

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME
YETERLİKLERİ İLE YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Yeliz ABBAK**

**Danışman
Doç. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN**

Yüksek Lisans Tezi

**Temmuz 2018
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME
YETERLİKLERİ İLE YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Hazırlayan
Yeliz ABBAK**

**Danışman
Doç. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN**

**Temmuz 2018
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

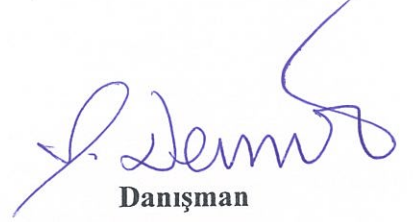
Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.


Yeliz ABBAK

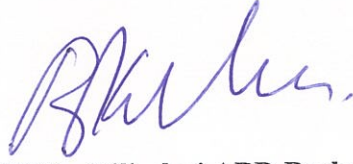
“Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.


Hazırlayan

Yeliz ABBAK


Danışman

Doç. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN



Eğitim Bilimleri ABD Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Doç. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN'ın danışmanlığında Yeliz ABBAK tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri İle Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

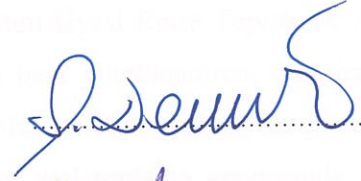
18 /07/2018

JÜRİ:

Danışman : Doç. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN

Üye : Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Üye : Doç. Dr. Recep ÖZKAN

**ONAY:**

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 20/07/2018 tarih ve ..29.-02.....sayılı kararı ile onaylanmış olup, öğrencinin mezuniyet tarihi .20/07/2018'dir.



20/07/2018
Prof. Dr. Cevdet KIRPIK
Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Bu meşakkatli araştırmanın her aşamasında hem akademik yönüyle, hem hayata karşı duruşu olan ve pozitif bakışı ile örnek aldığım; çalışma sırasında zamanını bana ayırmaktan asla geri durmayan, tez çalışmam esnasında geri bildirimleri ile bana her daim yol gösteren, umutsuzluğa kapıldığım anlarda elini uzatan, sadece tez danışmanım olarak değil birçok konuda desteğini hissettiren çok değerli hocam, danışmanım, Doç. Dr. Semra Demir Başaran'a;

Araştırma esnasında her türlü kolaylığı sağlayarak desteğini her zaman hissettiren Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı sayın Prof. Dr. Remzi Kılıç'a, araştırmanın istatistiksel analizleri konusunda yardımını esirgemeyen Dr. Öğretim Üyesi Emre Toprak ve Arş. Gör. Emine Yavuz'a; ayrıca tez çalışmam esnasında beni yüreklendiren, akademik anlamda yardımını esirgemeyip her zaman yanımda olan ve bana pozitif enerji veren kıymetli dostum Arş. Gör. Sümeyye Derin'e ve tezin veri toplama aşamasında çok büyük yardımı olan Rahmi Danişment'e sonsuz teşekkürler.

Yüksek lisans tez döneminde yanımda olan evimizin yükünü üzerimizden alıp yavrularımızla yakından ilgilenen, çalışmaya odaklanmamı sağlayan, manevi desteği, anlayışı ve elinden gelenin fazlasını yaparak bu süreci atlatmamda çok büyük emeğe sahip olanlardan birisi kardeşim Burcu Çiftçi'ye; bugünlere gelmemde maddi manevi desteğini esirgemeyen babama; bana olan inancını, güvenini her zaman hissettiren, her şeyi başarabileceğime beni inandıran, azimli, sabırlı ve dirençli olmayı bana öğreten canım anneme, desteğe ihtiyacım olduğunda telefonun her zaman ucunda olduğunu bildiğim, beni konuşarak rahatlatan motive eden kardeşim Gürcü Çiftçi'ye ve her zaman desteğini yanımda bildiğim küçük kardeşim Müslüme Çiftçi'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimimin her aşamasında başından sonuna kadar bir gün bile beni yalnız bırakmayıp yanımda olan, tez çalışmamın veri toplama sürecinden tezin bitim aşamasına kadar her süreci ile yakından ilgilenen, sıkıldığım, direnç gösterdiğim anlarda bana umut aşılayıp beni cesaretlendiren, bana her zaman güvenen, başarabileceğime her zaman inanıp bana bunu hissettiren, tüm bu süreci huzurlu, mutlu bir şekilde

