	22,75	8,63	,00	1-2,3;3-2
	Hayır(2)	45	112,31	23,63			
	Kısmen(3)	238	123,29	22,77			

Tablo 22 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullanımında kendini yeterli görme durumuna göre YBÖ eğilimlerinde anlamlı fark olduğu bulunmuştur (F(2,400)=8,63, p=,00). Farkın kimler lehine olduğunu saptamak amacıyla yapılan analiz sonucunda teknoloji kullanımında kendini yeterli görme durumuna "evet" diyen öğretmenlerle (x̄=128,82), "hayır" diyen öğretmenler (x̄=112,31) ve "kısmen" cevabını veren öğretmenler (x̄=123,29) arasında anlamlı fark olduğu ve farkın "evet" cevabı veren öğretmenler

lehine olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca "kısmen" diyenlerle "hayır" diyenlerin arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın "kısmen" diyenler lehine olduğu saptanmıştır.

Motivasyon boyutunda teknoloji kullanımında kendini yeterli görme durumuna göre anlamlı fark bulunmuştur (F(2,400)=17,36, p=,00). Teknoloji kullanımında kendini yeterli görme durumuna "evet" diyen öğretmenlerle ($\bar{x}$=33,80), "hayır" diyen öğretmenler ($\bar{x}$=30,40) ve "kısmen" cevabını veren öğretmenler ($\bar{x}$=32,14) arasında anlamlı fark olduğu ve farkın "evet" cevabı veren öğretmenler lehine olduğu anlaşılmıştır. Yine motivasyon boyutunda "kısmen" diyenlerle "hayır" diyenlerin arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın "kısmen" diyenler lehine olduğu saptanmıştır.

Sebat boyutunda, teknoloji kullanımında kendini yeterli görme durumuna göre anlamlı fark bulunmuştur ($F_{(2,400)=}$7,37, p=,00). Teknoloji kullanımında kendini yeterli görme durumuna "evet" diyen öğretmenlerle ($\bar{x}$=31,65), "hayır" diyen öğretmenler ($\bar{x}$=29,31) ve "kısmen" cevabını veren öğretmenler ($\bar{x}$=29,92) arasında anlamlı fark olduğu ve farkın "evet" cevabı veren öğretmenler lehine olduğu anlaşılmıştır. Yine aynı alt boyutta "kısmen" diyenlerle "hayır" diyenlerin arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın "kısmen" diyenler lehine olduğu anlaşılmıştır.

Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda teknoloji kullanımında kendini yeterli görme durumu değişkenine göre anlamlı fark tespit edilmiştir ($F_{(2,400)}$=4,79, p=,00). Teknoloji kullanımında kendini yeterli görme durumuna "evet" diyen öğretmenlerle ($\bar{x}$=25,45) "hayır" diyen öğretmenler ($\bar{x}$=20,75) arasında anlamlı fark bulunmuş ve bu farkın "evet" cevabı veren öğretmenler lehine olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca teknoloji kullanımında kendini yeterli görme durumuna "kısmen" diyenlerle "hayır" diyen öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın "kısmen" diyenler lehine olduğu gözlenmiştir.

Merak yoksunluğu boyutunda teknoloji kullanımında kendini yeterli görme durumu değişkenine göre anlamlı fark tespit edilmiştir ($F_{(2,400)}$=3,48, p=,03). Teknoloji kullanımında kendini yeterli görme durumuna "evet" diyen öğretmenlerle ($\bar{x}$=37,90) "hayır" diyen öğretmenler ($\bar{x}$=31,84) arasında anlamlı fark bulunmuş ve bu farkın "evet" cevabı veren öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır. Ayrıca teknoloji kullanımında kendini yeterli görme durumuna "kısmen" diyenlerle "hayır" diyen öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın "kısmen" diyenler lehine olduğu anlaşılmıştır.

4.2.16. YBÖ Eğilimleri Derslerde Kullanmak İçin Dijital İçerik Üretebilme Durumu Değişkenine Dair Bulgular: Araştırmaya katılan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin derslerde kullanmak için dijital içerik üretebilme durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi analiz sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin derslerde kullanmak için dijital içerik üretebilme durumu değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyutlar	Dijital İçerik Üretebilme	n	x̄	ss	t	p
Motivasyon	Evet	237	33,10	3,20	4,40	,00
	Hayır	166	31,50	4,07		
Sebat	Evet	237	31,08	4,28	3,78	,00
	Hayır	166	29,36	4,75		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Evet	237	25,22	9,11	,52	,09
	Hayır	166	23,70	8,94		
Merak Yoksunluğu	Evet	237	37,73	13,38	2,63	,00
	Hayır	166	34,24	12,73		
YBÖ Eğilimi	Evet	237	127,14	22,99	3,58	,00
	Hayır	166	118,81	22,91		

Tablo 23 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin YBÖ eğilimlerinin derslerde kullanmak için dijital içerik üretebilme durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (t=5,19, p=,00). Derslerde kullanmak için dijital içerik üretebilen öğretmenlerin (x̄=127,14) YBÖ eğilimlerinin dijital içerik üretemeyen öğretmenlere (x̄=118,81) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Motivasyon boyutunda derslerde kullanmak için dijital içerik üretebilme durumuna göre anlamlı fark bulunmuş (t=4,40, p=,00) ve dijital içerik üretebilen öğretmenlerin (x̄=33,10) dijital içerik üretemeyen öğretmenlere (x̄=31,50) göre daha yüksek puan aldıkları gözlenmiştir. Sebat boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir (t=3,78, p=,00) ve derslerde kullanmak için dijital içerik üretebilen öğretmenlerin (x̄=31,08) dijital içerik üretemeyen öğretmenlerden (x̄=29,36) daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Merak yoksunluğu boyutunda derslerde kullanmak için dijital içerik üretebilme durumuna göre anlamlı fark bulunmuş (t=2,63, p=,00) ve dijital içerik üretebilen öğretmenlerin (x̄=37,73) dijital içerik üretemeyen öğretmenlere (x̄=34,24) göre daha yüksek puan aldıkları gözlenmiştir. Fakat öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda, derslerde kullanmak için dijital içerik üretebilme durumuna göre anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir (t=,52, p=,09).

4.3. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri cinsiyet, çalıştığı kurum, kıdem, branş, görev yaptığı hizmet bölgesi, çalıştığı okul türü, öğrenim düzeyi, yabancı dilde seviyesi, eğitim amaçlı yurt dışına çıkma durumu, Erasmus+, E-twinning, TÜBİTAK projelerine katılım durumu, mesleki gelişime düzenli bütçe ayırma, düzenli basılı yayın takip etme, bilişim teknolojilerinde kendini yeterli görme ve ders için dijital içerik üretebilme değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçları tablolarla sunulmuştur.

Tablo 24

Bireysel yenilikçilik düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler

Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Alt Boyutları	**N**	**Min.**	**Max.**	**x̄**	**ss**
Değişime Direnç	403	8,00	40,00	26,12	6,82
Fikir Önderliği	403	6,00	25,00	19,56	3,43
Deneyime Açıklık	403	14,00	25,00	21,07	2,88
Risk Alma	403	2,00	10,00	7,34	1,84
Bireysel Yenilikçilik Düzeyi	403	32,00	94,00	63,85	9,69

Tablo 24 incelendiğinde, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik toplam puan ortalamasına bakıldığında (x̄=63,85) öğretmenlerin düşük düzeyde yenilikçi oldukları ve bireysel yenilikçilik kategorilerinden "sorgulayıcı" kategorisinde oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 25

Öğretmenlerin Bireysel yenilikçilik düzeylerine göre dağılımları

Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	**N**	**%**
Düşük Düzeyde Yenilikçi	225	55,8
Orta Düzeyde Yenilikçi	67	16,6
Yüksek Düzeyde Yenilikçi	111	27,5
Toplam	403	100,0

Tablo 25 incelendiğinde, öğretmenlerin %55,8'inin düşük düzeyde yenilikçi, %16,6'sının orta düzeyde yenilikçi, %27,5'inin ise yüksek düzeyde yenilikçi kategorisinde yer aldığı tespit edilmiştir.

4.3.1. Bireysel Yenilikçilik Cinsiyet Değişkenine Dair Bulgular: Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi analiz sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Bireysel yenilikçilik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyutlar	**Cinsiyet**	**n**	**x̄**	**ss**	**t**	**p**
Değişime Direnç	Kadın	309	26,55	6,39	2,00	,04
	Erkek	94	24,74	7,98		
Fikir Önderliği	Kadın	309	19,50	3,49	-,71	,47
	Erkek	94	19,79	3,23		
Deneyime Açıklık	Kadın	309	21,05	2,96	-,25	,79
	Erkek	94	21,14	2,61		
Risk Alma	Kadın	309	7,22	1,90	-2,51	,01
	Erkek	94	7,77	1,58		
Bireysel Yenilikçilik Düzeyi	Kadın	309	74,32	9,82	,76	,44
	Erkek	94	73,44	10,13		

Tablo 26 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (t=,76, p>0,05). Değişime direnç (t=2,00, p=,04) ve risk alma (t=-2,51, p=,01) boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Değişime direnç boyutunda kadın öğretmenlerin (x̄=26,55) erkek öğretmenlerden (x̄=24,74) daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Risk alma boyutunda ise erkek öğretmenler (x̄=7,77) kadın öğretmenlere göre (x̄=7,22) daha yüksek puan almış ve fark erkekler lehine çıkmıştır. Fikir önderliği (t=-,71 p=,04) ve deneyime açıklık boyutlarında (t=-,25 p=,79) anlamlı fark gözlenmemiştir.

4.3.2. Bireysel Yenilikçilik Çalıştığı Kurum Değişkenine Dair Bulgular: Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin çalıştığı kuruma göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi analiz sonuçları Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27

Bireysel yenilikçilik düzeylerinin kurum türü değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyutlar	Kurum Türü	n	x̄	ss	t	p
Değişime Direnç	Devlet	382	26,22	6,89	1,10	,26
	Özel	21	24,52	5,36		
Fikir Önderliği	Devlet	382	19,52	3,42	-1,18	,23
	Özel	21	20,43	3,42		
Deneyime Açıklık	Devlet	382	20,97	2,85	-2,94	,00
	Özel	21	22,86	2,86		
Risk Alma	Devlet	382	7,34	1,84	-,44	,65
	Özel	21	7,52	1,91		
Bireysel Yenilikçilik Düzeyi	Devlet	382	74,05	9,96	-,57	,56
	Özel	21	75,33	8,52		

Tablo 27 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin kurum türüne göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (t=-,57 p=,56). Bireysel yenilikçilik alt boyutlarına bakıldığında deneyime açıklık boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur (t=-2,94, p=,00). Buna özel kurumda çalışan öğretmenler (x̄=22,86) devlet kurumunda çalışan öğretmenlere (x̄=20,97) göre daha yüksek puan almıştır ve fark özelde çalışan öğretmenler lehine çıkmıştır. Değişime direnç (t=1,10 p=,26), fikir önderliği (t=-1,18 p=,23) ve risk alma (t=-,44 p=,65) boyutlarında anlamlı fark bulunmamıştır.

4.3.3. Bireysel Yenilikçilik Mesleki Kıdem Değişkenine Dair Bulgular: Katılımcı öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi betimsel değerleri ve analiz sonuçları Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28

Bireysel yenilikçilik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	x̄	ss	F	p	Fark
Değişime Direnç	1-3 yıl(1)	28	25,29	5,86	,43	,72	-
	4-10 yıl(2)	157	25,92	6,54			
	11-15 yıl(3)	87	26,76	7,40			
	16 yıl ve üzeri(4)	131	26,14	6,99			

Tablo 28 (Devamı)

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	x̄	ss	F	p	Fark
Fikir Önderliği	1-3 yıl(1)	28	18,07	4,33	3,64	,01	3-1,2;4-1
	4-10 yıl(2)	157	19,32	3,19			
	11-15 yıl(3)	87	20,34	3,33			
	16 yıl ve üzeri(4)	131	19,66	3,46			
Deneyime Açıklık	1-3 yıl(1)	28	20,93	3,26	1,05	,37	-
	4-10 yıl(2)	157	20,90	2,87			
	11-15 yıl(3)	87	21,55	2,75			
	16 yıl ve üzeri(4)	131	20,99	2,88			
Risk Alma	1-3 yıl(1)	28	7,36	2,02	1,46	,22	-
	4-10 yıl(2)	157	7,11	1,97			
	11-15 yıl(3)	87	7,53	1,69			
	16 yıl ve üzeri(4)	131	7,51	1,72			
Bireysel Yenilikçilik Düzeyi	1-3 yıl(1)	28	71,64	8,65	2,28	,07	-
	4-10 yıl(2)	157	73,25	9,31			
	11-15 yıl(3)	87	76,18	11,03			
	16 yıl ve üzeri(4)	131	74,31	9,86			

Tablo 28 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F_{(3,399)}$=2,28, p=,07). Alt boyutlar incelendiğinde ise fikir önderliği alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur ($F_{(3,399)}$=3,64, p=01). Buna göre kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerle (x̄=20,34) 1-3 yıl (x̄=18,07) ve 4-10 yıl olan öğretmenler (x̄=19,32) arasında anlamlı fark vardır ve bu fark kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler lehinedir. Ayrıca kıdemi 16 yıl üzeri öğretmenlerle (x̄=19,66) 1-3 yıl olan öğretmenler arası anlamlı fark tespit edilmiş ve bu farkın 16 yıl üzeri öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Değişime direnç ($F_{(3,399)}$=,43, p=,72), deneyime açıklık ($F_{(3,399)}$=1,05, p=,37) ve risk alma ($F_{(3,399)=}$1,46, p=,22) boyutlarında anlamlı fark bulunmamıştır.

4.3.4. Bireysel Yenilikçilik Branş Değişkenine Dair Bulgular: Katılımcı öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi betimsel değerleri ve analiz sonuçları Tablo 29'de sunulmuştur.

Tablo 29

Bireysel yenilikçilik düzeylerinin branş değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyutlar	Branş	n	x̄	ss	F	p	Fark
Değişime Direnç	Beden Eğitimi (1)	3	23,33	8,08	1,85	,03	3-9;5-4,9,10; 7-9;11-4,9,10, 12;13-9,10
	Bilişim Teknolojileri (2)	6	27,33	7,25			
	Din K. ve Ahlak B. (3)	12	27,92	6,02			
	Fen Bilimleri (4)	68	25,19	5,06			
	Mesleki-Teknik (5)	11	29,64	6,00			
	Okul Öncesi (6)	26	26,12	6,71			
	Özel Eğitim (7)	22	27,68	5,93			
	Rehber Öğretmen (8)	19	26,16	6,96			
	Sanat Dersleri (9)	17	22,47	7,19			
	Sınıf Öğretmeni (10)	68	24,63	7,15			
	Sosyal Bilimler (11)	16	29,94	6,11			
	Türkçe, Dil Edebiyat (12)	36	25,78	8,32			
	Yabancı Dil (13)	99	27,00	7,05			
Fikir Önderliği	Beden Eğitimi (1)	3	22,67	2,08	1,67	,07	-
	Bilişim Teknolojileri (2)	6	20,00	2,36			
	Din K. ve Ahlak B. (3)	12	17,83	3,07			
	Fen Bilimleri (4)	68	18,63	3,39			
	Mesleki-Teknik (5)	11	19,27	1,90			
	Okul Öncesi (6)	26	19,96	2,90			
	Özel Eğitim (7)	22	20,86	3,41			
	Rehber Öğretmen (8)	19	18,79	3,98			
	Sanat Dersleri (9)	17	19,76	2,79			
	Sınıf Öğretmeni (10)	68	19,28	3,68			
	Sosyal Bilimler (11)	16	19,19	2,92			
	Türkçe, Dil Edebiyat (12)	36	20,42	3,09			
	Yabancı Dil (13)	99	20,00	3,66			

Tablo 29 (Devamı)

Alt Boyutlar	Branş	n	x̄	ss	F	p	Fark
Deneyime Açıklık	Beden Eğitimi (1)	3	23,67	2,30	2,26	,00	1-3,4,8;1 0-4;12-3,4,8;1 3-3,4,8
	Bilişim Teknolojileri (2)	6	21,50	2,16			
	Din K. ve Ahlak B. (3)	12	19,50	3,45			
	Fen Bilimleri (4)	68	20,12	3,00			
	Mesleki-Teknik (5)	11	21,64	2,11			
	Okul Öncesi (6)	26	21,31	2,82			
	Özel Eğitim (7)	22	21,00	3,17			
	Rehber Öğretmen (8)	19	19,74	3,05			
	Sanat Dersleri (9)	17	21,18	2,50			
	Sınıf Öğretmeni (10)	68	21,16	2,82			
	Sosyal Bilimler (11)	16	20,63	2,33			
	Türkçe, Dil Edebiyat (12)	36	21,39	2,91			
	Yabancı Dil (13)	99	21,84	2,70			
Risk Alma	Beden Eğitimi (1)	3	7,67	2,51	,91	,53	-
	Bilişim Teknolojileri (2)	6	7,83	,40			
	Din K. ve Ahlak B. (3)	12	7,58	1,31			
	Fen Bilimleri (4)	68	7,28	1,76			
	Mesleki-Teknik (5)	11	7,64	1,20			
	Okul Öncesi (6)	26	7,04	1,90			
	Özel Eğitim (7)	22	7,50	1,89			
	Rehber Öğretmen (8)	19	6,53	2,34			
	Sanat Dersleri (9)	17	7,53	1,06			
	Sınıf Öğretmeni (10)	68	7,72	1,68			
	Sosyal Bilimler (11)	16	6,75	1,84			
	Türkçe, Dil Edebiyat (12)	36	7,53	2,11			
	Yabancı Dil (13)	99	7,25	2,00			

Tablo 29 (Devamı)

Alt Boyutlar	Branş	n	x̄	ss	F	p	Fark
	Beden Eğitimi (1)	3	77,33	4,16			
	Bilişim Teknolojileri (2)	6	76,67	8,33			
	Din K. ve Ahlak B. (3)	12	72,83	10,71			
	Fen Bilimleri (4)	68	71,22	8,01			
	Mesleki-Teknik (5)	11	78,18	7,64			
Bireysel	Okul Öncesi (6)	26	74,42	10,04			
Yenilikçilik	Özel Eğitim (7)	22	77,05	10,60	1,73	,05	-
Düzeyi	Rehber Öğretmen (8)	19	71,21	12,47			
	Sanat Dersleri (9)	17	70,94	6,82			
	Sınıf Öğretmeni (10)	68	72,79	9,98			
	Sosyal Bilimler (11)	16	76,50	9,51			
	Türkçe, Dil Edebiyat (12)	36	75,11	12,29			
	Yabancı Dil (13)	99	76,09	9,60			

Tablo 29 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin branşa göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F_{(12,390)}$=1,73, p=,05). Değişime direnç boyutunda anlamlı fark bulunmuştur ($F_{(12,390)}$=1,85, p=,03). Din kültürü ve ahlak bilgisi (x̄=27,92) ve sanat dersi (x̄=22,47) branşı öğretmenleri arasında anlamlı fark vardır ve bu fark din kültürü ve ahlak bilgisi branşı öğretmenleri lehinedir. Mesleki-teknik branşı öğretmenleri (x̄=29,64) ile fen bilimleri (x̄=25,19), sanat dersleri (x̄=22,47) ve sınıf öğretmeni (x̄=24,63) branşları arasında anlamlı fark bulunmuş ve bu farkın mesleki-teknik branş öğretmenleri lehine olduğu tespit edilmiştir. Özel eğitim (x̄=27,68) ile sanat dersi (x̄=22,47) branşları arasında fark bulunmuş ve bu fark özel eğitim branşı öğretmenleri lehine çıkmıştır. Sosyal bilimler branşı (x̄=29,94) ile fen bilimleri (x̄=25,19), sanat dersleri (x̄=22,47), sınıf öğretmeni (x̄=24,63) ve Türkçe, Türk Dili Edebiyatı (x̄=25,78) branşları arasında anlamlı fark bulunmuş ve farkın Sosyal bilgiler branşı lehine olduğu anlaşılmıştır. Yabancı dil (x̄=27,00) branşı ile sanat dersleri (x̄=22,47) ve sınıf öğretmeni (x̄=24,63) branşları arasında anlamlı fark bulunmuş ve farkın yabancı dil branşı lehine olduğu saptanmıştır.