tamamlayabilmem için elinden gelenin fazlasını yapan ve her daim anlayış gösteren hayat arkadaşım canım eşim Mustafa Cemal Abbak'a ve bana her zaman enerji veren, tüm sıkıntılarımı alıp beni motive eden, hayatın her zaman bir anlamı olduğunu varlıkları ile hissettiren ve bana çalışma azmi verem benim gülen yüzlerim, oğlum Mehmet Tuğra ve kızım Alya'ya gönülden teşekkürler.

Yeliz ABBAK

Temmuz 2018, KAYSERİ



ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİ İLE YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Yeliz ABBAK

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Temmuz 2018
Danışman: Doç. Dr. Semra Demir BAŞARAN**

ÖZET

Bilim, ekonomi, teknoloji, eğitim, sosyal ve kültür gibi farklı alanlarda yaşanan değişimlere toplumun tamamının uyum sağlayabilmesi için bireylerin yeniliklere açık ve yaşam boyu öğrenme becerileri ile donanmış olması gerekmektedir. Nitekim bu konuda bilgiyi sürekli güncellemenin gerektiği yirmi birinci yüz yılda, toplumu oluşturan bireyleri eğitmekle sorumlu olan okullara ve öğretmenlere çok önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerden çağın gerektirdiği her türlü değişimle baş edebilen, yeniliklere uyum sağlayabilen, öğrenmeyi öğrenme becerisini kazanmış nitelikli bireyler yetiştirmesi beklenmektedir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri incelenmiş ve iki özellik arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bireysel yenilikçilik düzeyleri cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve kıdem değişkenleri açısından da incelenmiştir. Tarama modelinde olan araştırmanın örneklemini 2016-2017 Kayseri ili merkez ilçelerinde görev yapan 718 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği” ve Hurt, Joseph, Cook tarafından geliştirilip Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizi için SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde değişkenler arasındaki farkları belirlemek amacıyla, parametrik veriler için Bağımsız Gruplar İçin t testi ve Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA), nonparametrik veriler için de bağımsız gruplar için Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis Testi ve TUKEY testi kullanılmış, ayrıca betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda hem sınıf hem de branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının ortalamanın üstünde, yeterli düzeyde olduğu ve her iki grubun da orta düzeyde yenilikçi ve yenilikçiliği benimseme kategorileri içerisinde de sorgulayıcı kategoride yer aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri araştırmada kullanılan değişkenlere göre incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve kıdem yılına göre değişmezken; branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının cinsiyete göre değiştiği ve kadın branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının, ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim ve sosyal vatandaşlık bilinci yeterliği alt boyutlarında erkek branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları medeni durum ve eğitim durumu değişkenine göre değişmezken; kıdem yılı açısından 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerden daha yüksek yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip olduğu ve ölçeğin yabancı dilde iletişim yeterliği alt boyutunda bu anlamlı farklılığın görüldüğü belirlenmiştir. Diğer taraftan sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin cinsiyet, medeni durum ve kıdem yılına göre değişmediği, fakat eğitim durumu değişkeni açısından lisans düzeyinde eğitime sahip olan öğretmenlerin lisansüstü eğitime sahip olanlardan daha yenilikçi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin ise cinsiyet, eğitim durumu medeni durum ve kıdem yılına göre değişmediği tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, bireysel yenilikçilik, öğretmen, yeterlik.