Deneyime açıklık alt boyutunda anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($F_{(12,390)}$=2,16, p=,00). Beden eğitimi (x̄=23,67) branşı ile din kültürü ve ahlak bilgisi (x̄=19,50), fen bilimleri (x̄=20,12) ve rehber öğretmen (x̄=19,74) branşları arasında anlamlı fark bulunmuş ve bu farkın beden eğitimi branşı öğretmenleri lehine olduğu anlaşılmıştır. Sınıf öğretmeni (x̄=21,16) ile fen

bilimleri ($\bar{x}$=20,12) branşları arasında anlamlı fark çıkmıştır ve farkın sınıf öğretmeni branşı lehine olduğu saptanmıştır. Türkçe, Türk dili edebiyatı branşı ($\bar{x}$=21,39) ile din kültürü ve ahlak bilgisi ($\bar{x}$=19,50), rehber öğretmen ($\bar{x}$=19,74) ve fen bilimleri ($\bar{x}$=20,12) branşları arasında anlamlı fark bulunmuş ve farkın Türkçe, Türk dili edebiyatı branşı öğretmenleri lehine olduğu anlaşılmıştır. Yabancı dil branşı ($\bar{x}$=21,84) ile din kültürü ve ahlak bilgisi ($\bar{x}$=19,50), fen bilimleri ($\bar{x}$=20,12) ve rehber öğretmen ($\bar{x}$=19,74) branşları arasında anlamlı fark bulunmuş ve farkın yabancı dil branşı öğretmenleri lehine olduğu anlaşılmıştır.

Fikir önderliği ($F_{(12,390)}$=1,67, p=,07) ve risk alma ($F_{(12,390)}$=,91, p=,53) alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

4.3.5. Bireysel Yenilikçilik Hizmet Bölgesi Değişkenine Dair Bulgular: Katılımcı öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin hizmet bölgesi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi betimsel değerleri ve analiz sonuçları Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

Bireysel yenilikçilik düzeylerinin hizmet bölgesi değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyut	**Hizmet Bölgesi**	**n**	**x̄**	**ss**	**F**	**p**	**Fark**
Değişime Direnç	1.Hizmet B.(1)	215	26,86	7,05	1,96	,09	-
	2.Hizmet B.(2)	52	26,63	6,29			
	3. Hizmet B.(3)	34	23,82	7,57			
	4. Hizmet B.(4)	44	24,57	6,31			
	5. Hizmet B.(5)	26	25,85	5,69			
	6. Hizmet B.(6)	32	25,25	6,30			
Fikir Önderliği	1.Hizmet B.(1)	215	19,84	3,41	2,25	,04	1-4,5;3-4
	2.Hizmet B.(2)	52	19,73	3,81			
	3. Hizmet B.(3)	34	20,38	2,68			
	4. Hizmet B.(4)	44	18,73	2,89			
	5. Hizmet B.(5)	26	18,35	3,91			
	6. Hizmet B.(6)	32	18,75	3,50			
Deneyime Açıklık	1.Hizmet B.(1)	215	21,23	2,93	,83	,52	-
	2.Hizmet B.(2)	52	20,96	3,92			
	3. Hizmet B.(3)	34	21,53	2,33			
	4. Hizmet B.(4)	44	20,57	2,43			
	5. Hizmet B.(5)	26	20,50	3,47			
	6. Hizmet B.(6)	32	20,84	3,08			

Tablo 30 (Devamı)

Alt Boyut	Hizmet Bölgesi	n	x̄	ss	F	p	Fark
Risk Alma	1.Hizmet B.(1)	215	7,56	1,75	1,43	,20	-
	2.Hizmet B.(2)	52	7,25	1,87			
	3. Hizmet B.(3)	34	7,15	1,94			
	4. Hizmet B.(4)	44	7,02	1,66			
	5. Hizmet B.(5)	26	7,27	1,86			
	6. Hizmet B.(6)	32	6,84	2,38			
Bireysel Yenilikçilik Düzeyi	1.Hizmet B.(1)	215	75,48	10,73	2,57	,02	1-4
	2.Hizmet B.(2)	52	74,58	8,97			
	3. Hizmet B.(3)	34	72,88	7,29			
	4. Hizmet B.(4)	44	70,89	8,02			
	5. Hizmet B.(5)	26	71,96	7,89			
	6. Hizmet B.(6)	32	71,69	10,27			

Tablo 30 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin hizmet bölgesine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{(5,397)}$=2,57, p=,02). 1. Hizmet bölgesi (x̄=75,48) ile 4. Hizmet bölgesi (x̄=70,89) arasında anlamlı fark vardır ve bu fark 1. Hizmet bölgesinde çalışan öğretmenler lehinedir. 1. Hizmet bölgesinde çalışan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri 4. Hizmet bölgesine göre daha yüksektir. Alt boyutlara bakıldığında fikir önderliği boyutunda anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F_{(5,397)}$=2,25, p=,04). 1. Hizmet bölgesi (x̄=19,84) ile 4. Hizmet bölgesi (x̄=18,73) ve 5. Hizmet bölgesinde (x̄=18,35) çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma vardır ve bu fark 1. Hizmet bölgesindeki öğretmenler lehinedir. Ayrıca 3.hizmet bölgesi (x̄=20,38) ve 4. Hizmet bölgesinde (x̄=18,73) çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma vardır ve bu farklılaşma 3. Hizmet bölgesinde çalışan öğretmenler lehinedir.

Değişime direnç ($F_{(5,397)}$=1,96, p=,09) ve deneyime açıklık ($F_{(5,397)}$=,83, p=,52) ve risk alma ($F_{(5,397)}$=1,43, p=,20) alt boyutlarında anlamlı fark gözlenmemiştir.

4.3.6. Bireysel Yenilikçilik Okul Türü Değişkenine Dair Bulgular: Katılımcı öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi betimsel değerleri ve analiz sonuçları Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31

Bireysel yenilikçilik düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyut	Okul Türü	n	x̄	ss	F	p	Fark
Değişime Direnç	Okul Öncesi(1)	20	27,90	5,76	1,10	,36	-
	İlkokul(2)	102	25,42	7,12			
	Ortaokul(3)	174	25,90	6,49			
	Lise(4)	90	26,69	7,36			
	Özel eğitim Okulları(5)	10	25,50	6,41			
	Bilim Sanat Merkezi(6)	4	31,50	6,55			
	RAM(7)	3	29,67	4,50			
Fikir Önderliği	Okul Öncesi(1)	20	19,55	2,70	,48	,82	-
	İlkokul(2)	102	19,53	3,60			
	Ortaokul(3)	174	19,49	3,38			
	Lise(4)	90	19,58	3,37			
	Özel eğitim Okulları(5)	10	19,80	4,41			
	Bilim Sanat Merkezi(6)	4	22,25	3,59			
	RAM(7)	3	20,67	3,43			
Deneyime Açıklık	Okul Öncesi(1)	20	21,50	2,68	,45	,84	-
	İlkokul(2)	102	21,12	2,96			
	Ortaokul(3)	174	20,93	2,88			
	Lise(4)	90	21,14	2,70			
	Özel eğitim Okulları(5)	10	21,20	3,91			
	Bilim Sanat Merkezi(6)	4	22,75	2,63			
	RAM(7)	3	20,00	5,00			
Risk Alma	Okul Öncesi(1)	20	6,65	2,03	1,24	,28	-
	İlkokul(2)	102	7,42	1,88			
	Ortaokul(3)	174	7,26	1,91			
	Lise(4)	90	7,49	1,53			
	Özel eğitim Okulları(5)	10	7,60	1,95			
	Bilim Sanat Merkezi(6)	4	9,00	2,00			
	RAM(7)	3	7,67	2,51			

Tablo 31 (Devamı)

Alt Boyut	Okul Türü	n	x̄	ss	F	p	Fark
	Okul Öncesi(1)	20	75,60	9,27			
	İlkokul(2)	102	73,49	10,25			
Bireysel	Ortaokul(3)	174	73,58	7,26			
Yenilikçilik	Lise(4)	90	74,90	10,03	1,28	,26	-
Düzeyi	Özel eğitim Okulları(5)	10	74,10	12,86			
	Bilim Sanat Merkezi(6)	4	85,50	14,54			
	RAM (7)	3	78,00	14,42			

Tablo 31 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F_{(6,396)}$=1,28, p=,26). Alt boyutlara bakıldığında değişime direnç ($F_{(6,396)}$=1,10, p=,36), fikir önderliği ($F_{(6,396)}$=,48, p=,82), deneyime açıklık ($F_{(6,396)}$=,45, p=,84) ve risk alma ($F_{(6,396)}$=1,24, p=,28) boyutlarında anlamlı fark bulunmamıştır.

4.3.7. Bireysel Yenilikçilik Öğrenim Düzeyi Değişkenine Dair Bulgular: Katılımcı öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi analiz sonuçları Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32

Bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	n	x̄	ss	t	p
Değişime Direnç	Lisans	341	26,14	6,62	-,19	,84
	Y.Lisans/Doktora	59	26,32	7,96		
Fikir Önderliği	Lisans	341	19,41	3,42	-2,46	,01
	Y.Lisans/Doktora	59	20,59	3,35		
Deneyime Açıklık	Lisans	341	21,01	2,89	-1,02	,30
	Y.Lisans/Doktora	59	21,42	2,87		
Risk Alma	Lisans	341	7,29	1,85	-1,55	,12
	Y.Lisans/Doktora	59	7,69	1,74		
Bireysel Yenilikçilik	Lisans	341	73,84	9,78	-1,57	,11
Düzeyi	Y.Lisans/Doktora	59	76,03	10,48		

Tablo 32 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (t=-1,57, p=,11). Alt boyutlara bakıldığında fikir önderliği boyutunda (t=-2,46, p=,01) yüksek lisans/doktora öğrenim düzeyine sahip öğretmenler ($\bar{x}$=20,59) ile lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenler ($\bar{x}$=19,41) arasında anlamlı fark saptanmıştır ve bu fark yüksek lisans/doktora öğrenim düzeyindeki öğretmenler lehinedir. Değişime direnç (t=-,19, p=,84), deneyime açıklık (t=-1,02, p=,30) ve risk alma (t=-1,55, p=,12) boyutlarında öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı fark gözlenmemiştir. Ancak değişime direnç ($\bar{x}$=26,32), deneyime açıklık ($\bar{x}$=21,42) ve risk alma ($\bar{x}$=7,69) alt boyutlarında yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenler daha yüksek ortalama puan elde etmişlerdir.

4.3.8. Bireysel Yenilikçilik Yabancı Dil Seviyesi Değişkenine Dair Bulgular: Katılımcı öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yabancı dil seviyesi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi betimsel değerleri ve analiz sonuçları Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33

Bireysel yenilikçilik düzeylerinin yabancı dil seviyesi değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyut	Yabancı Dil Seviyesi	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Fark
Değişime Direnç	(1)Başlangıç/Temel (A1, A2)	208	25,70	6,81			
	(2)Orta (B1, B2)	100	26,66	6,40	,85	,42	-
	(3)İleri (C1, C2)	95	26,51	7,28			
Fikir Önderliği	(1)Başlangıç/Temel (A1, A2)	208	19,16	3,34			
	(2)Orta (B1, B2)	100	19,77	3,28	3,52	,03	3-1
	(3)İleri (C1, C2)	95	20,24	3,67			
Deneyime Açıklık	(1)Başlangıç/Temel (A1, A2)	208	20,66	2,95			
	(2)Orta (B1, B2)	100	21,09	2,77	6,81	,00	3-1,2
	(3)İleri (C1, C2)	95	21,96	2,64			
Risk Alma	(1)Başlangıç/Temel (A1, A2)	208	7,39	1,68			
	(2)Orta (B1, B2)	100	7,29	2,07	,12	,87	-
	(3)İleri (C1, C2)	95	7,32	1,93			
Bireysel Yenilikçilik Düzeyi	(1)Başlangıç/Temel (A1, A2)	208	72,91	9,94			
	(2)Orta (B1, B2)	100	74,81	9,95	3,59	,02	3-1
	(3)İleri (C1, C2)	95	76,02	9,42			

Tablo 33 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yabancı dil seviyesine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{(2,400)}$=3,59, p=,02). Buna göre ileri seviye yabancı dil bilenler ($\bar{x}$=76,02) ile başlangıç/temel seviye bilenler ($\bar{x}$=72,91) arasında farklılaşma vardır ve bu fark ileri seviye bilenler lehinedir. İleri seviye yabancı dil bilen öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri başlangıç/temel seviye bilenlere göre daha yüksektir. Alt boyutlara bakıldığında fikir önderliği ($F_{(2,400)}$=3,52, p=,03) ve deneyime açıklık ($F_{(2,400)}$=6,81, p=,00) boyutlarında anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Fikir önderliği boyutunda ileri seviye yabancı dil bilenler ($\bar{x}$=20,24) ile başlangıç/temel seviyede yabancı dil bilen öğretmenler ($\bar{x}$=19,16) arasında anlamlı fark vardır ve bu fark ileri seviyede yabancı dil bilenler lehinedir. Deneyime açıklık boyutuna bakıldığında ileri seviye yabancı dil bilenler ($\bar{x}$=21,96) ile başlangıç/temel ($\bar{x}$=20,66) ve orta seviyede ($\bar{x}$=21,09) yabancı dil bilen öğretmenler arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur ve bu fark ileri seviyede yabancı dil bilenler lehinedir. Değişime direnç ($F_{(2,400)}$=,85, p=,85) ve risk alma ($F_{(2,400)}$=,12, p=,87) boyutlarında anlamlı fark gözlenmemiştir.

4.3.9. Bireysel Yenilikçilik Yurt Dışına Çıkma Durumu Değişkenine Dair Bulgular: Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin eğitim amaçlı ya da bir proje dahilinde yurt dışına çıkma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi analiz sonuçları Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34

Bireysel yenilikçilik düzeylerinin eğitim amaçlı yurt dışına çıkma durumu değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyutlar	**Yurt Dışına Çıkma Durumu**	**n**	**x̄**	**ss**	**t**	**p**
Değişime Direnç	Evet	58	27,17	7,92	1,25	,20
	Hayır	345	25,95	6,62		
Fikir Önderliği	Evet	58	21,00	3,02	3,48	,00
	Hayır	345	19,32	3,44		
Deneyime Açıklık	Evet	58	21,71	2,62	1,81	,07
	Hayır	345	20,97	2,91		
Risk Alma	Evet	58	7,57	1,67	,97	,32
	Hayır	345	7,31	1,86		
Bireysel Yenilikçilik Düzeyi	Evet	58	77,45	9,80	2,79	,00
	Hayır	345	73,56	9,81		

Tablo 34 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin eğitim amaçlı ya da bir proje dahilinde yurt dışına çıkma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (t=2,79, p=,00). Buna göre eğitim amaçlı ya da bir projeye katılarak yurt dışına çıkan öğretmenler ($\bar{x}$=77,45) ile yurt dışına çıkmayan öğretmenler ($\bar{x}$=73,56) arasında anlamlı fark vardır. Eğitim amaçlı ya da bir proje dahilinde yurt dışına çıkan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri, yurt dışına çıkmayanlara göre daha yüksektir. Alt boyutlara bakıldığında, fikir önderliği boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmıştır (t=3,48, p=,00). Eğitim amaçlı ya da bir proje ile yurt dışına çıkan öğretmenler ($\bar{x}$=21,00) ile çıkmayan öğretmenler ($\bar{x}$=19,32) arasında anlamlı fark yurt dışına çıkan öğretmenler lehinedir. Değişime direnç (t=1,25, p=,20), deneyime açıklık (t=1,81, p=,07) ve risk alma (t=,97, p=) boyutlarında eğitim amaçlı ya da bir proje kapsamında yurt dışına çıkma durumuna göre anlamlı farklılaşma gözlenmemiştir. Ancak bu alt boyutlarda eğitim amaçlı yurt dışına çıkan öğretmenler daha yüksek ortalamaya erişmişlerdir.

4.3.10. Bireysel Yenilikçilik Erasmus+ Projesi Katılım Durumu Değişkenine Dair Bulgular: Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin Erasmus+ projesine katılım durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi analiz sonuçları Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35

Bireysel yenilikçilik düzeylerinin Erasmus+ projesine katılım durumu değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyutlar	**Erasmus+ Katılım**	**n**	**$\bar{x}$**	**ss**	**t**	**p**
Değişime Direnç	Evet	60	27,18	7,20	1,29	,19
	Hayır	343	25,94	6,75		
Fikir Önderliği	Evet	60	20,82	2,92	3,09	,00
	Hayır	343	19,35	3,47		
Deneyime Açıklık	Evet	60	22,08	2,54	2,97	,00
	Hayır	343	20,90	2,90		
Risk Alma	Evet	60	7,70	1,65	1,59	,11
	Hayır	343	7,29	1,87		
Bireysel Yenilikçilik Düzeyi	Evet	60	77,78	9,70	3,14	,00
	Hayır	343	73,48	9,79		

Tablo 35 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin Erasmus+ katılım durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (t=3,14, =,00). Buna göre Erasmus+ projesine katılan öğretmenler (x̄=77,78) ile katılmayan öğretmenler (x̄=73,48) arasında anlamlı fark vardır ve bu fark katılanlar lehinedir. Erasmus+ projesine katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin katılmayanlara göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Alt boyutlara bakıldığında fikir önderliği (t=3,09, p=,00) boyutunda anlamlı fark vardır. Erasmus+ projesine katılan öğretmenlerin (x̄=20,82) aldıkları puan Erasmus+ projesine katılmayanlardan (x̄=19,35) daha yüksektir. Deneyime açıklık boyutunda anlamlı fark bulunmuştur (t=2,97, p=,00). Erasmus+ projesine katılan öğretmenlerin (x̄=22,08) aldıkları puan Erasmus+ projesine katılmayan öğretmenlerden (x̄=20,90) daha yüksektir. Değişime direnç (t=1,29, p=,19) ve risk alma (t=1,59, p=,11) boyutlarında anlamlı farklılaşma gözlenmemiştir. Ancak Erasmus+ projelerine katılan öğretmenler daha yüksek ortalamaya erişmişlerdir.