INVESTIGATION OF LEVELS INNOVATIONS AND LIFELONG LEARNING COMPETENCIES OF TEACHERS

Yeliz ABBAK

**Erciyes University, Institute of Educational Sciences
Master Thesis, Haziran 2018
Supervisor: Ass. Prof. Semra DEMİR BAŞARAN**

ABSTRACT

Individuals need to be equipped with open and lifelong learning skills in order for the society to fully adapt to the changes in science, economics, technology, education, social and cultural spheres. As a matter of fact, in this twenty-first century, in which the constant updating of knowledge is necessary, there are very important tasks for the schools and teachers responsible for educating the people who constitute the society. Teachers are expected to develop qualified individuals who can cope with all kinds of change that the age demands, adapt to innovations, and learn to learn.

In this study, life-long learning competencies and individual innovativeness levels of classroom teachers and branch teachers were investigated and investigated whether they were related or not. In addition, teachers' lifelong learning competencies and individual innovativeness levels were examined in terms of gender, marital status, educational status and seniority variables. The sample of the research method in which the survey model method is used is composed of 718 class and branch teachers working in the districts of Kayseri province in 2016-2017. The data of the study were collected by using "Individual Innovation Scale" developed by Şahin, Akbaşlı and Yanpar Yelken (2010) developed by Hurt, Joseph, Cook and adapted by Kılıçer and Odabaşı (2010) to Turkish. SPSS 25.0 program was used to analyze the data collected in the study. In order to determine the differences between the variables in the analysis of the research data, t test and Independent Groups t test and one way ANOVA were used for parametric data, Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis Test and TUKEY test were used for nonparametric data and descriptive statistics were used.

Findings from the research showed that both classroom and branch teachers were at a sufficient level above the average of lifelong learning competence perceptions and both groups reached the conclusion that they were in the interrogator category in the categories of moderately innovative and innovative adoption. When the teachers' lifelong learning competencies are examined according to the variables used in the research, the life-long learning proficiency perceptions of classroom teachers are related to gender, marital status, educational status and seniority year unchanged according to; that the lifelong learning competency perceptions of the branch teachers changed according to the sex and that the lifelong learning proficiency perceptions of the female branch teachers were higher than the male branch teachers in the subordinate dimensions of the main level communication, foreign language communication and social citizenship awareness. Moreover, while the perceptions of life-long learning proficiency of branch teachers did not change according to the variables of marital status and educational status; it was determined that the teachers in the seniority group of 6-10 years and 11-15 years in terms of seniority had a higher lifelong learning competence perception than the teachers who had 21 years and higher seniority years and this meaningful difference was observed in the subscale of foreign communication scale. On the other hand, it is concluded that the level of individual innovation of class teachers does not depend on the sex, marital status and seniority year, but the teachers who have education at undergraduate level in terms of educational status change are more innovative than the ones with graduate education. It was determined that the individual innovation levels of branch teachers did not change according to gender, educational status, marital status and seniority year. Moreover, it is concluded that there is no significant difference between the level of individual innovation and the lifelong learning competence of class teachers and branch teachers.

Key words: Lifelong learning, individual innovation, teacher, competence.

İÇİNDEKİLER

ÖĞRETMENLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİ İLE YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
KISALTMALAR	xiv
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xx
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
1.3. Tanımlar	6
1.4. Sınırlılıklar.....	6
BÖLÜM II.....	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Yaşam Boyu Öğrenme	8
2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi.....	11
2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı ve Önemi	13
2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenme Strateji ve İlkeleri	15
2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenme Programları ve Yolları.....	18
2.1.4.1. Yaşam Boyu Öğrenme Programları	18
2.1.4.2. Yaşam Boyu Öğrenme Yolları.....	19
2.1.5. Türkiye'nin Yaşam Boyu Öğrenme Mevcut Durumu	21