4.3.11. Bireysel Yenilikçilik e-Twinning Projesi Katılım Durumu Değişkenine Dair Bulgular: Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin e-Twinning projesine katılım durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi analiz sonuçları Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36

Bireysel yenilikçilik düzeylerinin e-Twinning projesine katılım durumu değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyutlar	**e-Twinning Katılım**	**n**	**x̄**	**ss**	**t**	**p**
Değişime Direnç	Evet	106	27,35	6,84	2,15	,03
	Hayır	297	25,69	6,78		
Fikir Önderliği	Evet	106	20,29	3,62	2,55	,01
	Hayır	297	19,31	3,33		
Deneyime Açıklık	Evet	106	21,68	2,75	2,54	,01
	Hayır	297	20,86	2,90		
Risk Alma	Evet	106	7,55	1,82	1,28	,20
	Hayır	297	7,28	1,84		
Bireysel Yenilikçilik Düzeyi	Evet	106	76,87	10,39	3,37	,00
	Hayır	297	73,13	9,53		

Tablo 36 incelendiğinde, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin e-Twinning katılım durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (t=3,37, p=,00). Buna göre e-Twinning projesine katılan öğretmenler ($\bar{x}$=76,87) ile katılmayan öğretmenler ($\bar{x}$=73,13) arasında anlamlı fark vardır ve bu fark e-Twinning projesine katılanlar lehinedir. Buna göre e-Twinning projesine katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin katılmayanlara göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Değişime direnç (t=2,15, p=,03) boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. E-Twinning projesine katılan öğretmenlerin ($\bar{x}$=27,35) katılmayan öğretmenlere ($\bar{x}$=25,69) göre daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Fikir önderliği boyutunda anlamlı fark bulunmuştur (t=2,55, p=,01) ve e-Twinning projesine katılan öğretmenlerin ($\bar{x}$=20,29) katılmayan öğretmenlere ($\bar{x}$=19,31) göre daha yüksek puan aldıkları gözlenmiştir. Deneyime açıklık boyutunda anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir (t=2,54, p=,01) ve e-Twinning projesine katılan öğretmenlerin ($\bar{x}$=21,68) katılmayanlardan ($\bar{x}$=20,86) daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Her üç alt boyutta da farklılaşmanın e-Twinning projesine katılanlar lehine olduğu anlaşılmıştır. Fakat risk alma boyutunda anlamlı fark gözlenmemiştir (t=1,28, p=,20). Buna rağmen e-Twinning projeleri yapan öğretmenler ($\bar{x}$=7,55) yapmayanlara ($\bar{x}$=7,28) göre daha yüksek puan ortalamasına sahiptirler.

4.3.12. Bireysel Yenilikçilik Tübitak Projesi Katılım Durumu Değişkenine Dair Bulgular: Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin Tübitak projesine katılım durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi analiz sonuçları Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37

Bireysel yenilikçilik düzeylerinin Tübitak projesine katılım durumu değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyutlar	Tübitak Katılım	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Değişime Direnç	Evet	145	26,06	7,17	-,16	,87
	Hayır	258	26,17	6,6		
Fikir Önderliği	Evet	145	20,04	3,34	2,09	,03
	Hayır	258	19,30	3,46		
Deneyime Açıklık	Evet	145	21,26	2,84	,99	,32
	Hayır	258	20,97	2,90		
Risk Alma	Evet	145	7,39	1,83	,35	,72
	Hayır	258	7,33	1,84		
Bireysel Yenilikçilik Düzeyi	Evet	145	74,75	9,76	,96	,33
	Hayır	258	73,76	9,96		

Tablo 37 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin Tübitak katılım durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (t=,96, p=,33). Alt boyutlara bakıldığında, fikir önderliği alt boyutunda (t=2,09, p=,03) anlamlı fark tespit edilmiştir. Buna göre Tübitak projesine katılan öğretmenler ($\bar{x}$=20,04) ile katılmayan öğretmenler ($\bar{x}$=19,30) arasındaki anlamlı farklılaşma katılanlar lehinedir. Değişime direnç (t=-,16, p=,87), deneyime açıklık (t=,99, p=,32) ve risk alma (t=,35, p=,72) alt boyutlarında Tübitak katılım durumuna ilişkin anlamlı farklılaşma gözlenmemiştir. Ancak bu alt boyutlarda Tübitak projesine katılanlar daha yüksek ortalama sahip olmuşlardır.

4.3.13. Bireysel Yenilikçilik Mesleki Gelişim İçin Düzenli Bütçe Ayırma Durumu Değişkenine Dair Bulgular: Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin mesleki gelişim için düzenli bütçe ayırma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi analiz sonuçları Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38

Bireysel yenilikçilik düzeylerinin mesleki gelişime düzenli bütçe ayırma durumu değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyutlar	**Mesleki Gelişime Düzenli Bütçe Ayırma Durumu**	**n**	**$\bar{x}$**	**ss**	**t**	**p**
Değişime Direnç	Evet	200	26,36	7,23	,67	,50
	Hayır	203	25,90	6,41		
Fikir Önderliği	Evet	200	20,10	3,61	3,13	,00
	Hayır	203	19,04	3,16		
Deneyime Açıklık	Evet	200	21,74	2,82	4,70	,00
	Hayır	203	20,42	2,79		
Risk Alma	Evet	200	7,58	1,95	2,44	,01
	Hayır	203	7,13	1,69		
Bireysel Yenilikçilik Düzeyi	Evet	200	75,77	10,38	3,37	,00
	Hayır	203	72,49	9,11		

Tablo 38 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin mesleki gelişim için düzenli bütçe ayırma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (t=3,37, p=,00). Mesleki gelişim için düzenli bütçe ayıran öğretmenlerin ($\bar{x}$=75,77) ayırmayan öğretmenlere ($\bar{x}$=72,49) göre bireysel yenilikçilik düzeyleri daha yüksektir. Fikir önderliği boyutunda anlamlı fark bulunmuştur (t=3,13, p=,00). Mesleki gelişim için düzenli bütçe ayıran öğretmenlerin ($\bar{x}$=20,10) düzenli bütçe ayırmayan

öğretmenlerden (x̄=19,04) daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Deneyime açıklık boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir (t=4,70, p=,00). Mesleki gelişim için düzenli bütçe ayıran öğretmenlerin (x̄=21,74) aldıkları puanın, düzenli bütçe ayırmayan öğretmenlerden (x̄=20,42) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Risk alma boyutunda anlamlı farklılaşma bulunmuştur (t=2,44, p=,01). Mesleki gelişim için düzenli bütçe ayıran öğretmenlerle (x̄=7,58) ayırmayan öğretmenler (x̄=7,13) arasındaki farkın mesleki gelişime düzenli bütçe ayıran öğretmenler lehine olduğu anlaşılmıştır. Fakat değişime direnç boyutunda anlamlı fark gözlenmemiştir (t=,67, p=,50). Buna rağmen mesleki gelişim için düzenli bütçe ayıran öğretmenler daha yüksek puan almışlardır (x̄=26,36).

4.3.14. Bireysel Yenilikçilik Düzenli Basılı Yayın Kitap Dergi ya da Dijital İçerikler (Blog, Makale vb.) Okuma Durumu Değişkenine Dair Bulgular: Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin düzenli basılı yayın kitap, dergi ya da dijital içerikler (blog, makale, vb.) okuma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi analiz sonuçları Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39

Bireysel yenilikçilik düzeylerinin düzenli basılı yayın kitap dergi ya da dijital içerikler (blog, makale vb.) okuma durumu değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyutlar	Düzenli Basılı Yayın Okuma Durumu	n	x̄	ss	t	p
Değişime Direnç	Evet	302	26,31	7,06	,90	,36
	Hayır	101	25,59	6,08		
Fikir Önderliği	Evet	302	19,99	3,23	4,38	,00
	Hayır	101	18,30	3,70		
Deneyime Açıklık	Evet	302	21,50	2,76	5,28	,00
	Hayır	101	19,80	2,87		
Risk Alma	Evet	302	7,48	1,84	2,46	,01
	Hayır	101	6,96	1,79		
Bireysel Yenilikçilik Düzeyi	Evet	302	75,27	9,84	4,14	,00
	Hayır	101	70,65	9,24		

Tablo 39 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin düzenli basılı yayın kitap, dergi ya da dijital içerikler (blog, makale, vb.) okuma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (t=4,14, p=,00). Düzenli basılı yayın kitap, dergi ya da dijital içerikler (blog, makale, vb.) okuma durumuna "evet" diyen

öğretmenlerin (x̄=75,27) "hayır" diyen öğretmenlere (x̄=70,65) göre bireysel yenilikçilik düzeyleri daha yüksektir. Alt boyutlar incelendiğinde, fikir önderliği boyutunda anlamlı farklılaşma bulunmuştur (t=4,38, p=,00). Düzenli basılı yayın kitap, dergi ya da dijital içerikler (blog, makale, vb.) okuyan öğretmenlerin (x̄=19,99) okumayan öğretmenlere (x̄=18,30) göre daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Deneyime açıklık boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir (t=5,28, p=,00). Düzenli basılı yayın kitap, dergi ya da dijital içerikler (blog, makale, vb.) okuyan öğretmenler (x̄=21,50) okumayan öğretmenlere göre (x̄=19,80) daha yüksek puan almışlardır. Risk alma boyutunda anlamlı fark saptanmıştır (t=2,46, p=,01). Düzenli basılı yayın kitap, dergi ya da dijital içerikler (blog, makale, vb.) okuyan öğretmenlerle (x̄=7,48) okumayan öğretmenler (x̄=6,96) arasındaki farkın düzenli basılı yayın kitap, dergi ya da dijital içerikler (blog, makale, vb.) okuyan öğretmenler lehine olduğu anlaşılmıştır. Fakat değişime direnç boyutunda anlamlı fark gözlenmemiştir (t=,90, p=,36). Buna rağmen düzenli basılı yayın kitap, dergi ya da dijital içerikler (blog, makale, vb.) okuyan öğretmenler daha yüksek puan almışlardır (x̄=26,31).

4.3.15. Bireysel Yenilikçilik Bilişim Teknolojileri Kullanımında Kendini Yeterli Görme Durumu Değişkenine Dair Bulgular: Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin bilişim teknolojileri kullanımında kendini yeterli görme durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi betimsel değerleri ve analiz sonuçları Tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40

Bireysel yenilikçilik düzeylerinin bilişim teknolojileri kullanımında kendini yeterli görme durumu değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyut	Teknoloji Kullanımı	n	x̄	ss	F	p	Fark
Değişime Direnç	Evet(1)	120	27,00	7,43	2,81	,06	-
	Hayır(2)	45	24,20	7,33			
	Kısmen(3)	238	26,05	6,34			
Fikir Önderliği	Evet(1)	120	20,49	3,32	7,11	,00	1-2,3
	Hayır(2)	45	18,62	3,50			
	Kısmen(3)	238	19,28	3,38			
Deneyime Açıklık	Evet(1)	120	21,87	2,52	9,14	,00	1-2,3;3-2
	Hayır(2)	45	19,89	3,12			
	Kısmen(3)	238	20,89	2,91			

Tablo 40 (Devamı)

Alt Boyut	Teknoloji Kullanımı	n	x̄	ss	F	p	Fark
Risk Alma	Evet(1)	120	7,71	1,88	3,32	,03	1-3
	Hayır(2)	45	7,11	1,93			
	Kısmen(3)	238	7,21	1,78			
Bireysel Yenilikçilik Düzeyi	Evet(1)	120	77,07	9,72	10,61	,00	1-2,3;3-2
	Hayır(2)	45	69,82	9,31			
	Kısmen(3)	238	73,44	9,69			

Tablo 40 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullanımında kendini yeterli görme durumuna göre bireysel yenilikçilik düzeylerinde anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F_{(2,400)}$=10,61, p=,00). Farkın kimler lehine olduğunu saptamak amacıyla yapılan analiz sonucunda teknoloji kullanımında kendini yeterli görme durumuna "evet" diyen öğretmenlerle (x̄=77,07), "hayır" diyen öğretmenler (x̄=69,82) ve "kısmen" cevabını veren öğretmenler (x̄=73,44) arasında anlamlı fark olduğu ve farkın "evet" cevabı veren öğretmenler lehine olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca "kısmen" diyenlerle "hayır" diyenlerin arasında anlamlı fark olduğu ve farkın "kısmen" diyenler lehine olduğu saptanmıştır. Alt boyutlara bakıldığında, fikir önderliği boyutunda anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($F_{(2,400)}$=7,11, p=,00). Teknoloji kullanımında kendini yeterli görme durumuna "evet" diyen öğretmenlerle (x̄=20,49), "hayır" diyen öğretmenler (x̄=18,62) ve "kısmen" cevabını veren öğretmenler (x̄=19,28) arasında anlamlı fark olduğu ve farkın "evet" cevabı veren öğretmenler lehine olduğu anlaşılmıştır.

Deneyime açıklık boyutunda anlamlı farklar bulunmuştur ($F_{(2,400)}$=9,14, p=,00). Teknoloji kullanımında kendini yeterli görme durumuna "evet" diyen öğretmenlerle (x̄=21,87), "hayır" diyen öğretmenler (x̄=19,89) ve "kısmen" cevabını veren öğretmenler (x̄=20,89) arasında anlamlı fark olduğu ve farkın "evet" cevabı veren öğretmenler lehine olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca "kısmen" diyenlerle "hayır" diyenlerin arasında anlamlı fark olduğu ve farkın "kısmen" diyenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Risk alma boyutunda anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir ($F_{(2,400)}$=3,32, p=,03). Teknoloji kullanımında kendini yeterli görme durumuna "evet" diyen öğretmenlerle (x̄=7,71) "kısmen" cevabını veren öğretmenler (x̄=7,21) arasındaki farklılaşmanın "evet" diyen öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Değişime direnç alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmamıştır ($F_{(2,400)}$=2,81, p=,06). Ancak Teknoloji kullanımında kendini yeterli görme durumuna "evet" diyen öğretmenler ($\bar{x}$=27,00) diğerlerine göre daha yüksek ortalama elde etmiştir.

4.3.16. Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Derslerde Kullanmak İçin Dijital İçerik Üretebilme Durumu Değişkenine Dair Bulgular: Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin derslerde kullanmak için dijital içerik üretebilme durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi analiz sonuçları Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41

Bireysel yenilikçilik düzeylerinin derslerde kullanmak için dijital içerik üretebilme durumu değişkenine göre farklılık düzeyleri

Alt Boyutlar	Dijital İçerik Üretebilme	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Değişime Direnç	Evet	237	27,11	6,95	3,50	,00
	Hayır	166	24,72	6,40		
Fikir Önderliği	Evet	237	19,94	3,51	2,61	,00
	Hayır	166	19,04	3,24		
Deneyime Açıklık	Evet	237	21,62	2,76	4,71	,00
	Hayır	166	20,28	2,87		
Risk Alma	Evet	237	7,56	1,90	2,77	,00
	Hayır	166	7,05	1,71		
Bireysel Yenilikçilik Düzeyi	Evet	237	76,24	10,10	5,31	,00
	Hayır	166	71,09	8,76		

Tablo 41 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin derslerde kullanmak için dijital içerik üretebilme durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (t=5,31, p=,00). Derslerde kullanmak için dijital içerik üretebilen öğretmenlerin ($\bar{x}$=76,24) bireysel yenilikçilik düzeylerinin, dijital içerik üretemeyen öğretmenlere ($\bar{x}$=71,09) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Değişime direnç alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur (t=3,50, p=,00). Derslerde kullanmak için dijital içerik üretebilen öğretmenlerle ($\bar{x}$=27,11) dijital içerik üretemeyen öğretmenler ($\bar{x}$=24,72) arasındaki farkın dijital içerik üretebilen öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Fikir önderliği boyutunda anlamlı farklılaşma gözlenmiş (t=2,61, p=,00) ve derslerde kullanmak için dijital içerik

üretebilen öğretmenlerin ($\bar{x}$=19,94) puanlarının, dijital içerik üretemeyen öğretmenlerden ($\bar{x}$=19,04) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Deneyime açıklık boyutunda anlamlı farklılaşma bulunmuş (t=4,71, p=,00) ve derslerde kullanmak için dijital içerik üretebilen öğretmenlerin ($\bar{x}$=21,62) puanlarının, dijital içerik üretemeyen öğretmenlerden ($\bar{x}$=20,28) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Risk alma (t=2,77, p=,00) boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Benzer şekilde dijital içerik üretebilen öğretmenlerin ($\bar{x}$=7,56), dijital içerik üretemeyen öğretmenlerden ($\bar{x}$=7,05) daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir.

5. BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizi ile ulaşılan sonuçlar, alan yazında yapılan diğer çalışmalarla karşılaştırma yapılarak oluşturulan tartışma kısmı ve uygulayıcılara ve gelecek çalışmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1.Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye (Korelasyon) İlişkin Sonuçlar ve Tartışma: Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair yapılan pearson korelasyon analizi sonucunda pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yükseldikçe bireysel yenilikçilik düzeylerinin de paralel olarak yükseldiği sonucuna varmak mümkündür. Öğretmenlerin yeniklere açık olmasının, yenilikleri daha hızlı benimsemesinin, yeniliklere ve değişimlere karşı pozitif bir tutum içerisinde olmasının, onların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yükselttiği söylenebilir. Diğer bir deyişle yaşam boyu öğrenmeye dönük ilgi, istek ve motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin yeniliklere, yeni fikir ve uygulamalara daha açık oldukları söylenebilmektedir. Bu durumun sebebinin yeniliklere ilgili ve açık olmanın, bireyin eleştirel bir bakış açısıyla kişisel ve mesleki gelişimini takip etmesine katkı sağlaması, bilgi ve becerilerini güncelleme ve yeni şeyler öğrenmeye yönelik itici bir güç unsuru oluşturmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yılmaz ve Beşkaya (2018) çalışmalarında, eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini arasında pozitif orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucunu bulmuşlardır ve bu çalışma bulgularıyla örtüşmektedir. Yüksel (2020) fen bilimleri öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyi, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve STEM uygulamaları özyeterlik algıları arasındaki ilişkiye baktığı araştırmasında, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yıldırım (2021) ortaokul öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Ancak Kılıç (2015) ilköğretim branş öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmasında bu çalışma bulgularından farklı olarak, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bireysel yenilikçilik alt boyutu değişime direnç ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre yeniliklere açık, yeni fikirleri, yeni yöntem ve teknikleri çevresindekilere göre daha hızlı benimseyen, değişimlere karşı pozitif

tutum sergileyen öğretmenler yaşam boyu öğrenmeye yönelik olumlu yaklaşım sergilerler. Bu durumun sebebinin değişimi kolayca kabullenebilen bireylerin değişime ayak uydurmak için kendi eksiklerini tamamlama noktasında yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılıma yönelmesinden kaynaklandığı öngörülmektedir. Değişime direnç boyutu ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutları motivasyon, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu boyutlarında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Değişime direnç boyutu ile motivasyon boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulguya istinaden öğretmenlerin değişime açık olmaları ve yenilikleri daha kısa sürede benimsemeleri, onların yaşam boyu öğrenmeye yönelik ilgi ve isteklerini arttırabileceği düşünülmektedir. Değişime direnç boyutu ile öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu boyutları arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu anlaşılmıştır. Buna göre değişime direnç göstermeyen, yeniliklere daha kısa sürede adapte olabilen öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenme dönük aktivitelere meraklı ve istekli olduklarını aynı zamanda öğrenme hedeflerini belirleme, öğrenme sürecini organize etme ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma konularında iyi olduklarını ifade etmek mümkündür.

Bireysel yenilikçilik alt boyutlarından fikir önderliği boyutu ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Fikir önderliği alt boyutu ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutlarından motivasyon ve sebat boyutlarında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin bulunduğu sosyal çevre içerisinde saygın bir yeri olması, fikirlerine ve sözüne değer verilmesi, sorumluluk sahibi ve lider özellikleri taşıması yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yükseltebilmekte, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine yönelik isteği, motivasyonu, öğrenme sürecinde başarmaya dönük gösterilen azim ve kararlılığı artırabilmektedir. Bunun nedeninin fikir önderi bireylerin yenilikleri, yeni bilgileri çevresine anlatması ve onların yeniliklere karşı tutumunu etkileyebilmesi sebebiyle öncelikle yeniliği bilme, hakim olma ve deneyimleme arzusu olduğundan yaşam boyu öğrenme aktivitelerine karşı istekli ve öğrenme sürecinde azimli davrandıkları düşünülmektedir.

Bireysel yenilikçilik boyutlarından deneyime açıklık alt boyutu ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Deneyime açıklık ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri tüm alt boyutları arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Bulgulara göre deneyime açıklık boyutu ile motivasyon ve sebat boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki vardır. Deneyime açıklık boyutu ile öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu boyutlar arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bulguya istinaden yeniliklere, yeni olan fikir, yöntem ve teknikleri denemeye açık olma,

öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yükseltebilmekte ve yaşam boyu öğrenme aktivitelerine katılıma ilgiyi, merakı, isteği, öğrenme sürecini planlama becerilerini ve öğrenme aktivitelerinin başarıyla tamamlanması için ihtiyaç duyulan sabrı artırabilmektedir.

Bireysel yenilikçilik boyutlarından risk alma alt boyutu ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutlarından motivasyon ve sebat boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki vardır. Yeniliklerin taşıdığı risk ve belirsizlikten hoşlanan, yenilikleri deneme konusunda cesur davranan öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine karşı motive ve istekli tutum sergilediklerini ve faaliyetleri sürdürme, başarıyla tamamlama noktasında ısrarcı ve hırslı davrandıklarını söylemek mümkündür. Bunun nedeninin yenilikleri benimseme noktasında cesur davranan risk alan bireylerin karakter özellikleriyle ilgili olarak, yaşam boyu öğrenme konusunda da istekli ve karşılarına çıkan zorluklarla baş etme noktasında azimli davranmasına sebep olacağı düşünülmektedir.

5.1.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma: Araştırmada uygulanan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ortalamanın üstünde, yüksek olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenler, meslekleri gereği eğitim-öğretimin merkezindeler ve okul içerisinde meslektaşlarıyla iş birliği ve dayanışma çerçevesinde aktif paylaşım halindedirler. Bu durumun onlara, kendi kişisel ve mesleki gelişimlerini takip etme ve yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarını belirleme noktasında avantaj sağladığı düşünülmektedir. Bakanlığın öğretmenler için yüz yüze ya da uzaktan olarak düzenlediği hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim faaliyetlerinin, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek çıkması sebepleri arasında yer alabilir. Bunun yanı sıra yöneticilerin kişisel ve mesleki gelişim etkinliklerine dair destekleyici tutumu, Okul Temelli Mesleki Gelişim modelini aktif uygulaması ve öğretmenleri yönlendirmesi, performans takibi, ödüllendirme ve takdir etme noktasında yaptığı iyi uygulamalar ve özendirici çalışmalar öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme etkinliklerine duyduğu istek ve motivasyonu artırmış ve dolayısıyla onların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yükseltmiş olabilir. Ayrıca okul eğitiminde ve üniversitelerde öğretmenlik meslek eğitiminde alınan teorik ve uygulamalı eğitimler, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerileri kazanmasına önemli bir katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Alan yazında yapılan çoğu çalışmada da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalamanın üstünde, yüksek çıkmıştır ve bu araştırmanın bulgusuyla örtüşmektedir (Akçay, 2021; Akpınar, 2020; Altıntaş, 2022; Aydın ve Saban, 2021; Boyacı, 2019; Bulaç ve Kurt, 2019; Gök, 2022; Gökyer, 2019; İncik, 2020; İzci ve Özden, 2021; Recepoğlu, 2021; Sevinç ve Çelebi, 2020; Şahin, Sarıtaş ve Çatalbaş, 2020; Şen, 2021; Yüksel, 2020). Ancak Yasa (2018)'in öğretmen adaylarıyla yaptığı

çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ortalamanın altında düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin alt boyutları motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu boyutlarından alınan ortalama puanlara bakıldığında yine ölçeğin alt boyutlar için belirlenen ortalama puanların üzerinde yani yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenme ihtiyacının ve öneminin farkında, öğrenme sürecine değer veren ve bu süreç için gerekli ilgi ve motivasyona sahip bireyler olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca alt boyutlar düşünüldüğünde aşağıdaki çıkarımları yapmak mümkündür:

Öğretmenler;

- Yaşam boyu öğrenme konusunda ilgi ve ihtiyaçlarının farkında ve öğrenme süreciyle ilgili istek ve motivasyonları yüksektir.
- Yaşam boyu öğrenme sürecinde başarılı olmak için gerekli olan kararlılığa ve sabra sahiptirler.
- Yeni şeyler öğrenme ve bilgiye ulaşma konusunda meraklı ve isteklidirler.
- Kendi öğrenme ihtiyaçlarının farkında, öğrenme hedefini, sürecini ve sonucunu planlayan, kendi öğrenmelerini kontrol eden, sorumlu ve aktif bireylerdir.

Araştırmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılaştığı saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme etkinliklerine olan ilgi, istek ve motivasyonu daha yüksektir. Ayrıca öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu boyutlarında da çıkan farklılığın kadınlar lehine olduğu anlaşılmıştır. Bu bulguya dayanarak kadın öğretmenlerin kendi öğrenmelerine dönük ihtiyaçlarının daha farkında ve öğrenme sürecinde daha aktif, sorumlu ve meraklı bireyler olduğu sonucuna varılabilir. Literatüre bakıldığında birçok çalışmada bu sonuçla tutarlı olarak kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Altıntaş, 2022; Aydın, 2018; Bekçi, 2021; Bulaç ve Kurt, 2019; Ellez, Teker, Oruç ve Şafak, 2021; Erdoğan ve Eker, 2020; Gökyer, 2019; Sevinç ve Çelebi, 2020; Şahin vd., 2019). Fakat İleri (2017) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmasında, erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca Sevinç ve Çelebi (2020)'nin çalışmalarında öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve sebat alt boyutlarında; Aydın (2018)'in çalışmasında ise sebat alt boyutunda erkekler lehine bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak literatürde bazı çalışmalarda ise cinsiyete dönük farklılaşma tespit edilmemiştir (Akçay, 2021;

Akpınar, 2020; Altın, 2018; Aslım ve Kocabatmaz, 2019; Ayaz, 2016; Gedik, 2019; Gök, 2022; Gökyer, 2019; Gültekin ve Yazar, 2020; İzci ve Özden, 2020).

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri çalıştığı kurum türüne göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu bulgu alan yazında yer alan iki çalışmayla örtüşmektedir (Şen, 2021; Altıntaş, 2022). Fakat motivasyon ve sebat alt boyutlarında özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin motivasyon ve sebat düzeyleri devlet kurumunda çalışan öğretmenlere göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Diğer bir deyişle özel kurum öğretmenleri yaşam boyu öğrenme konusunda daha ilgili ve isteklidirler. Aynı zamanda yaşam boyu öğrenmeyi sürdürme konusunda daha sabırlı ve kararlıdırlar. Özel okullarda öğretmenlerin bilgi ve becerilerini gösterebilecek daha çok imkana ve daha müsait çevre koşullarına sahip olması, işe alım süreci ve devamında öğretmen yeterliklerinin takibinin ve gerektiği durumlarda öğretmen eğitimiyle eksikleri tamamlama sürecinin aktif olarak yürütülmesinin bu sonuca neden olduğu düşünülmektedir. Ayrıca özel okullarda öğretmenlerin performansa dayalı biçimde sözleşmelerinin yenilenmesi, iş garantisinin olmaması, her geçen gün özel okulda çalışmak isteyen ya da zorunda olan öğretmen sayısının artması gibi etkenler özel okul öğretmenlerini yaşam boyu öğrenme konusunda daha aktif olmaya zorladığı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri kıdem değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Bu sonuç alan yazındaki birçok çalışmayla örtüşmektedir (Akçay, 2021; Bekçi, 2021; Ellez vd.,2021; Gedik,2019; Gök, 2022; İncik, 2020; İzci ve Özden, 2020; Özdemir, 2022; Pala, 2019; Şen, 2021). Fakat alt boyutlardan öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda fark gözlenmiştir. Buna göre kıdemi 4-10 yıl olan öğretmenler ile kıdemi 16 yıl üzeri öğretmenler arasında fark vardır ve bu fark 4-10 yıl kıdemli öğretmenler lehine bulunmuştur. Bu sonucun, kıdemi 4-10 yıl olan öğretmenlerin yakın geçmişte üniversiteden mezun olmaları sebebiyle gelişen ve değişen durumları daha yakından takip edebilmeleri ve öğrenmeye dönük eksiklerini hızlı fark edebilmelerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca ileriye dönük farklı gelecek planlarına ve kariyer hedeflerine sahip olmalarının bu sonucu etkilemiş olabileceği tahmin edilmektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında, kıdem değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde farklılaşma bulunan çalışmalar mevcuttur ve farklar kıdemi daha düşük öğretmenler lehinedir (Settaşı, 2022; Taş, 2020; Yaman ve Yazar 2015; Yüksel, 2020).

Araştırma bulgularına göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri branş değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. Buna göre fen bilimleri, mesleki-teknik, okul öncesi, özel eğitim, rehberlik, sınıf öğretmeni ve sosyal bilimler branşları öğretmenlerinin, sanat dersleri

branşlarındaki öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Türk eğitim sisteminin sınava dayalı bir sistem olması ve bu derslerin ortaokuldan liseye geçişte ve liseden üniversiteye geçişte uygulanan sınavların içeriğinde yer almaması sebebiyle bu derslere öğrenciler, veliler ve okul idareleri tarafından hak ettiği değer gösterilmemektedir. Bu durumun sanat dersleri branşlarındaki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik ilgi ve isteklerini azalttığı düşünülmektedir.

Bulgulara göre yabancı dil öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin fen bilimleri, sanat dersleri ve sınıf öğretmenliği branşları öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yabancı dil öğretmenlerinin dil bilmeleri sebebiyle dünyadaki gelişmeleri daha yakından takip edebilmeleri, farklı ülkelerdeki ve kültürlerdeki insanlarla iletişim kurabilmeleri, onların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini arttırmış olabilir. Öte taraftan hızla değişen ve gelişen fen bilimleri alanında ve klasik sanat anlayışının dijital sanat anlayışına evrildiği bir dönemden fen bilimleri ve sanat derslerine giren öğretmenlerin kendilerini geliştirecek yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğer branşlara göre düşük olması şaşırtıcıdır.

Araştırma bulgularında okul öncesi öğretmenleri ile fen bilimleri ve rehber öğretmenliği branşlarında anlamlı fark bulunmuş ve bu farkın okul öncesi öğretmenleri lehine olduğu anlaşılmıştır. Okul öncesinde, çocukların yaşlarının küçük olması sebebiyle velilerin ve okul idaresinin öğretmenle iş birliği ve öğretmene destek olma noktasında daha istekli davranması, okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme motivasyonunu arttırdığı düşünülmektedir. Ayrıca, okul öncesi öğretiminde masal öğretimi P4C (Çocuklar İçin Felsefe) gibi yeni uygulamaları takip etmenin mesleki olarak önemli olduğu bu dönemlerde okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme konusunda daha aktif olmalarını beraberinde getirmiş olabileceği düşünülmektedir.

Sosyal bilimler alanı içeriği sebebiyle hayatın birçok alanında yer alan, üzerinde çokça konuşulan ve medyada sıkça karşılaşılan konular içerdiğinden, sosyal bilimler branş öğretmenlerinin motivasyon alt boyutunda daha yüksek ortalamaya sahip olduğu düşünülmüştür. Okullarda ulusal ve uluslararası proje yapmaya dair talep ve beklentiler genellikle yabancı dil öğretmenlerine iletilir. Bu durumun yabancı dil öğretmenlerinin kendini geliştirmeye ve yaşam boyu öğrenmeye dair motivasyonunu artırdığı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ilgilendiği yaş grubunun küçük çocuklar olması sebebiyle, okul öncesi öğretmenliği fazlaca sabır ve tüm uygulamaların çok sık tekrar edildiği bir branştır. Bu durum yaşam boyu öğrenmeye de yansımış ve okul öncesi öğretmenlerinin kendi öğrenmelerini takip etme ve öğrenme sürecini verimli geçirme konusunda kararlı davranmasına katkı sağlamış olabilir. Türkçe, Türk Dili Edebiyatı branşı öğretmenleri, fen bilimleri ve rehber

öğretmenlerine göre yaşam boyu öğrenme sürecinde daha hedef odaklı, başarmak için ısrarcı ve sebatkar oldukları söylenebilir.

Sebat boyutunda yabancı dil öğretmenleri, din kültürü ve ahlak bilgisi, fen bilimleri ve sınıf öğretmenliği branşı öğretmenlerine göre yaşam boyu öğrenme konusunda daha sabırlı, azimli ve öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluklarla baş etme konusunda daha aktif davrandığı söylenebilmektedir. Alan yazında bu çalışmayla örtüşen, branş değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde farklılaşmanın olduğu çalışmalar mevcuttur (Ayaz, 2016; Bulaç ve Kurt, 2019; Gökyer, 2019; İzci ve Özden, 2020). Ancak branşa göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılaşma tespit edilmeyen çalışmalar da bulunmaktadır (Akpınar, 2020; Ayra, 2015; Özdemir, 2022; Özoğlu ve Kaya, 2020; Taş, 2020).

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin hizmet bölgesi değişkenine göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir. Fakat alt boyutlar incelendiğinde motivasyon ve sebat boyutunda anlamlı farklar olduğu bulunmuştur. Motivasyon boyutunda 1. Hizmet bölgesinde çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye dair duydukları ihtiyaç, ilgi ve istek 2., 3., 4. ve 6. Hizmet bölgesinde çalışan öğretmenlerden daha yüksektir. Sebat boyutunda ise 1. Hizmet bölgesi ile 4. Hizmet bölgesi ve 6. Hizmet bölgesi arasında anlamlı fark olduğu ve 1. Hizmet bölgesinde çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusunda daha sebatkar ve kararlı davrandıklarını söylemek mümkündür. 1. Hizmet bölgelerinde çevre koşulları daha gelişmiş, ulaşım daha kolay, nüfus daha karma ve çeşitli aynı zamanda şehrin sunduğu imkanlar (sosyal ve kültürel aktiviteler) daha fazladır. Bu sebeple 1. Hizmet bölgesinde çalışan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine dair eksikleri daha rahat gözlemleyebildikleri ve eğitimlere erişim noktasında sorun yaşamadıkları için yaşam boyu öğrenmeye yönelik motivasyonlarının daha yüksek, başarmaya yönelik daha azimli ve kararlı davrandıkları düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu alandaki bazı çalışmalarla özdeşleşmektedir (Akpınar, 2020; Bekçi, 2021; Ellez vd., 2021; Pala, 2019; Settaşı, 2022; Şen, 2021; Taş, 2020). Ayaz (2016) ise bu çalışma bulgusundan farklı olarak, öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmasında, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Okul türü ne olursa olsun öğretmenlerin yıllık değerlendirmeleri aynı ya da çok benzer kriterlere göre yapıldığından böyle bir sonuca ulaşılmış olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir. Alan

yazında bu sonuçla tutarlı olarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığı saptanan çalışmalar mevcuttur (Akçay, 2021; Altın, 2018; Aydın, 2020; Gök, 2022; Gültekin ve Yazar, 2020; İleri, 2017; Pala, 2019; Şen, 2021; Taş, 2020). Fakat literatürde yapılan bazı çalışmalarda öğrenim düzeyi değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı fark tespit edilmiştir (Altıntaş, 2022; Ayaz, 2016; Ellez vd., 2021; Gökyer, 2019; Yılmaz ve Beşkaya, 2018; Yüksel, 2020).