2.1.6. Yaşam Boyu Öğrenen Bireyin Özellikleri.....	24
2.1.7. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri	25
2.1.7.1. Anadilde İletişim Yeterliği.....	25
2.1.7.2. Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	26
2.1.7.3. Matematiksel Yeterlikler ve Bilim Teknoloji ile İlgili Temel Yeterlikler	26
2.1.7.4. Dijital Yeterlikler	27
2.1.7.5. Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği.....	27
2.1.7.6. Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterlikleri.....	28
2.1.7.7. İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterliği	28
2.1.7.8. Kültürel Farkındalık ve Anlatım Yeterliği.....	29
2.1.8. Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenlerin Rolü.....	29
2.2. Yenilikçilik.....	32
2.2.1. Yenilik	32
2.2.2. Yenilikçilik	33
2.2.3. Bireysel Yenilikçilik	34
2.2.4. Yenilikçilik Kategorileri	37
2.2.5. Küreselleşme Yenilikçilik ve Eğitim.....	41
2.3. 21. Yüzyılda Öğretmen Yeterlikleri	43
2.4. İlgili Araştırmalar	46
2.4.1. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	46
2.4.2. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	51
2.4.3. Yenilikçiliğe İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalara.....	54
2.4.4. Yenilikçiliğe İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	57
BÖLÜM III	60

YÖNTEM.....	60
3.1. Araştırma Modeli	60
3.2. Evren ve Örneklem.....	60
3.3. Veri Toplama Araçları.....	63
3.3.1. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	64
3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikleri Ölçeği	65
3.4. Veri Toplama Süreci	66
3.5. Verilerin Analizi.....	67
3.6. Risk ve Sınırlılıklar	67
BÖLÜM IV	68
BULGULAR.....	68
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	68
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	71
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	91
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	94
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	115
BÖLÜM V	117
TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	117
5.1. “Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Nedir?” Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	117
5.2. “Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri Cinsiyet, Kıdem, Eğitim Durumu, Medeni Durum Açısından Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	122
5.3 “Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Nedir?” Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	129

5.4. “Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri Cinsiyet, Kıdem, Eğitim Durumu, Medeni Durum Açısından Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	133
5.5. “Sınıf Ve Branş Öğretmenleri Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri Açısından Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	141
5.6. Araştırmadan elde edilen sonuçlara yönelik öneriler	143
5.7. Gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik öneriler	144
KAYNAKÇA.....	146
EKLER.....	161
ÖZGEÇMİŞ	164

KISALTMALAR

- DPT** : Devlet Planlama Teşkilatı
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
TDK : Türk Dil Kurumu
YBÖ : Yaşam Boyu Öğrenme
OECD : Avrupa Ekonomi İşbirliği Örgütü
YÖK : Yüksek Öğretim Kurumu



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Geleneksel Öğrenme ile Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki Farklar	31
Tablo 3.1. Örneklemin cinsiyet, kıdem, medeni durum ve eğitim durumuna ilişkin betimsel istatistik sonuçları	63
Tablo 3.2. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerini Değerlendirme Ölçütleri ..	64
Tablo 3.3. Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeğinden Alınan Puanların Değerlendirilmesi	66
Tablo 4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Ait Betimsel İstatistikler	68
Tablo 4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yenilikçilik Kategorilerine Ait Betimsel İstatistik Değerleri	69
Tablo 4.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistik Değerleri	70
Tablo 4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliklerinin Cinsiyet Değişkenine Ait t Testi Sonuçları	71
Tablo 4.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliklerinin Medeni Durum Değişkenine Ait t Testi Sonuçları	72
Tablo 4.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliklerinin Eğitim Durumu Değişkenine Ait t Testi Sonuçları	73
Tablo 4.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri Açısından Kıdem Değişkenine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları	74
Tablo 4.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliklerinin Kıdem Değişkenine Ait ANOVA Sonuçları	75
Tablo 4.2.6. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Gelenekçi Kategoriye Göre Cinsiyet, Medeni Durum ve Eğitim Durumu Değişkenleri ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları	76
Tablo 4.2.7. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Gelenekçi Kategoriye Göre Kıdem Değişkeni ile İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları ..	77