Araştırma bulgularına göre yabancı dil seviyesi ileri olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin başlangıç/temel seviyede olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. İleri seviyede yabancı dile hakim olmak, farklı ve daha çok sayıda bilgi kaynaklarına ulaşmayı, farklı sosyo-kültürel çevrelerle etkileşim halinde olmayı, yurt dışında yer alan gelişmeleri ya da eğitim imkanlarının takibini mümkün kılmakta ve kolaylaştırmaktadır. Tüm bunların öğretmenlerin bakış açılarını genişlettiği, öz-değerlendirme yapmaları için teşvik ettiği ve böylece yaşam boyu öğrenmeye dair ilgi, ihtiyaç ve isteğini arttırdığı düşünülmektedir. Ayrıca alt boyutlara bakıldığında, motivasyon ve sebat alt boyutlarında anlamlı farklar gözlenmiştir. Motivasyon ve sebat boyutlarında ileri seviye ile başlangıç/temel ve orta seviye arasında fark bulunmuştur ve bu fark ileri seviye lehinedir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında ileri seviye yabancı dil bilen öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye dönük motivasyonları ve öğrenme sürecini verimli tamamlamaya yönelik kararlılıkları daha yüksektir. Alan yazında Konokman ve Yelken (2014)'ün öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerine yaptıkları çalışmalarında, yabancı dil seviyesine göre anlamlı farklılaşma tespit etmişler ve yabancı dil seviyesi ileri olanların, diğerlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin eğitim amaçlı yurt dışına çıkma durumuna göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutlar motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu boyutlarında anlamlı fark saptanmamıştır. Bu durumun, öğretmenlerin büyük bir kısmının ekonomik ya da sosyo kültürel nedenlerden dolayı çok fazla yurt dışına çıkmadıkları için bu değişkenlerle ilgili fark yaratabilecek bir farkındalık düzeyine sahip olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularında Erasmus+ projesine katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, katılmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Erasmus+ projelerinin amacı, yaşam boyu öğrenme yoluyla yüksek kaliteli, kapsayıcı eğitim ve öğretim olanakları sunarak bireyleri kişisel ve mesleki gelişimleri için gerekli olan nitelik ve becerilerle donatmaktır (European Commission, 2022). Ayrıca Erasmus+ projesine katılım; girişimcilik, yenilikçi ve yaratıcı düşünme, kültürlerarası farkındalık becerileri gibi pek çok beceriyi

geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Tüm bunların Erasmus+ projesine katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek çıkmasının sebepleri arasında olabileceği düşünülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında ise motivasyon, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu boyutlarında anlamlı farklar gözlenmiştir. Erasmus+ projesine katılan öğretmenlerin katılmayanlara göre, yeni şeyler öğrenmeye yönelik ilgi ve merakının daha yüksek olduğu, kendilerini geliştirmeye yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu, öğrenme eksiklerini kontrol etme ve öğrenme süreçlerini planlama, organize etme noktasında daha aktif ve sorumlu davrandıkları söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre e-Twinning projesine katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. E-Twinning farklı ülkelerdeki okullar ve öğretmenlerle etkileşim halinde projelerin yapıldığı, fikir ve deneyimlerin paylaşıldığı aynı zamanda yabancı dil ve bilişim teknolojilerinin aktif olarak kullanıldığı bir eğitim platformudur (European School Education Platform, 2022). Bu nedenle öğretmenlerin e-Twinning projesine katılım sağlayarak kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetlerin içerisinde yer aldıkları ve bu durumun onların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yükselmesine katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde e-Twinning projesine katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye dair ilgi, merak ve isteklerinin yüksek, ayrıca yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmek için ihtiyaç duyulan sabra sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca MEB'nın e-Twinning projeleri ile ilgili verdiği ödül ve belgelendirme sisteminin de bu sonuca değer kattığı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri Tübitak projesine katılma durumuna göre farklılaşmamaktadır. Tübitak proje fikirleri öğrenciler tarafından oluşturulur ve projeyi öğrencilerin tamamlaması beklenir. Öğretmenlerin görevi danışmanlık ve gerektiğinde destek olmaktır, yani öğretmenler aktif olarak bir proje üretmezler. Bu sebepten Tübitak projesi katılım durumunun öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerine anlamlı fark göstermediği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, mesleki gelişim için düzenli bütçe ayıran öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzenli bütçe ayırmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı merkezi ya da mahalli hizmet içi eğitimler açmaktadır. Fakat öğretmenler kendi öğrenme eksikliğine veya ilgilerine dönük eğitimleri bulamamakta ya da bulsa da eğitimin gerçekleşeceği yer ve zaman noktasında sorunlar yaşayabilmektedirler. Mesleki gelişime yönelik eğitimlere bütçe ayıran öğretmenler kendi mesleğiyle ilgili uzmanlaşmaya yönelik ücretli gerçekleşen çok sayıda ve çeşitli seminer veya kurslardan kendine en uygununu seçme konusunda daha özgürdürler ve hatta

eğitmenlerini kendileri seçme imkanına sahiptirler. Bu nedenle mesleki gelişim için düzenli bütçe ayıran öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde ise motivasyon, sebat ve merak yoksunluğu boyutlarında anlamlı farklar gözlenmiş ve düzenli bütçe ayırma durumuna "Evet" diyenler lehine olduğu anlaşılmıştır. Bu bulguya göre mesleki gelişim için düzenli bütçe ayıran öğretmenler, yaşam boyu öğrenme konusunda sabırlı, motive, meraklı ve öğrenme sürecinde kararlı bir tutum sergilerler. Literatür tarandığında yapılan çalışmalarda mesleki gelişim için düzenli bütçe ayırma durumunun değil ama benzer olarak mesleki gelişim için kurs ya da hizmet içi eğitime katılımın incelendiği görülmüştür. Bu çalışmalara göre kurs ve hizmet içi katılım ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında farkın olduğu ve bu farkın katılanlar lehine olduğu bulunmuştur (Ayaz, 2016; Bekçi, 2021). Fakat Gedik (2019)'a göre ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri kişisel ve mesleki gelişim için faaliyetlere katılım durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Düzenli basılı yayın kitap, dergi ya da dijital içerikler (blog, makale, vb.) okuyan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzenli basılı yayın kitap, dergi ya da dijital içerikler (blog, makale, vb.) okumayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Düzenli okuma alışkanlığı bireylerin sürekli yeni şeyler öğrenmesini, gündemi takip ederek dünyada olup bitenlerden haberdar olmasını sağlar ve bu sayede birey kendi bilgi, beceri ve yeterliklerini kontrol etme fırsatı bulur. Bu durum kişiyi, kendini geliştirmesi ve yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilmesi için teşvik edebilir. Alt boyutlar incelendiğinde ise düzenli basılı yayın kitap, dergi ya da dijital içerikler (blog, makale, vb.) okuyan öğretmenler, yaşam boyu öğrenme konusunda daha ilgili, istekli, meraklı ve öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluklarla baş etme konusunda daha azimli ve ısrarcıdırlar. Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında benzer bulgulara rastlanmıştır. Sık kitap okuyan öğretmenlerin daha az sıklıkta kitap okuyanlara göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Aydın, 2020; Ayra, 2015).

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilişim teknolojileri kullanımında kendini yeterli görme durumları arasında anlamlı fark vardır. Bu sonuçlara göre teknoloji kullanımında kendini yetersiz gören öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri diğerlerine göre daha düşüktür. Teknolojiyi ihtiyaç ve istekler doğrultusunda doğru şekilde kullanmak yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında yer almaktadır (European Communities, 2019). Öğretmenlerin teknolojik araçları kendi öğrenmeleri ve gelişimi için doğru şekilde kullanabilmeleri onların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yükselmesine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Alt boyutlara bakıldığında, motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu olmak üzere tüm alt boyutlarda anlamlı farklar tespit edilmiştir. Motivasyon ve sebat alt boyutlarında teknoloji kullanımında kendini yeterli görme durumuna "evet" diyen öğretmenlerle "hayır" ve "kısmen" diyen öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın "evet" diyenler lehine olduğu anlaşılmıştır. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında teknoloji kullanımında kendini yeterli görme durumuna "evet" diyenler ve "hayır" diyenler arasında anlamlı fark olduğu ve farkın evet diyenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca tüm alt boyutlarda "kısmen" diyen öğretmenlerle "hayır" diyen öğretmenler arası anlamlı fark olduğu ve bu farkın "kısmen" diyen öğretmenler lehine olduğu gözlenmiştir. Bu bulgulara göre teknoloji kullanımında kendini yeterli ya da kısmen yeterli gören öğretmenler yetersiz gören öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme konusunda daha istekli, ihtiyaçlarının farkında, kendi öğrenme eksiklerinin farkında, öğrenme sürecinin planlanmasında aktif ve süreci başarılı şekilde sürdürmek için daha sabırlı ve azimlidirler. Alan yazına bakıldığında Özkorkmaz (2016), halk eğitim müdürleriyle gerçekleştirdiği yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını teknoloji kullanım düzeyine göre incelediği çalışmasında, teknoloji kullanım düzeyi çok yüksek olanların daha düşük olanlara göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak Buzkurt (2021), ise çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini teknoloji kullanım düzeyine göre incelemiş anlamlı fark bulamamıştır.

Bulgulara göre derslerde kullanmak için dijital içerik üretebilen öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin dijital içerik üretemeyen öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Dijital içerik üretebilmek için dijital yeterliliğe sahip olmak gerekir. Dijital yeterlilik, topluma katılım, öğrenme ve işle ilgili teknolojinin faydalı ve sorumlu bir şekilde kullanma becerisini ifade eder ve yaşam boyu öğrenme için sahip olunması gereken yeterlilikler arasındadır (European Communities, 2019). Bu sebeple dijital içerik üretebilen öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde ise motivasyon, sebat ve merak yoksunluğu boyutlarında anlamlı farklar gözlenmiştir. Dersleri için dijital içerik üretebilen öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme konusunda daha arzulu, meraklı ve öğrenme sürecini verimli şekilde sürdürme konusunda sebatkar ve kararlı olduklarını söylenebilir.

5.1.3. Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma: Araştırmada uygulanan bireysel yenilikçilik düzeyleri ölçeğinden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin "düşük düzeyde yenilikçi" oldukları bulunmuştur. Bu sonuç alan yazında öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin araştırıldığı bazı çalışmalarla örtüşmektedir (Atalay Altaş,

2021; Sadıç, 2019; Tuysuz, 2017). Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yenilikleri erken benimsemedikleri, yenilik karar sürecinde yeniliğin sağlayacağı faydaya önem verdikleri ve risk almayı sevmedikleri söylenebilir (Rogers, 2003; Kaminski, 2011). Yenilikler sosyal sistem içerisinde yayılım gösterirler ve bireyler tarafından benimsenirler (Rogers, 2003). Millî Eğitim Bakanlığı ve birimleri, okul yönetimi, öğrenciler ve veliler öğretmenin içinde bulunduğu sosyal sistemin bazı parçalarını oluşturur. Bakanlık tarafından sunulup bitirilmesi istenen yoğun müfredat, okul yöneticilerinin yenilikçi uygulamalara karşı destekleyici olmayan tutumu, velilerin öğrencilere de yansıyan akademik başarı ve not kaygısı öğretmenlerin eğitimde yenilikçi uygulamaları benimsemesini zorlaştırdığı düşünülmektedir. Ayrıca yenilikler ilk etapta bilinmez ve karmaşıktır, bu noktada yeniliklerin öğretmenlere yeterince tanıtılmaması, onların bireysel yenilikçiliklerinin düşük olmasının sebeplerinden olabilir. Literatür tarandığında öğretmenle yapılan bireysel yenilikçilik düzeyleri araştırmalarının birçoğunda öğretmenler sorgulayıcı kategorisinde yer almaktadır (Demir, Metin ve Karataş, 2021; Gökbulut, 2021; Kahraman, 2020; Kaya, 2017; Keskinkılıç Kara ve Yoz, 2021). Fakat öğretmenlerin yüksek düzeyde yenilikçi çıktığı araştırmalar da mevcuttur (Atılgan ve Tükel, 2021; Gündüz, 2020).

Bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Alan yazında yapılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin cinsiyete göre incelendiği bazı çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Aslan ve Kesik, 2018; Bakır, 2022; Demir Başaran ve Keleş, 2015; Kahraman, 2020; Kayabaşı ve Özerbaş, 2019; Keskin, 2021; Özçelik, 2021). Çalışmada alt boyutlara dair yapılan analizde risk alma ve değişime direnç boyutlarında anlamlı farklar bulunmuştur. Değişime direnç alt boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yeni fikirleri kabullenmeye daha açık, yeniliklere karşı daha az şüpheci olduklarını söylemek mümkündür. Bu durum kadın öğretmenlerin yenilikleri avantajlı, işe yarar ve uygulanabilir olarak algılamasından ya da kadın öğretmenlerin daha uyumlu bir karaktere sahip olmalarından kaynaklanmış olabilir. Risk alma alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yeniliklerin taşıdığı belirsizlik ve riskten daha çok hoşlandıkları sonucuna varılabilmektedir. Bu durumun sebebi toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili olarak toplumda erkeklerin lider, gücü elinde bulunduran, önemli kararlar alan kişiler olarak kodlanıp yetiştirilmesi olabilir. Alan yazında benzer şekilde risk alma boyutunda erkekler lehine fark çıktığı araştırma bulguları mevcuttur (Atılgan ve Tükel, 2021; Safa ve Arabacıoğlu, 2021; Tuysuz, 2017).

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri çalıştığı kuruma göre anlamlı fark göstermemektedir. Alt boyutlar incelendiğinde deneyime açıklık

boyutunda fark tespit edilmiş ve özel kurumda çalışan öğretmenlerin devlet kurumunda çalışan öğretmenlere nazaran yeni şeyleri denemeyi, bir işi yapmanın yeni yollarını aramayı ve özgün olmayı daha heyecan verici buldukları sonucuna varmak mümkündür. Bu durumun özel kurumda performansa dayalı olarak maaşın değişkenlik göstermesinden, yenilikçi ve faydalı uygulamaların ödüllendirilmesinden ve çalışanlar arası rekabetin yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri kıdem değişkenine anlamlı fark göstermemiştir. Bu bulgu alan yazında yapılan birçok çalışmayla örtüşmektedir (Atalay Altaş, 2021; Bakır,2022; Demir ve Keleş, 2015; Gökbulut, 2021; Kahraman, 2020; Kaya, 2017; Keskin, 2021; Özçelik, 2021; Sadıç, 2019; Saraç, 2019). Bireysel yenilikçilik düzeyleri alt boyutlarına bakıldığında fikir önderliği alt boyutunda anlamlı farka rastlanmıştır. Buna göre kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri daha yüksektir. Bunun nedeni kıdemi 11yıl ve üzeri olan öğretmenlerin meslekteki deneyim, tecrübe ve bilgi birikiminin çok olmasından kaynakladığı düşünülmektedir. Bu öğretmenlerin arkadaş grupları içerisinde daha çok sorumluluk sahibi, saygın, fikirlerine kıymet verilen, lider özellikli kişiler olduğunu söylemek mümkündür. Alan yazında öğretmenlerde bireysel yenilikçilik düzeylerinin kıdem değişkenine göre incelenip anlamlı farkın tespit edildiği çalışmalar da mevcuttur (Demir ve diğerleri, 2021; Gündüz, 2020; Uysal, 2019).

Araştırma bulgularına göre, branş değişkenine göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinde anlamlı fark saptanmamıştır. Literatürde bu bulguyla örtüşen çalışmalar mevcuttur (Sadıç, 2019; Saraç, 2019; Kahraman, 2020; Gündüz, 2020; Demir vd., 2021). Fakat alt boyutlara bakıldığında değişime direnç ve deneyime açıklık boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Değişime direnç boyutunda mesleki-teknik branşı öğretmenleri ile fen bilimleri, sanat dersleri ve sınıf öğretmenliği branşlarında çıkan fark mesleki-teknik branşı öğretmenleri lehine bulunmuştur. Bu durumda mesleki-teknik branşı öğretmenlerinin diğer 3 branşa göre yeniliklere açık ve yeniliği benimseme sürelerinin daha kısa olduğu çıkarımına varılabilir. Mesleki ve teknik liseler nitelikli ve kalifiyeli iş gücü yetiştirmeyi hedefler ve bunu Millî Eğitim Bakanlığıyla iş birliği içerisinde farklı özel kurum ve kuruluşların desteğini alarak yapabilmektedir. Uygulamalı derslere ağırlık verilir ve öğrenciler mesleki alanlarıyla ilgili sahada staj yaparlar. Bu durumun mesleki-teknik öğretmenlerinin uzmanlık alanıyla ilgili sektördeki gelişmeleri yakından takip etmesine imkan sağladığı için onları yeniliklere daha açık hale getirdiği düşünülmektedir.

Değişime direnç boyutunda özel eğitim öğretmenleri ile sanat dersi öğretmenleri arasında bulunan anlamlı farkın özel eğitim öğretmenleri lehine olduğu saptanmıştır. Din

kültürü ve ahlak bilgisi branşı ile sanat dersi branşlarında anlamlı fark gözlenmiştir ve fark din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri lehine bulunmuştur. Bulgulara göre sanat dersi öğretmenleri din kültürü ve ahlak bilgisi ve özel eğitim branşı öğretmenlerine göre yeniliklere ve değişimlere daha kapalı ve yenilikleri benimseme süresi daha uzundur. Bu durumun yeni olandan ziyade klasik olanı tercih etmesinden, yeni olanın taşıdığı belirsizlik ve karmaşadan hoşlanmamasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Sosyal bilimler branşı ile fen bilimleri, sanat dersleri, sınıf öğretmeni ve Türkçe, Türk dili edebiyatı branşları arasındaki anlamlı fark sosyal bilimler branşı lehine bulunmuştur. Sosyal bilimler branşı öğretmenleri diğer 4 branşa göre yeniliklere daha ilgili ve yenilikleri benimseme noktasında daha istekli olduklarını söylemek mümkündür. Yabancı dil branşı öğretmenleri ile sanat dersleri ve sınıf öğretmenliği arasında tespit edilen anlamlı fark yabancı dil öğretmenleri lehinedir. Yabancı dil öğretmenlerinin yeniliklere açık ve değişimlere karşı daha olumlu bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu durumun dil bilmeleri sebebiyle uluslararası kaynakları rahat bir şekilde takip edebilme, yenilik ve gelişmelerden daha hızlı haberdar olabilme imkanına sahip olabilmelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Deneyime açıklık boyutunda beden eğitimi branşı ile din kültürü ve ahlak bilgisi, fen bilimleri ve rehber öğretmen branşları arasında bulunan fark, beden eğitimi branşı lehine çıkmıştır. Buna göre, beden eğitimi öğretmenlerinin diğer üç branşa göre yeni olan yöntem ve teknikleri öğrenmeye, yenilikleri deneyimleye daha açık olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmeni branşı ile fen bilimleri branşları arasındaki anlamlı fark, sınıf öğretmeni lehine saptanmıştır. Buna göre, yeni ve belirsiz olanın sınıf öğretmenlerini daha çok heyecanlandırdığı ve yenilikleri dememekten keyif aldıkları söylenebilir. Bu durumun sınıf öğretmenlerinin öğrettiği ders müfredatında birçok branştan derslerin yer alması ve dolayısıyla birçok alanla ilgili bilgi sahibi olmasının onu yenilikleri anlama, yenilikleri benimseme ve kullanma noktasında ön plana çıkardığı düşünülmektedir.

Deneyime açıklık boyutunda Türkçe, Türk dili edebiyatı bölümü ile din kültürü ve ahlak bilgisi, rehber öğretmen ve fen bilimleri branşları arasında çıkan farkın Türkçe, Türk dili edebiyatı branşı lehine olduğu saptanmıştır. Buna göre Türkçe, Türk dili edebiyatı öğretmenleri diğer üç branşın öğretmenlerine göre yenilikleri deneyimlemeyi ve özgün olmayı daha heyecan verici bulmaktadır. Deneyime açıklık boyutunda yabancı dil öğretmenleri ile din kültürü ve ahlak bilgisi, fen bilimleri ve rehber öğretmen branşları arasında tespit edilen fark, yabancı dil branşı lehine bulunmuştur. Yabancı dil bilme avantajı ile yabancı dil öğretmenlerinin yenilikleri daha kolay takip edebilmesi, yeniliğe karşı tutumunun daha olumlu ve yeni yöntem ve teknikler deneme ve özgün olma konusunda daha istekli olmasına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularında, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin hizmet bölgesine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, 1. Hizmet bölgesinde çalışan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri 4. Hizmet bölgesine daha yüksektir. 1. Hizmet bölgesinde çalışan öğretmenler 4. Hizmet bölgesinde çalışanlara göre yeniliklere daha açıktırlar ve yenilikleri daha kolay benimserler. 1. Hizmet bölgelerinin genellikle şehir merkezleri olması, ulaşım, haberleşme, sosyo-kültürel faaliyetler açısından imkanların geniş olması, aynı zamanda kozmopolit yerler olması sebebiyle bireyler yeniliklerden daha kısa sürede haberdar olurlar. Ayrıca yenilikleri gözlemleme ve hatta deneyimleme şansına daha kolay erişebilirler. Bu nedenle 1. Hizmet bölgesinde çalışan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında fikir önderliği boyutunda 1. Hizmet bölgesi ile 4. hizmet bölgesi ve 5. hizmet bölgesinde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma vardır ve bu fark 1. hizmet bölgesindeki öğretmenler lehinedir. Ayrıca 3. hizmet bölgesi ve 4. hizmet bölgesinde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma vardır ve bu farklılaşma 3. Hizmet bölgesinde çalışan öğretmenler lehinedir. Bu durumda 1. Hizmet bölgesinde çalışan öğretmenler 4. ve 5. Hizmet bölgesinde çalışanlara göre; 3. hizmet bölgesinde çalışan öğretmenler 4. Hizmet bölgesinde çalışanlara göre daha lider, fikirleriyle ön plana çıkan, özgün ve saygın kişiler olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuç literatürdeki birçok araştırma bulgusuyla örtüşmektedir (Atalay Altaş, 2021; Bakır, 2022; Demir ve Keleş, 2015; Kahraman, 2020; Kaya, 2017; Özçelik, 2021; Yapıcı ve Kaya, 2020). Fakat Gökbulut (2021), öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini incelediği çalışmasında okul türü değişkenine öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulgularında, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulgu alan yazındaki bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Sadıç, 2019; Uysal Kara, 2019; Kahraman, 2020; Demir vd, 2021; Gökbulut, 2021; Atalay Altaş, 2021; Bakır, 2022; Özer, 2022). Alt boyutlara bakıldığında fikir önderliği boyutunda anlamlı fark saptanmıştır. Yüksek lisans/doktora düzeyindeki öğretmenler lisans mezunu öğretmenlere göre iletişimi ve insanları etkileme becerileri daha yüksek, önderlik eden, fikirlerine saygı duyulan kişilerdir. Yüksek lisans doktora eğitimi alan öğretmenler ulusal ve uluslararası alanda gerçekleşen bilimsel ve akademik çalışmaları yakından takip ettikleri için sosyal, kültürel, bilimsel veya ekonomik gelişmelerle ilgili bilgi birikimine sahip oldukları öngörülmektedir. Bu bilgi birikiminin onlara, bulundukları sosyal sistem içerisinde saygın, etkileyici ve önder olmaları noktasında katkı sağladığı

düşünülmektedir. Atılgan ve Tükel (2021)'in beden eğitimi öğretmenlerinin ve Sarı (2019)' un ise okul yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini inceledikleri çalışmalarında öğrenim düzeyine göre bireysel yenilikçilik düzeyi ve alt boyutlarda farklar tespit edilmiştir. Benzer şekilde her iki çalışmada da fikir önderliği alt boyutunda lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenler arasında bulunan fark lisansüstü lehine çıkmıştır.

Araştırma bulgularında, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yabancı dil seviyesine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. İleri seviye yabancı dil bilen öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri, başlangıç/temel seviye bilenlere göre daha yüksektir. İleri seviye yabancı dil bilmek uluslararası etkileşimi mümkün kılmakta, bilgi iletişim teknolojilerine hakimiyeti arttırmakta ve dünyadaki gelişmeleri takip etmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu sayede yabancı dil öğretmenlerinin yeniliklere daha kolay adapte oldukları ve yenilikçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında, fikir önderliği ve deneyime açıklık boyutlarında anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Fikir önderliği boyutunda ileri seviye yabancı dil bilenler ile başlangıç/temel seviyede yabancı dil bilen öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma vardır ve bu fark ileri seviyede yabancı dil bilenler lehinedir. Deneyime açıklık boyutuna bakıldığında, ileri seviye yabancı dil bilenler ile başlangıç/temel ve orta seviyede yabancı dil bilen öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ve bu fark ileri seviyede yabancı dil bilenler lehinedir. Bu bulgulardan yola çıkarak, ileri seviye yabancı dil bilen öğretmenlerin yeniliklere daha açık oldukları, yeni fikir ve düşünceleri daha kolay benimsedikleri, bulundukları çevrede saygın, sözüne kıymet verilen kişiler oldukları çıkarımına varmak mümkündür. İleri seviye dil bilenlerin faklı dil ve kültürdeki insanlarla etkili şekilde iletişim kurabilme ve küresel ölçekte yapılan yenilikleri takip edebilme imkanlarının onlara yenilikçi bir bakış açısı kazanma noktasında katkı sağladığı ve onları bulundukları çevre içerisinde donanımlı, saygın bireyler olarak ön plana çıkardığı düşünülmektedir. Alan yazında Kocasaraç (2018)'in fen ve sosyal bilimler lisesi öğretmenlerinin yenilikçilik durumlarını değerlendirdiği çalışmasında benzer şekilde yabancı dil seviyesi ile yenilikçilik arasında farklılaşma bulunmuş ve yabancı dil seviyesinin yenilikçiliği etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Bayraktar ve Karabulut (2020)'un sınıf öğretmenlerinin, Tekcan ve Geçer (2022)'in öğretim elemanlarının yenilikçiliklerini inceledikleri çalışmalarında yabancı dil seviyesi ile yenilikçilik arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin eğitim amaçlı ya da bir proje dahilinde yurt dışına çıkma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, eğitim amaçlı ya da bir proje dahilinde yurt dışına çıkan

öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri yurt dışına çıkmayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Başka bir deyişle bu öğretmenler yeniliklere daha açıktırlar ve yenilikleri daha kısa sürede benimserler. Eğitim amaçlı ya da bir proje dahilinde yurt dışına çıkan öğretmenler, farklı ülke ve kültürlerden insanlarla iletişim kurma, farklı fikirleri ve bakış açılarını dinleme aynı zamanda farklı uygulamaları gözlemleme ve deneyimleme fırsatı yakalayabilmektedir. Bu durumun öğretmenlerin girişimci, yenilikçi ve yaratıcı düşünmelerine katkı sağlayarak bireysel yenilikçilik düzeylerini yükselttiği düşünülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında, fikir önderliği boyutunda eğitim amaçlı ya da bir proje dahilinde yurt dışına çıkan öğretmenler ile çıkmayan öğretmenler arasında anlamlı fark çıkmıştır ve bu fark yurt dışına çıkan öğretmenler lehinedir. Bu durumda, eğitim amaçlı ya da bir proje dahilinde yurt dışına çıkan öğretmenlerin bulundukları sosyal çevre içerisinde etkili iletişim becerileri yüksek, sorumluluk alan, sözüne kıymet verilen kişiler olarak ön plana çıktıklarını söylemek mümkündür. Alan yazın tarandığında, bu konuyla ilgili çalışmalara rastlanmıştır. Atalay Altaş (2021) ve Yoz (2020) öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yurt dışına çıkma durumlarını incelemişler fakat bu çalışma bulgusundan farklı olarak bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yurt dışına çıkma durumu arasında anlamlı fark bulamamışlardır.

Araştırma bulgularında bireysel yenilikçilik düzeylerinin Erasmus+ katılım durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erasmus+ projesine katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri katılmayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Alt boyutlara bakıldığında fikir önderliği ve deneyime açıklık boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Her iki boyutta da anlamlı farklılaşma Erasmus+ projesine katılan öğretmenler lehine olarak tespit edilmiştir. Erasmus+ projeleri kapsamında yapılan öğrenme hareketliliğinin amaçları arasında eğitim öğretim politikaları düzeyinde, örgüt düzeyinde ve katılım sağlayan bireyler düzeyinde yenilikçilik yer almaktadır (European Commission, 2022). Erasmus+ projeleri ile öğrenme hareketliliğine katılan öğretmenler, farklı ülkeleri ve kültürleri tanıma, o ülkelerde eğitim öğretimde uygulanan farklı yöntem, teknik ve uygulamalarla ilgili bilgi edinip gözlemleme, mesleki ve uzmanlık alanıyla ilgili yenilikçi yaklaşımları öğrenme imkanına sahip olurlar. Ayrıca proje hazırlama ve kabul aşamalarının, farklı ve özgün düşünme, iş birliği, liderlik, planlama ve organizasyonel becerilere katkı sağladığı öngörülmektedir. Bu sebeplerden Erasmus+ projesine katılan öğretmenlerin daha yenilikçi, yeni fikir ve düşünceleri kabul etme ve deneyimleme konusunda daha istekli, arkadaş gruplarında fikirlerine değer verilen, lider ruhlu kişiler olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin e-Twinning projesine katılım durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, e-

Twinning projesine katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin katılmayanlara göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Alt boyutlara bakıldığında, değişime direnç, fikir önderliği ve deneyime açıklık boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkmıştır ve farkın e-Twinning projesi katılım durumuna "evet" diyen öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler e-Twinning proje fikrini oluştururken özgün, yenilikçi, faydalı ve uygulanabilir olmasına özen gösterirler. Projeyi uygularken hem kendi ülkelerinden hem de başka ülkelerden katılan meslektaşlarıyla iletişim ve iş birliği halinde karşılıklı paylaşımlarda bulunurlar. Bu sürecin öğretmenleri hem kişisel anlamda geliştirirken hem de mesleği ve uzmanlık alanıyla ilgili yeni şeyler öğrenmesini, yenilikçi bakış açısı geliştirmesini sağladığı öngörülmektedir. Bu sebeplerden dolayı e-Twinning projesine katılan öğretmenlerin yeniliklere, yeni fikirleri deneyimlemeye daha açık, yaratıcı ve özgün kişiler olduğu düşünülmektedir. Alan yazında Bakır (2022), branş öğretmenlerinin yenilikçi öğretmen özelliklerini incelediği çalışmasında benzer şekilde e-Twinning projesine katılan öğretmenlerin daha yenilikçi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin Tübitak projesine katılım durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Fakat alt boyutlara bakıldığında, fikir önderliği alt boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir. Buna göre Tübitak projesine katılan öğretmenler, etkili iletişim becerileri yüksek, fikirlerine değer verilen, sorumluluk alan kişilerdir, bulunduğu gruplara öncülük eden kişiler olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin mesleki gelişim için düzenli bütçe ayırma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre mesleki gelişim için düzenli bütçe ayıran öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri düzenli bütçe ayırmayanlara göre daha yüksektir. Alt boyutlar incelendiğinde, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma boyutlarında mesleki gelişim için düzenli bütçe ayıranların lehine anlamlı farklılaşma vardır. Mesleki gelişime bütçe ayıran öğretmenler, her gün gelişen ve değişen dünyada, üniversitede ve daha önceki eğitim basamaklarında alınan eğitimin zamanla yetersiz kaldığının, güncellemelere ve yeni becerilere ihtiyaç olduğunun farkına varmış, kendini geliştirmeye açık bireyler olduğu öngörülmektedir. Bu sebeple yeniliklere açıktırlar ve yenilikleri daha kısa sürede benimserler, yeniliklerin taşıdığı belirsizliği ve riski severler, çevreleri tarafından değer gören, lider kişiler olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin düzenli basılı yayın kitap, dergi ya da dijital içerikler (blog, makale, vb.) okuma durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Düzenli basılı yayın kitap, dergi ya da dijital içerikler (blog, makale, vb.) okuyan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri

okumayanlara göre daha yüksektir. Alt boyutlar incelendiğinde fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma boyutlarında anlamlı farklılaşma vardır. Bu farklılaşma düzenli basılı yayın kitap, dergi ya da dijital içerikler (blog, makale, vb.) okuma durumuna "evet" diyen öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre düzenli basılı yayın kitap, dergi ya da dijital içerikler (blog, makale, vb.) okuyan öğretmenler yeniliklere, yeni düşüncelere daha açık, yenilikleri deneyimleme konusunda daha istekli ve cesur davranırlar. Bu durumun nedeninin düzenli okuma alışkanlığına sahip kişilerin gelişmeleri ve yenilikleri daha yakından takip edebilmeleri ve okumalar sonucu elde edilen bilgi birikiminin verdiği entelektüel donanıma sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Alan yazında Yoz (2020), öğretmenlerin bireysel yenilikçiliklerini düzenli basılı yayın takip etme durumuna göre incelemiş ve düzenli basılı yayın takip edenler lehine anlamlı farklılaşma tespit etmiştir ve bu çalışma bulgusuyla örtüşmektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri bilişim teknolojileri kullanımında kendini yeterli görme durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmıştır. Teknoloji kullanımında kendini yeterli görme durumuna "evet" diyen öğretmenlerle, "hayır" diyen öğretmenler ve "kısmen" cevabını veren öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu ve farkın "evet" cevabı veren öğretmenler lehine olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca "kısmen" diyenlerle "hayır" diyenlerin arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın "kısmen" diyenler lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri teknoloji kullanımında kendini yeterli görme durumuna doğru orantılı olarak yükselmektedir. Başka bir deyişle teknoloji kullanımında kendini yetersiz görüp "hayır" cevabı veren öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyi diğerlerine göre daha düşüktür. Yeniliklere karşı daha temkinli, isteksiz davranırlar ve yeniliği benimseme süreleri daha uzundur. Bunun sebebi yenilik olan birçok şeyin teknolojiyle bağlantılı olarak gelişmesidir. Teknolojiyi yeterli düzeyde kullanamayan bireylerin yeniliklerden haberdar olsa bile o yenilikleri hayatının içine alıp benimsemekte ve de kullanmakta problem yaşaması muhtemeldir. Alt boyutlara bakıldığında, fikir önderliği, deneyime açıklık, risk alma boyutlarında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Fikir önderliği ve deneyime açıklık alt boyutlarında, teknoloji kullanımında kendini yeterli görme durumuna "evet" diyen öğretmenlerle "hayır" ve "kısmen" diyen öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın "evet" diyenler lehine olduğu anlaşılmıştır. Deneyime açıklık boyutunda teknoloji kullanımında kendini yeterli görme durumuna "kısmen" diyenler ve "hayır" diyenler arasında anlamlı fark olduğu ve farkın "kısmen" diyenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Risk alma boyutunda ise "evet" diyen öğretmenlerle "kısmen" diyen öğretmenler arası anlamlı fark olduğu ve bu farkın "evet" diyen öğretmenler lehine olduğu gözlenmiştir.

Bulgulara göre, teknoloji kullanımında kendini yeterli ya da kısmen yeterli gören öğretmenler, yetersiz gören öğretmenlere göre yenilikleri benimsemeye daha açık, değişimi yakalama ve zorluklarla baş etme noktasında daha cesur ve fikir paylaşımında daha öncü konumundadırlar. Bahceci (2019), özel eğitim öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini incelediği çalışmasında, teknoloji kullanım yeterliliği değişkenine bakmış, kendini yeterli görenler lehine fark bulmuştur ve bu çalışma bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırma bulgularında, derslerde kullanmak için dijital içerik üretebilen öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin dijital içerik üretemeyen öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Dijital içerik üretebilen öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojilerini eğitim ortamına entegre edebilen, yenilikleri uzmanlık alanına uygulayarak mesleğini verimli şekilde yapmaya çabalayan öğretmenler olduklarını söylemek mümkündür. Bu sebeple bireysel yenilikçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde ise değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma olmak üzere tüm boyutlarda anlamlı farklar bulunmuş ve farkların derslerde kullanmak için dijital içerik üretebilme durumuna "Evet" diyenler lehine olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgulara göre dijital içerik üretebilen öğretmenlerin yeniliklere açık, yeni fikir ve düşüncelere karşı daha istekli, yenilikleri deneyimleme konusunda daha cesur ve arkadaş gruplarında daha lider ve yaratıcı kişiler olduğunu söylemek mümkündür.

5.2.Öneriler

Bu bölümde araştırmadan ulaşılan sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler "uygulayıcılara yönelik öneriler" ve "araştırmacılara yönelik öneriler" olarak alt başlıklar halinde açıklanmaktadır.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler: Uygulayıcılara yönelik öneriler aşağıda sıralandırılmıştır.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu göz önüne alarak, Millî Eğitim Bakanlığının bu durumu destekleyecek ve sürdürecek faaliyetler yapması önem arz etmektedir. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklemeye yönelik online ya da yüz yüze olarak planlanabilen yurtiçi ve yurt dışı eğitim faaliyetlerinin niteliği ve sayısı artırılmalı, tanıtım ve katılım için özendirme çalışmaları aktif olarak yürütülmelidir.
- Öğretmenlerin eğitim-öğretimin kalitesini ve etkililiğini artırmak adına yaptıkları iyi uygulamalar ve projelerin yakından takip edilip, bakanlıkça çeşitli ödüllendirmelerin daha aktif ve sık olarak yapılması, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik merak ve motivasyonlarını artıracak, onlara bu faaliyetleri

başarıyla tamamlayıp sebat gösterme noktasında ve öğrenmeyi düzenleme becerilerini geliştirme konusunda olumlu katkı sağlayacaktır.

- Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin düşük çıkması sebebiyle, onların değişime ve yeniliğe daha açık olmaları ve yeniliklerle ilgili fikir önderliği yapabilecek duruma gelmeleri için tedbirler alınmalıdır. Eğitimde yenilikçi yaklaşımlar, derslerde uygulanabilecek yenilikçi yöntem ve teknikler, yenilikçi öğretmenler ve yenilikçi okullar gibi eğitim ve öğretimde yenilikçi, yaratıcı ve özgün düşünmeye dair eğitimler verilmeli, eğitimdeki yenilik ve değişimlerin faydalarına ve yaratacağı pozitif çıktılara dair bilinçlendirme ve tanıtım faaliyetleri yürütülmelidir.
- Yabancı dil seviyesinin yaşam boyu öğrenme ve bireysel yenilikçilik düzeylerine katkısı düşünüldüğünde, öğretmenlerin yabancı dil öğrenmesine yönelik yabancı dil kurslarının artırılması, hatta her okulda açılacak kurslarla yabancı dil gelişimin desteklenmesi ayrıca yurt dışı yabancı dil eğitimi fırsatlarının artırılarak sunulması büyük önem taşımaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın bu konudaki destek faaliyetlerini çoğaltıp yaygınlaştırması, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik merak ve motivasyonlarını artıracak ve onları yeniliklere daha açık hale getirecektir.
- Erasmus+ ve e-Twinning projelerine katılım durumunun bireysel yenilikçilik ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerine olumlu katkısına dair bulgular göz önüne alındığında, bakanlık ve ilgili kuruluşlarca düzenlenen Erasmus+ ve e-Twinning platformları tanıtım faaliyetleri çoğaltılmalı, öğretmenlere proje geliştirme ve yazma sürecine dair verilen eğitimlerin niteliği ve sayısı artırılmalıdır. Bu sayede öğretmenlerin yenilikçi, yaratıcı düşünme ve iş birliği yapma becerileri gelişecektir.
- Mesleki gelişime düzenli bütçe ayıran öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulgusundan yola çıkarak, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilen maddi bir desteğin olması pozitif bir etki sağlayacaktır. Bu konuda bakanlıkça akademik teşvik adında bir çalışma yapılarak uygulamaya konulması nitelikli eğitim personeli yetiştirmek adına büyük önem taşımaktadır. Bu durum öğretmenlerin öğrenme faaliyetlerine dönük motivasyonlarını artırırken onları, ihtiyaçlarına yönelik eğitimleri planlama ve kendi öğrenmelerini düzenleme noktasında teşvik edecektir.
- Düzenli basılı yayın ve dijital içerik okuyan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olmasından hareketle, Millî Eğitim Bakanlığı okul kütüphanelerinin içeriğinin zenginleştirilmesi ve

üniversitelerin kütüphanelerinin online olarak öğretmenlerin ücretsiz erişimine açılması konusunda tedbirler almalıdır.