Tablo 4.2.8. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Kuşkucu Kategoriye Göre Cinsiyet, Medeni Durum ve Eğitim Durumu Değişkenleri ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları	77
Tablo 4.2.9. Kuşkucu Kategoride Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeğine Göre Kıdem Yıllarına Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları	78
Tablo 4.2.10. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Öncü Kategoriye Göre Cinsiyet Değişkeni ile İlgili T Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.2.11. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Öncü Kategoriye Göre Medeni Durum ve Eğitim Durumu Değişkeni ile İlgili MANN WHİTNEY U Testi Sonuçları	79
Tablo 4.2.12. Bireysel Yenilikçilik Ölçeğine Göre Öncü Kategoride Sınıf Öğretmenlerinin Kıdem Yıllarına Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.2.13. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Sorgulayıcı Kategoriye Göre Cinsiyet Değişkeni ile İlgili t Testi Sonuçları.....	81
Tablo 4.2.14. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Sorgulayıcı Kategoriye Göre Medeni Durum ve Eğitim Durumu Değişkeni ile İlgili MANN WHİTNEY U Testi Sonuçları.....	81
Tablo 4.2.15. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Sorgulayıcı Kategoriye Göre Kıdem Değişkeni ile İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları	82
Tablo 4.2.16. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Yenilikçi Kategoriye Göre Cinsiyet, Medeni Durum ve Eğitim Durumu Değişkenleri ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları	82
Tablo 4.2.17. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Yenilikçi Kategoriye Göre Kıdem Değişkeni ile İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları.	83
Tablo 4.2.18. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Alt Boyutlarına Göre t Testi Sonuçları	84
Tablo 4.2.19. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Alt Boyutlarına Göre t Testi Sonuçları	85
Tablo 4.2.20. Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Alt Boyutlarına Göre t Testi Sonuçları	87
Tablo 4.2.21. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdem Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Alt Boyutlarına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları	88

Tablo 4.2.22. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri Alt Boyutlarına Göre Kıdem Değişkenine Ait ANOVA Sonuçları	90
Tablo 4.3.1. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliklerine Ait Betimsel İstatistikler	92
Tablo 4.3.2. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yenilikçilik Kategorilerine Ait Betimsel İstatistik Değerleri	92
Tablo 4.3.3. Branş Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistik Değerleri.....	93
Tablo 4.4.1. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliklerinin Cinsiyet Değişkenine Ait t Testi Sonuçları	94
Tablo 4.4.2. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliklerinin Medeni Durum Değişkenine Ait t Testi Sonuçları	95
Tablo 4.4.3. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliklerinin Eğitim Durumu Değişkenine Ait t Testi Sonuçları	96
Tablo 4.4.4. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri Açısından Farklı Kıdem Yıllarına Sahip Öğretmenlerin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	97
Tablo 4.4.5. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliklerinin Kıdem Değişkenine Ait ANOVA Sonuçları	98
Tablo 4.4.6. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Gelenekçi Kategoriye Göre Cinsiyet, Medeni Durum ve Eğitim Durumu Değişkenleri ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları	99
Tablo 4.4.7. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Gelenekçi Kategoriye Göre Kıdem Değişkeni ile İlgili Kruskal WALLİS Testi Sonuçları	100
Tablo 4.4.8. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Kuşkucu Kategoriye Göre Cinsiyet, Medeni Durum ve Eğitim Durumu Değişkenleri ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları	100
Tablo 4.4.9. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Kuşkucu Kategoriye Göre Kıdem Değişkeni ile İlgili Kruskal WALLİS Testi Sonuçları	101

Tablo 4.4.10. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Sorgulayıcı Kategoriye Göre Cinsiyet Değişkeni ile İlgili T Testi Sonuçları	102
Tablo 4.4.11. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Sorgulayıcı Kategoriye Göre Medeni Durum ve Eğitim Durumu Değişkeni ile İlgili MANN WHİTNEY U Testi Sonuçları.....	102
Tablo 4.4.12. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Sorgulayıcı Kategoriye Göre Kıdem Değişkeni ile İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları	103
Tablo 4.4.13. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Öncü Kategoriye Göre Cinsiyet Değişkeni ile İlgili t Testi Sonuçları	103
Tablo 4.4.14. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Öncü Kategoriye Göre Medeni Durum ve Eğitim Durumu Değişkeni ile İlgili MANN WHİTNEY U Testi Sonuçları.....	104
Tablo 4.4.15. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Öncü Kategoriye Göre Kıdem Değişkeni ile İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları	104
Tablo 4.4.16. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Yenilikçi Kategoriye Göre Cinsiyet, Medeni Durum ve Eğitim Durumu Değişkenleri ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları	105
Tablo 4.4.17. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Yenilikçi Kategoriye Göre Kıdem Değişkeni ile İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları	106
Tablo 4.4.18. Branş Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Alt Boyutlarına Göre t Testi Sonuçları	106
Tablo 4.4.19. Branş Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Alt Boyutlarına Göre t Testi Sonuçları	108
Tablo 4.4.20. Branş Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Alt Boyutlarına Göre t Testi Sonuçları	110
Tablo 4.4.21. Branş Öğretmenlerinin Kıdem Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Alt Boyutlarına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları	111
Tablo 4.4.22. Branş Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri Alt Boyutlarına Göre Kıdem Değişkenine Ait ANOVA Sonuçları	113

Tablo 4.5.1. Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t Testi Sonuçları	115
---	-----



ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 2.1. Gabriel Tarde'nin Öne Sürdüğü S-eğrisi (Rogers, 1995). 38
- Şekil 2.2. Yenilikçilik Kategorileri (Rogers, 1995). 39
- Şekil 3.1. Branş öğretmenlerinin evreni temsil ettiği varsayılan örneklem pasta grafiği 61
- Şekil 3.2. Sınıf Öğretmenlerinin evreni temsil ettiği varsayılan örneklem pasta grafiği 62



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bilimsel alanda görülen değişim ve gelişimin hızı, bilgilerin çoğalmasına ve aynı hızla üretilen bilginin yerini yeni bilgilere bırakmasına yol açmaktadır. Yaşadığımız bilgi çağı diğer dönemlerden teknolojik gelişmeler, yenilikler ve beraberinde getirdiği değişimler nedeniyle oldukça farklıdır (Özden, 2008). Bu değişimin sonucunda eğitim ortamları da etkilenmiş ve yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Demir Başaran ve Keleş, 2015). Nitekim Özden'e göre (2008) öğrenme öğretim süreçlerindeki ilgi odağı öğrenmeden yana kaymaya başlamıştır. Bununla birlikte bilginin insan hayatındaki en önemli sermaye ve güç olarak kabul edilmesi öğrenme ihtiyacının artmasına ve var olan becerilerin yenilenmesine neden olmuştur (Aksoy, 2008).

Toplumda görülen değişim ve gelişmeler sayesinde artık bireyin eğitiminin belli dönem ve mekânla sınırlandırılmayacağına farkına varılmış ve öğrenme ihtiyacını karşılayacak, değişimi takip edebilmeyi sağlayacak, aynı zamanda toplumun tamamını kapsamayı da amaçlayan yaşam boyu öğrenme yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenmenin öneminin farkına varmış, başta gelişmiş ülkeler olmak üzere birçok ülke, eğitim sistemlerinde bu kavrama yer vermiş ve bu kavram toplumu oluşturan bireylerde olmasını istedikleri önemli bir beceri olarak görülmüştür (Erdamar Koç, 2011). Nitekim bu konuda Demirel de (2009), hızla değişen teknolojinin yeni iş kolları ile birlikte nitelikli iyi yetişmiş insan gücüne duyulan ihtiyacı arttırdığını ve tüm bu yaşanan değişimlere ayak uydurabilmek için öğrenmeyi öğrenmenin gerekli olmasından dolayı yaşam boyu öğrenmenin şart ve önemli olduğunu vurgulamıştır.

21. yüzyılda bireylerden; yaşam boyu öğrenmeyi alışkanlık haline getirmesi, kişisel alan ile iş ve topluma açık alanlarda bireysel sorumluluğu ve esnekliği yerine getirmesi, farklı biçim ve ortamlardaki bilgiyi çözümleme, kullanma, uyarlama, değerlendirme ve bilgiye erişme becerisine sahip olması, problemleri belirleme, inceleme ve çözme yeteneği kazanması, sadece fikirler geliştirmek, uygulamak ve başkaları ile paylaşmak değil ayrıca yeni ve farklı görüşlere açık ve istekli olması beklenmektedir (Partnership for 21st Century Skills, 2003). Bu özellikler bireylerin bilgiye ulaşabilen, problem çözebilen, yenilik üretebilen kişiler olduğunu da göstermektedir (Rogers, 1995). Bu bağlamda günümüzde yaşama, öğrenme, çalışma biçimleri ve nitelikleri sürekli değiştiği için öğrenmeyi sürdürme ve yeniliği takip edebilme bireylerde olması gereken nitelikler olarak görülmektedir.