- Bilişim teknolojilerinde kendini yeterli bulan öğretmenlerin hem bireysel yenilikçilik düzeyleri hem de yaşam boyu öğrenme eğilimleri diğerlerine göre daha yüksek olduğu bulgusuna istinaden, okullarda öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullanımına yönelik eksikleri tespit edilmeli ve bu eksiklere yönelik geliştirici ve tamamlayıcı eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir. Bu sayede öğretmenler değişime ve yeniliklere uyum sağlama konusunda daha donanımlı hale geleceklerdir.
- Dijital içerik üretip derslerinde kullanabilen öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olmasından hareketle, öğretmenlere dijital eğitim materyali üretme konusunda olanaklar sunulmalı, bu materyallerin sınıflarda kullanılması için bir özendirme mekanizması kurulmalıdır. Bu durum, yenilikleri deneyimleme ve öncülük etme noktasında öğretmenlere katkı sağlarken onların kendilerini geliştirmeleri için motivasyonlarını artıracaktır.

5.2.2. Yeni Yapılacak Çalışmalara Dair Öneriler: Yeni yapılacak çalışmalara ilişkin öneriler aşağıda belirtilmiştir.

- Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Nitel özellikte benzer araştırmalar yapılarak eğitim bilimleri literatürüne katkı sağlanabilir.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeyleri öğretmenlerin kişilik tipleri üzerinden çalışılabilir.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeylerine etkisi olabilecek yönetici ve eğitim geçmişi gibi farklı değişkenlerin kullanıldığı boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Okul kültürü ve okul ikliminin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeylerine etkisi araştırılabilir.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve bireysel yenilikçilik düzeyleri üzerine olumsuz etkisi olabilecek bireysel, kurumsal ve toplumsal faktörlerle ilgili bir çalışma yapılabilir.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve bireysel yenilikçilik düzeylerini artırmak üzere yapılan faaliyetlere dair öncesi ve sonrası etkililiğinin tespitine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Farklı örneklem gruplarıyla öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenebilir.
- Yöneticilerin yaşam boyu öğrenme ve bireysel yenilikçilik düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Adams, D. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, *17*(2), 149-160.

Akçay, P. (2021). Yaşam boyu öğrenme merkezi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilim ve yeterlikleri (İSMEK Örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 246-266.

Akdeniz, M. Y. (2020). *İnovasyon eğitim programının öğretmenlerin bireysel yenilikçilik davranışlarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Universitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Akpınar, Ş. (2020). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iyilik hali ve özyeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, (64), 23-48.

Aldahdouh, T. Z., Nokelainen, P., & Korhonen, V. (2020). Technology and social media usage in higher education: The influence of individual innovativeness. *SAGE Open*, *10*(1), 2158244019899441.

Altın, S. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelemesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Altıntaş, S. (2022). *Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için açık eğitim kaynaklarını kullanma alışkanlıklarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

Aslan, H., & Kesik, F. (2018). Lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özelliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, *15*(4), 2215-2228.

Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, *11*(26), 291-301.

Aslım, S. T., & Kocabatmaz, H. (2019). The relationship between teacher candidates' self-efficacy levels and lifelong learning tendencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, *9*(1), 179-202.

Atalay Altaş, M. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Atılgan, D., & Tükel, Y. (2021). Antrenör ve beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik algıları. *Ekev Akademi Dergisi*, (86), 171-208.

Atlı, Y. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ile derste teknoloji kullanımına yönelik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Aydın, B. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Aydın, Ş., & Saban, A. İ. (2021). Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kültürel sermayeleri ve aralarındaki ilişki. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 27-42.

Aydin, Ş. (2020). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kültürel sermayeleri ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Ayra, M., & Köstereliođlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algilari ile ilişkisi. *Education Sciences, 10*(1), 17-28.

Azzam, A. M. (2009). Why creativity now? A conversation with Sir Ken Robinson. *Educational Leadership, 67*(1), 22-26.

Bagnall, R. G. (2006). Ethical issues in lifelong learning and education. In *Lifelong learning, participation and equity* (pp. 25-45). Springer, Dordrecht.

Bağcı, E. (2011). Avrupa birliği sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(2), 139-173.

Bahceci, B. (2019). *Ozel eğitim alanında calışan oğretmenlerin yardımcı teknolojilere yönelik tutumlarının ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin ıncelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Universitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Bakar, R. (2014). The effect of learning motivation on student' s productive competencies in vocational high school, West Sumatra. *International Journal of Asian Social Science, 4*(6), 722-732.

Bakır, G. (2022). *Branş öğretmenlerinin yenilikçi öğretmen özellikleri ve teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirebilme yeterliliklerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Balaisiene, J., Beck, P., Hess, M., Hofmann, P., Kalnina, S., Kovacs, M., ... & Steindl, M. (2010). *Motivating adult learners' participation and persistence in lifelong learning processes.* https://rwct.ngo/wp-content/uploads/2021/01/MotivatingAdultLearners.pdf'den alınmıştır.

G. Bautista, R., Grace T. Valdez, C., G. Garingan, E., G. Camayang, J., Norfel P. Horlador, D., N. Manait, J., & S. Reyes, E. (2018). Individual innovativeness of pre-service elementary grade teachers. *American Journal of Educational Research*, *6*(6), 617–620. https://doi.org/10.12691/education-6-6-6

Bayraktar, H.; Karabulut, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yenilikçilik durumlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *13*(70), 671-691.

Beal, G. M., & Bohlen, J. M. (1956). *The diffusion process* (No. 761-2016-51585, pp. 111-121). https://core.ac.uk/download/pdf/7044374.pdf'den alınmıştır.

Bekçi, B. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin ve ingilizce öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojilerin açısından türkiye nin avrupa birliği ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, *5*(2).

Beşkaya, Y. M. (2017). *Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Birkinshaw, J., Hamel, G., & Mol, M. J. (2008). Management innovation. *Academy of management Review*, *33*(4), 825-845.

Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki: Düzce Üniversitesi örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Broadbridge, E., Jonas, U., & Warren, C. (Eds.). (2011). *The school for life: NFS Grundtvig on education for the people* (Vol. 1). ISD LLC.

Brookfield, S.D. (2009). Self-Directed Learning. In: Maclean, R., Wilson, D. (eds) International Handbook of Education for the Changing World of Work. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5281-1_172'den alınmıştır.

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education.

Bulaç, E., & Murat, K. U. R. T. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 125-161.

Buzkurt, L. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. PegemAYayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı.* Pegem Yayıncılık

Candy, P. C., Crebert, R. G., & O'leary, J. (1994). *Developing lifelong learners through undergraduate education* (Vol. 28). Australian Government Pub. Service.

Castles, J. (2004). Persistence and the adult learner: Factors affecting persistence in Open University students. *Active learning in higher education*, *5*(2), 166-179.

Chapman, J. D. (2006). An analysys of problems, ıssues and trends in the provision of lifelong learning: Lessons learned. In *Lifelong learning, participation and equity* (pp. 317-336). Springer, Dordrecht.

Commission of the European Communities. (2000). *A memorandum on lifelong learning.*

Coolahan, J. (2002). Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning. *OECD Education Working Papers*. https://doi.org/10.1787/226408628504'den alınmıştır.

Çetinkaya, B., Gülaçtı, F., Çiftçi, Z., & Kağan, M. (2019). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve mesleki doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *9*(4), 809-823.

Çiftci, S., Yayla, A., & Sağlam, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734.

Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203021316/developing-teachers-chris-day'den alınmıştır.

De la Harpe, B., & 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.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, *26*(3-4), 325-346.

Delors, J. (1996, January). *Learning: The treasure within; report to UNESCO.* https://www.eccnetwork.net/sites/default/files/media/file/109590engo.pdf'den alınmıştır.

Demir Başaran, S., & Keleş, S. (2015). Yenilikçi kimdir? Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(4), 106-118.

Demir, A., Metin, K. G., & Karataş, İ. H. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin girişimcilik ve yenilikçilik düzeyleri: Betimsel bir araştırma. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *5*(2), 76-98.

Demir, O, Aktı Aslan, S., & Demir, M. (2022). Examining the relationship between teachers' lifelong learning tendencies and digital literacy levels. *Journal of Educational Technology & Online Learning, 5*(2), 379-392.

Devlet Planlama Teşkilatı (2001). *Sekizinci 5 yıllık kalkınma planı: Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyonu raporu.* Ankara. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Hayatboyu-Egitim-veya-Orgun-Olmayan-Egitim-OIK-Raporu.pdf'den alınmıştır.

Dhaliwal, M. K. (2015). Teachers becoming lifelong learners. *The Business & Management Review*, *5*(4), 259.

Diker Coşkun, Y. (2009) Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Doğan, S., & Kavtelek, C. (2015). Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Duţă, N., & Rafailă, E. (2014). Importance of the lifelong learning for professional development of university teachers–needs and practical Implications. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 127*, 801-806.

Elfert, M. (2016, September). Revisiting the Faure report (1972) and the Delors Report (1996). Why was UNESCO's utopian vision of lifelong learning an "unfailure". In *ESREA Triennial Conference Maynooth, Ireland*.

Ellez, A. M., Teker, D., Oruç, N., & Şafak, Ş. (2021). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. Eraslan, M. & Döngel, A (ed.) *Eğitim Bilimleri Teori Güncel Araştırmalar ve Yeni Eğilimler* kitabı içinde (ss. 1-34). Montenegro: Cetinje.

Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G., & Alpan, G. (2017). Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma öz-yeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 636-657.

Erdoğan, D., & Eker, C. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının 21. yy becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(1), 118-148.

European Commission (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality,* European Commission. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF'den alınmıştır.

European Commission (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators. European commission report, directorate- general for education and culture.* http://www.aic.lv/bolona/Bologna/contrib/EU/report_qual%20LLL.pdf'den alınmıştır.

European Commission (2022). *Erasmus+ Programme Guide*. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-12/Erasmus%2BProgramme-Guide2023-v2_en.pdf

European Communities. (2019). *Key competences for lifelong learnıng European reference framework.* https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en#:~:text=The%20Council%20of%20the%20European,active%20citizenship%20and%20social%20inclusion'dan alınmıştır.

European Parliament And Commision. (1995). *European Year of Lifelong Learning (1996).* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM%3Ac11024'den alınmıştır.

European School Education Platform (2022). *eTwinning.* https://school education.ec.europa.eu/tr/etwinning

European Year of Lifelong Learning (1996). (2000). *Official Journal of the European Communities*, 304–307. https://doi.org/https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52000IP0200&rid=1'den alınmıştır.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., Ward, F., C. (1972). *Learning to Be: the world of education today and tomorrow*. UNESCO

Feng, L., & Jih-Lian, H. A. (2016). Effects of teachers' information literacy on lifelong learning and school effectiveness. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *12*(6), 1653-1663.

Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, *20*(1-2), 3-15.

Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M., & Okoronka, A. U. (2020). Motivation in learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*, *10*(4), 16-37.

Fischer, G. (2000). Lifelong learning—more than training. *Journal of Interactive Learning Research*, *11*(3), 265-294.

Fulcher, K. H. (2008). Curiosity: a link to assessing lifelong learning. *Assessment Update*, *20*(2), 5-7.

Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult education quarterly*, *48*(1), 18-33.

Garzon Artacho, E., Martínez, T. S., Ortega Martin, J. L., Marin Marin, J. A., & Gomez Garcia, G. (2020). Teacher training in lifelong learning—The importance of digital competence in the encouragement of teaching innovation. *Sustainability*, *12*(7), 2852.

Gedik, G. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Manisa-Demirci İlçesi Örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.). Pearson

Goldsmith, R. E., & Foxall, G. R. (2003). The measurement of innovativeness. *The international handbook on innovation*, *321*, 330.

Gök, N. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.

Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9*(2), 204-214.

Göksan, T. S., Uzundurukan, S., & Keskin, S. N. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve avrupa birliği'nin yaşam boyu öğrenme programlari. *İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu*, *143*.

Gökyer, N. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *21*(1), 145-159.

Gruber, M. J., Valji, A., Ranganath, C., Renninger, K. A., & Hidi, S. E. (2019). The Cambridge handbook of motivation and learning.

Gupta, A. K., Tesluk, P. E., & Taylor, M. S. (2007). Innovation at and across multiple levels of analysis. *Organization science*, *18*(6), 885-897.

Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, *2*(3), 34-48.

Gümüş, A. (2019). Geleceğin eğitiminde yeni öğretmen becerileri. *Analiz Raporu*, *4*.

Gündüz, Ş. (2020). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ile dijital yerlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *46*(205).

Güngör, N. B. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen profesyonelizmine olan etkisinde bilişsel esnekliğin aracılık rolü* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hargreaves, D. H. (2004). *Learning for life: The foundations for lifelong learning*. Policy Press.

Hasan, A. (2012). Lifelong learning in OECD and developing countries: An interpretation and assessment. In *Second international handbook of lifelong learning* (pp. 471-497). Springer, Dordrecht.

Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), The International Encyclopedia of Education (second edition), Oxford: Pergamon Press.

Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, *4*(1), 58-65.

İleri, S. (2017). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri (Karşıyaka-Bayraklı örneklemi)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

İncik, E. Y. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(2), 1099-1112.

İzci, E., & Özden, S. (2021). Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. *Journal of History School (JOHS)*.

Johnson, P. (2009). The 21st century skills movement. *Educational Leadership*, *67*(1), 11.

Jovanova-Mitkovska, S., & Hristovska, D. (2011). Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *28*, 573-578.

Kahraman, A. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Kalkınma Bakanlığı [KB] (2013). *Onuncu kalkınma planı: 2014-2018.* Ankara. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/12/Onuncu_Kalkinma_Plani-2014-2018.pdf'den alınmıştır.

Kaminski, J. (2011). Diffusion of innovation theory. *Canadian Journal of Nursing Informatics*, *6*(2), 1-6.

Kanter, R. M. (1984). *Change masters*. Simon and schuster.

Kara, S. B. K., & Yoz, E. (2020). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yordayıcısı olarak okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları. *MSGSÜ Sosyal Bilimler, 1*(23), 349-370

Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi (35. baskı). *Nobel Akademik Yayıncılık*.

Katz, E. (1999). Theorizing diffusion: Tarde and Sorokin revisited. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 566*(1), 144-155.

Kaya, S. (2017). *Biyoloji öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Kayabaşı, Y., & Özerbaş, M. A. (2019). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmen adaylarının bireysel yenilikçi profillerinin karşılaştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *17*(2), 285-303.

Kazu, İ. Y., & Erten, P. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Ilkogretim Online, 15*(3).

Keleş, Y. E. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Keskin, F. N. (2021). *Fen bilimleri öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

Keskinkılıç Kara, S. B. & Yoz, E. (2020). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yordayıcısı olarak okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, *1*(23), 349-370.

Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kılıç, H., & Tuncel, Z. A. (2014). Primary subject teachers' individual innovativeness levels and lifelong learning tendencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 4*(7), 25-37.

Kılıçer, K. & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (38),*150-164

Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Kivunja, C. (2014). Innovative pedagogies in higher education to become effective teachers of 21st century skills: Unpacking the learning and innovations skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education, 3*(4), 37-48.

Knapper, C. (2006). Lifelong learning means effective and sustainable learning. *Reasons, ideas, concrete measures. 25th International Course on Vocational Training and Education in Agriculture. CIEA. Friday 25th August*, 1-10.

Kocasaraç, H. (2018). *Fen ve sosyal bilimler lisesi öğretmenlerinin yenilikçilik durumlarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Konokman, G. Y., & Yelken, T. Y. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(29-2), 267-281.

Laal, M., & Salamati, P. (2012). Lifelong learning; why do we need it?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 31*, 399-403.

Lala, Ö. (2021). *Öğretmenlerin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Leicester, M. (2006). Lifelong learning, family learning and equity. In *Lifelong learning, participation and equity* (pp. 303-315). Springer, Dordrecht.

Levett-Jones, T. L. (2005). Self-directed learning: Implications and limitations for undergraduate nursing education. *Nurse Education Today, 25*(5), 363-368.

Lord, S. M., Prince, M. J., Stefanou, C. R., Stolk, J. D., & Chen, J. C. (2012). The effect of different active learning environments on student outcomes related to lifelong learning. *International Journal of Engineering Education*, *28*(3), 606.

Mangantes, M. (2021). The Relationship Between Collective Trust And Individual Innovation: A perceptipon of high schools' teachers. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, *18*(08), 1667-1675.

Markant, D. B., Settles, B., & Gureckis, T. M. (2016). Self-directed learning favors local, rather than global, uncertainty. *Cognitive science*, *40*(1), 100-120.

Martins, C. B. M. J. (2018). The Individual innovativeness theory: a framework to investigate teachers' views on technology. *ICICTE 2018 Proceedings*, 360-370.

Matsumoto-Royo, K., Ramírez-Montoya, M. S., & Conget, P. (2021). Opportunities to develop lifelong learning tendencies in practice-based teacher education: getting ready for education 4.0. *Future Internet*, *13*(11), 292.

McGeown, V. (1980). Dimensions of teacher innovativeness. *British Educational Research Journal*, *6*(2), 147-163.

McKay, V. (2018). Literacy, lifelong learning and sustainable development. *Australian Journal of Adult Learning*, *58*(3), 390-425.

Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP). (2006). *Türkiye'nin başarısı için itici güç: Hayat boyu öğrenme politika belgesi.* Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı.* http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf'den alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Millî Eğitim Bakanlığı. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf' den alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü. Erişim 2 Eylül 2022, https://bursa.meb.gov.tr/.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Milli Eğitim İstatistikleri.* https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf 'den alınmıştır.

Motshekga-Sebolai, M. E. (2006). *A study of lifelong learning in academic institutions* [Doctoral dissertation]. University of Pretoria, Pretoria.

Mukoviz, O. P. (2016). The examination of readiness of primary school teachers to distance learning in the system of lifelong education. *GLOKALde, 1*, 27-44. http://www.glokalde.com/pdf/issues/5/Article1.pdf'den alınmıştır.

Myers, S., & Marquis, D. G. (1969). *Successful industrial innovations: A study of factors underlying innovation in selected firms* (Vol. 69, No. 17). National Science Foundation.

OECD Observer (2004). *Lifelong learning, policy brief.* https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD(2000)12/PART1/REV2&docLanguage=En'den alınmıştır.

Óhidy, A., Sauer-Schiffer, U., & Györffy, E. (2008). *Lifelong learning*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Othman, N. (2016). Exploring the innovative personality characteristics among teachers. *International Education Studies, 9*(4), 1-8.

Oudeyer, P. Y., Gottlieb, J., & Lopes, M. (2016). Intrinsic motivation, curiosity, and learning: Theory and applications in educational technologies. *Progress in brain research*, *229*, 257-284.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* http://oyegm. meb. gov.tr/yet/index. htm'den alınmıştır.

Özçelik, E. (2021). *Liselerde türk dili ve edebiyatı ve ingilizce öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Düzce.

Özdemir, Ü. (2022). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz yeterlilik algı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Özer, D. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi.

Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1).

Özkorkmaz, M. A. (2016). *Türkiye'de halk eğitim merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Özoğlu, C., & Esra, K. (2020). Z kuşağı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeleri ve dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *11*(1), 415-437.

Pala, Ö. F. (2019). *Devlet okulları ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin ve görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Panitsides, E. A., & Talbot, J. (2016). *Lifelong learning: Concepts, benefits and barriers*. Nova Publishers.

Pardee, R. L. (1990). A literature review of selected theories dealing with job satisfaction and motivation. *Motivation Theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland*, 6-7.

Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(4).

Parzefall, M. R., Seeck, H., & Leppänen, A. (2008). Employee innovativeness in organizations: a review of the antecedents. *Finnish journal of business economics*, *2*(08), 165-182.

Qalehsari, M. Q., Khaghanizadeh, M., & Ebadi, A. (2017). Lifelong learning strategies in nursing: A systematic review. *Electronic physician*, *9*(10), 5541.

Recepoğlu, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *41*(1), 551-569.

Resmi Gazete. (2006). Dokuzuncu kalkınma planı: 2007-2013, sayı: 26215, 1 Temmuz 2006

Rodgers, J., Wallis, E., & Winterton, J. (2003, May). Union Learning Representatives: Making the European Area of Lifelong Learning a Reality?. In *Fourth Conference on HRD Research and Practice: Lifelong Learning for a Knowledge-Based Society*.

Rogers, E. M. (2003) *Diffusion of Innovations (5th Edition).* New York, The Free Press.

Sadıç, T. (2019). *Lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik algıları, eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ve araştırma yeterlilikleri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Safa, B.S. & Arabacıoğlu, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin bireysel yenilikçilik özellikleri açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty*, *40*(1), 369-386.

Salpeter, J. (2003). 21st century skills: Will our students be prepared?. *Technology and Learning-DAYTON-*, *24*(3), 17-29.

Samancı, O., & Ocakcı, E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(24), 711-722.

Sanchez Ruiz, J. D. (2021). *Age and Innovativeness: Effects of Teachers' Age on Perception of School Innovativeness* (Master's thesis).

Saraç, M. (2019). *Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Sarı, E. (2019). *Okul yöneticilerinin sosyal ağları kullanım amaçları ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Settaşı, O. (2022). *Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Akyazı Örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Sevinç, Ş., & Çelebi, M. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16*(29 Ekim Özel Sayısı), 3533-3564.

Shin, Y. S., & Jun, J. (2019). The hierarchical effects of individual and organizational variables on elementary school teachers' lifelong learning competence. International Electronic Journal of Elementary Education, 12(2), 205-212.

Skilbeck, M. (2006). Participation in learning: why, what, where and how do people learn?. In *Lifelong learning, participation and equity* (pp. 47-78). Springer, Dordrecht.

Smith, M. K. (2001). Lifelong learning, *The encyclopedia of pedagogy and informal education.* https://infed.org/mobi/lifelong-learning/'den alınmıştır.

Sternszus, R., Saroyan, A., & Steinert, Y. (2017). Describing medical student curiosity across a four year curriculum: An exploratory study. *Medical Teacher*, *39*(4), 377-382.

Şahin, F. (2016). *Öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri kabul düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Şahin, Ü., Sarıtaş, E., & Çatalbaş, G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48*, 374-389.

Şen, N. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile hayat boyu öğrenme eğilimleri ve teknolojiyi entegre etme öz yeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.

Taş, B. (2020). *Öğretmenlerin idealistlik düzeylerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Tekcan, Z. Ş. & Geçer, A. K. (2022). Yükseköğretim kurumunda çalışan öğretim elemanlarının yenilikçilik özellikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, *12*(2), 261-281.

Thompson, V. A. (1965). Bureaucracy and innovation. *Administrative science quarterly*, 1-20.

Torun, B., & Seçkin, G. G. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Edu 7: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(12), 1-22.

Towle, A., & Cottrell, D. (1996). Self directed learning. *Archives of disease in childhood*, *74*(4), 357-359.

Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru Avrupa birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, *5*(1), 87-98.

Tuysuz, F.G. (2017). *Resmi ortaokul öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile örgütsel yaratıcılık algı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Manisa ili Salihli ilçesi örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ulusoy, B., Karakuş, F. (2018). Lise öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(2), 684-699.

Uysal Kara, M. (2019). *Mesleki ve teknik anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi (Küçükçekmece örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Van de Ven, A. H. (1986). Central problems in the management of innovation. *Management science*, *32*(5), 590-607.

Van Tilburg, E. (1989). Participation and persistence in continuing lifelong learning experiences of the Ohio Cooperative Extension Service: an investigation using expectancy valence. *Journal of Agricultural Education*, *30*(4), 42-46.

Wennergren, A. C., & Blossing, U. (2017). Teachers and students together in a professional learning community. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *61*(1), 47-59.

Xafakos, E., Kaldi, S., Vassiou, A., Stavropoulos, V., Papadimas, L., Maratos, A., ... & Mastrothanasis, K. (2020). The Effect Of Teachers' Collaborative Networks On

Innovative On School Climate and Their Individual İnnovativeness. *European Journal of Education Studies, 7*(11).

Yamamoto, G. T., & Karakose, A. S. (2020). Changes in Innovativeness after Covid-19 Pandemic. *UTMS Journal of Economics, 11*(2), 161-170.

Yaman, F., & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(4), 1553-1566.

Yapıcı, İ. Ü., & Kaya, S. (2020). Biyoloji öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(73), 348-362.

Yasa, H. D. (2018). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi].. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Yazar, F.B. Gültekin, G.S. (2021). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Pearson Journal of Social Sciences - Humanities*, 11, p. 98-106. Doi: 10.46872/pj.227.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2007). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Detay Yayıncılık.

Yıldırım, Y. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, H. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ile mesleki değerlerini yansıtma düzeyleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Yılmaz, R., & Beşkaya, Y. M. (2018). Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 51*(1), 159-181.

Yoz, E. (2020). *Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yordayıcısı olarak okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yuan, F., & Woodman, R. W. (2010). Innovative behavior in the workplace: The role of performance and image outcome expectations. *Academy of management journal, 53*(2), 323-342.

Yüksel, R. (2020). *Fen bilimleri öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyi, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile STEM uygulamaları özyeterlik algıları ve aralarındaki ilişkinin*

incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüner, B., & Özdemir, M. (2020). Okul yenilikçiliği ile öğretmen yaratıcılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 162-179.

Žydžiūnaitė, Vilma, and Ander Arce. "Being an innovative and creative teacher: passion-driven professional duty." *Creativity Studies* 14.1 (2021): 125-144

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Dilek MANBAKİ tarafından, Prof. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU danışmanlığında yürütülmektedir. Çalışmanın amacı, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirmektedir. Çalışmadan elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlı yürütülen bu çalışmada kullanılacak olup katılımcıların isimleri ve mail adresleri toplanmamaktadır. Verilerin güvenliği ve gizliliği Kişisel Verilerin Korunması Kanunu (KVKK) çerçevesinde yürütücü tarafından sağlanacaktır. Samimi yanıtlarınız araştırma sonuçlarının doğruluğu açısından önemlidir.

Çalışmama yaptığınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

DİLEK MANBAKİ

1. **Cinsiyetiniz** ( )Kadın ( )Erkek
2. **Çalıştığınız Kurum** ( )Devlet Okulu ( )Özel Okul
3. **Mesleki kıdem yılınız** ( ) 1-3 ( ) 4-10 ( ) 11-15 ( ) 16 yıl ve üzeri
4. **Branşınız** ( ) Sınıf Öğretmeni ( ) Yabancı Dil Öğretmeni
   ( ) Türkçe, Türk Dili Edebiyatı Öğretmeni ( ) Din Kültürü Öğretmeni
   ( ) Fen Bilimleri Öğretmeni (Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik)
   ( ) Sosyal Bilimler Öğretmeni (Tarih, Coğrafya, Psikoloji, Felsefe)
   ( ) Resim, Teknoloji Tasarım, Müzik, Beden Eğitimi
   ( )Rehber Öğretmen ( )Özel Eğitim Öğretmeni
   ( )Bilişim Teknolojileri ( )Mesleki-Teknik Öğretmen
   ( )Diğer……(Lütfen Belirtiniz)
5. **Görev yaptığınız hizmet bölgesi** ( ) 1. Hizmet Bölgesi Alanı
   ( ) 2. Hizmet Bölgesi Alanı
   ( ) 3. Hizmet Bölgesi Alanı
   ( ) 4. Hizmet Bölgesi Alanı
   ( ) 5. Hizmet Bölgesi Alanı
   ( ) 6. Hizmet Bölgesi Alanı

6. **Çalıştığınız Okul Türü** ( )İlkokul ( )Ortaokul ( )İmam Hatip Ortaokulu ( )Lise ( )Fen Lisesi ( )Anadolu Lisesi ( )Anadolu İmam Hatip Lisesi( )Sosyal Bilimler Lisesi ( )Güzel Sanatlar Lisesi ( )Meslek Lisesi ( )Spor Lisesi ( )Okul Öncesi ( )Özel Eğitim Okulları ( )Diğer…….
7. **Öğrenim Düzeyi** ( )Önlisans ( )Lisans ( )Yüksek Lisans/Doktora
8. **Herhangi bir yabancı dil seviyeniz.** ( )Başlangıc/Temel Seviyesinde ( )Orta Seviyede ( )İleri Seviyede
9. **Eğitim amaçlı ya da uluslararası bir proje dahilinde yurt dışına çıktınız mı?**
   ( )Var ( )Yok
10. **Daha önce ERASMUS+ projesine katıldınız mı?**
    ( )Hiç Katılmadım ( )1 kez ( )2 ve daha fazla
11. **Daha önce e-Twinning projesine katıldınız mı?**
    ( )Hiç Katılmadım ( )1 kez ( )2 ve daha fazla
12. **Daha önce TÜBİTAK projesine katıldınız mı?**
    ( )Hiç Katılmadım ( )1 kez ( )2 ve daha fazla
13. **Mesleki gelişiminiz için düzenli olarak bütçe ayırır mısınız?**
    ( )Evet ( )Hayır
14. **Düzenli yazılı yayın kitap, dergi ya da dijital içerikler (blog, makale vb.) okur musunuz?**
    ( )Evet ( )Hayır
15. **Bilişim teknolojilerinin kullanımında kendinizi yeterli görüyor musunuz?**
    ( )Evet ( )Hayır ( )Kısmen
16. **Derslerinizde kullanmak için dijital içerik üretebilir misiniz?**
    ( )Evet ( )Hayır

Ek 2: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ ***Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.***	**6.Çok Uyuyor**	**5.Kısmen Uyuyor**	**4.Çok Az Uyuyor**	**3.Çok Az Uymuyor**	**2.Kısmen Uymuyor**	**1.Hiç Uymuyor**
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.						

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ ***Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.***	**6.Çok Uyuyor**	**5.Kısmen Uyuyor**	**4.Çok Az Uyuyor**	**3.Çok Az Uymuyor**	**2.Kısmen Uymuyor**	**1.Hiç Uymuyor**
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 sevdiklerimle 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.						
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

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 düşünceyi işaretleyiniz.	**1.Kesinlikle katılmıyorum**	**2.Katılmıyorum**	**3.Ortadayım**	**4.Katılıyorum**	**5.Kesinlikle Katılıyorum**
1. Arkadaşlarım öneri veya bilgi almak için sürekli 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 geliştiririm.					
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 grubumun içinde etkili bir birey olduğumu düşünüyorum.					
9. Düşüncelerimde ve davranışlarımda kendimi yaratıcı ve özgün görürüm.					
10. Genellikle arkadaş grubumun 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.					

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 düşünceyi işaretleyiniz.	**1.Kesinlikle katılmıyorum**	**2.Katılmıyorum**	**3.Ortadayım**	**4.Katılıyorum**	**5.Kesinlikle Katılıyorum**
19. Cevabı belirsiz sorular beni heyecanlandırır.					
20. Yeni fikirlere karşı çoğunlukla şüpheciyimdir.					

Ek 4 Etik Kurul İzni

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTISI

OTURUM TARİHİ	**OTURUM SAYISI**
28 Ocak 2022	**2022-01**

KARAR NO 31: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Dilek MANBAKİ'nin "Öğretmenlerde Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Dilek MANBAKİ'nin "Öğretmenlerde Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Ferudun YILMAZ
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ
Üye

Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR
Üye

Prof. Dr. Vejdi BİLGİN
Üye

Prof. Gülay GÖĞÜŞ
Üye

Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU
Üye

Ek 5: Valilik Onayı

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-86896125-605.01-55643197 22.08.2022
Konu : Dilek MANBAKİ'nin Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığının Araştırma Uygulama İzinleri konulu 21/01/2020 tarih ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Dilek MANBAKİ'nin "Öğretmenlerde Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması, Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının16/08/2022 tarih ve 69626 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Dilek MANBAKİ'nin "Öğretmenlerde Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını, ilimiz resmi özel tüm okullarda uygulama yapma isteği, ilimizde oluşturulan “Araştırma Değerlendirme Komisyonu” tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.
Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mahmut KARAKAYA
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Serkan GÜR
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu belge güvenlielektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Hocahasan Mh. İlkbahar Cad. No:38 (Yeni Hükümet Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSABilgi için: Fatih ALTIN
Telefon No : (0224) 225 25 78Unvan : Bilgisayar İşletmeni
Faks : 445 18 10
İnternet Adresi : http://bursa.meb.gov.tr
E-Posta : arge16@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 4fff-fbf7-3133-b8aa-8838 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 6: Anket Araştırma İzni

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-86896125-605.01-55673811 23.08.2022
Konu : Dilek MANBAKİ'nin Araştırma İzni

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 16/08/2022 tarih ve 69626 sayılı yazısı.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Dilek MANBAKİ'nin "Öğretmenlerde Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını, ilimiz resmi özel tüm okullarda uygulama yapma isteği, 22.08.2022 tarih ve 55643197 sayılı Makam Onayı ile uygun görülmektedir. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mahmut KARAKAYA
Müdür a.

İl Milli Eğitim Şube Müdürü

Ek:
1-Makam Onayı (1 sayfa)
2-Ölçek (4 sayfa)

Dağıtım:
Gereği: Bilgi: Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü
17 İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına

Bu belge güvenlielektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Hocahasan Mh. İlkbahar Cad. No:38 (Yeni Hükümet Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSABilgi için: Fatih ALTIN
Telefon No : (0224) 225 25 78Unvan : Bilgisayar İşletmeni
Faks : 445 18 10
İnternet Adresi : http://bursa.meb.gov.tr
E-Posta : arge16@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 8327-a0ef-32ba-83cc-ddca kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı	Dilek MANBAKİ		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce Rusça Almanca		İleri Seviye Orta Seviye Başlangıç Seviye
Eğitim Durumu	**Başlama**	**Bitirme**	**Kurum Adı**
Lise	2004	2008	Kastamonu Göl Anadolu Öğretmen Lisesi
Lisans	2008	2013	Boğaziçi Üniversitesi - İngilizce Öğretmenliği
Lisans	2010	2017	Eskişehir Anadolu Üniversitesi - Uluslararası İlişkiler
Yüksek Lisans	2019	2023	Uludağ Üniversitesi - Eğitim Yönetimi
Çalıştığı Kurum	**Başlama**	**Ayılma**	**Çalıştığı Kurumun Adı**
1.	2013	2017	Aynalıhoca Ortaokulu Malazgirt/Muş
2.	2017	2018	Alparslan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Malazgirt/Muş
3.	2018	--	Ali Kütük Ortaokulu Gemlik/Bursa
Katıldığı Proje ve Toplantılar	E-Twinning Projesi – İnteraktif Bir Oyun Tasarla		
Katıldığı Seminer ve Kurslar	- İngilizce Öğretmenleri için Dijital Okuryazarlık Semineri 1 - İngilizce Öğretmenleri için Dijital Okuryazarlık Semineri 2 - İngilizce Öğretiminde İnovatif Düşünme Semineri - İngilizce Öğretiminde Aktif Öğrenme Semineri - Mesleki Çalışma - Çevrim İçi Öğrenmede Ölçme-Değerlendirme Semineri - Bellek Teorisi ve İngilizce Kelime Öğrenme Yöntemleri Semineri - Farklı Yeteneklerdeki Öğrencilere Yönelik Etkili İngilizce Öğretimi için Uygulanacak Yöntem ve Teknikler Semineri - İngilizce Öğretiminde Öz Değerlendirme Yöntemleri Semineri - İngilizce Öğretiminde Ders Kitaplarının Kullanımı Semineri - Erasmus+ Proje Yazım Semineri - Öğrencilerin Biyo-Ritimlerine Uyumlu İngilizce Öğretme Öğrenme Etkinlikleri Semineri -Zeka Oyunları 1 Uzaktan Eğitimi Kursu -Zekâ Oyunları 2 Uzaktan Eğitimi Kursu -Masal Anlatıcılığı Uzaktan Eğitim Kursu -İngilizce Öğretiminde Bütünleşik Dil Becerileri ve İngilizce Dil Sistemleri Semineri - İngilizce Kelime Öğretiminde Bağlam ve Eş-Bağlam Kullanımı Semineri -Ortaokulda Drama Eğitimi Semineri - Yüz yüze ve Çevrim içi Ortamlarda Öğrencileri Yabancı Dil Öğretim Süreçlerine Dâhil Etme Semineri-1		

	- Yüzyüze ve Çevrimiçi Ortamlarda Öğrencileri Yabancı Dil Öğretim Süreçlerine Dahil Etme Semineri-2 - Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Uzaktan Eğitim, Tasarım ve Yönetim Becerilerinin Geliştirilmesi Kursu - Dijital Girişimciliğin Temelleri Kursu - Çalışanların Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Kursu - Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik Süreci Semineri - İhmal ve İstismar Semineri - Kendilik Cesareti Semineri - Özel Eğitim Hizmetleri Seminer - Okul Tabanlı Afet Eğitimi -Profesyonel Yöneticilik Sertifika Programı
Tarih: **İmza:** **Ad Soyad: Dilek MANBAKİ**	

BUÜ E.B.E. **EĞİTİM BİLİMLERİ** **ANABİLİM DALI** **EĞİTİM YÖNETİMİ** **BİLİM DALI**	**ÖĞRETMENLERİN** **BİREYSEL YENİLİKÇİLİK** **DÜZEYLERİ İLE YAŞAM** **BOYU ÖĞRENME** **EĞİLİMLERİNİN** **İNCELENMESİ** **(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**	**DİLEK MANBAKİ**	**BURSA** **2023**