Yenilikçiliğin toplum tarafından benimsendiği dünya ülkelerinde, medeniyetler gelişip ilerlemekte ve yenilikçiliğin eşitsizlikleri ortadan kaldırdığı, yeni istihdam ortamları yarattığı kabul edilmektedir. Yeniliği ulusal ve sosyo-ekonomik politikalarının merkezine yerleştirmek isteyen ülkelerin bireysel yenilikçilik davranışlarını topluma kazandırabilmesi için toplumda yenilikçi bir kültür oluşturulması gerekmektedir (OECD, 2012). Bu bağlamda yenilikçi bir kültürün oluşması ve yenilikçi bireyler yetiştirmek için, yenilikçilik, girişimcilik ve yaratıcılık gibi özelliklerin bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılması ve eğitimin her döneminde bu özelliklerin olması gerekmektedir (Elçi, 2006).

Yaşamın belirli bir döneminde alınan ya da tamamlanamayan eğitim yeni gelişmelerin ortaya çıkardığı ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalabilmektedir (Kaya, 2016). Bu noktada okul sonrasında da bireyleri yeni öğrenmeler için güdüleyerek bireylerin öğrenmeye karşı olumlu tutumlara sahip olmalarını sağlamak okulların, dolayısıyla da öğretmenlerin en önemli görevi olmalıdır (Erdamar Koç, 2011). Toplum içerisinde meydana gelen değişimlere ayak uydurma, yeniliklerde öncü olma, öğrenmenin yaşamın her anında olması gerektiğini kendi gelişim özellikleri ile yansıtmaya, bireylerin eğitiminden sorumlu olan öğretmenlerde olması gereken önemli özelliklerdir. Ayrıca öğretmenlerin yeniliklere kapalı olmayıp yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin yüksek olması, yetiştirecekleri öğrencilere bu konuda rol model olmalarını sağlayacak ve onların donanımlı birer birey olarak yetişmelerinde etkili olacaktır. Bu bağlamda

bilgi üretiminin oldukça hızlı olduğu günümüzde öğretmenler bilgilerini sürekli güncellemek zorundadırlar. Öğrenen toplumun eğitimcisi olan öğretmenlerin bireysel özellikleri, yenilikleri benimseme dereceleri, yaşam boyu öğrenen olmaları önem arz etmekte kendilerini geliştirmeleri, bir takım görev ve sorumlulukları almaları gerekmektedir. Bilgi toplumunda öğretmenin rolü öğrenciyi merkeze alıp, öğrenciye bilgiye ulaşma yollarını ve bilgiden nasıl yararlanabileceğini uygun ortamlar geliştirerek öğretmektir, böylece öğrenci öğrenmeyi öğrenecektir (Numanoğlu, 1999). Bu noktada değişime ve gelişime ayak uydurma ihtiyacı yaşam boyu öğrenmenin önemini daha da artırmakta ve bu tür becerilerin öğrencilere erken yaşlardan itibaren verilmesi gerekmektedir. Öğrencileri eğitmekle sorumlu olan öğretmenlerin de öncelikle öğrenmeye ve yeniliğe karşı istekli olmaları öğrencilere bu anlamda örnek olmalarını sağlayacaktır. Bu bağlamda toplumun geleceğini oluşturan çağdaş bireylerin yetiştirilmesinde oldukça büyük bir etkiye sahip olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi önemlidir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmada sınıf ve branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri nedir?
- 2) Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, medeni durum açısından farklılaşmakta mıdır?
- 3) Branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri nedir?
- 4) Branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, medeni durum açısından farklılaşmakta mıdır?
- 5) Sınıf ve Branş öğretmenleri bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri açısından farklılaşmakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bilimin ve teknolojinin sürekli değişip gelişmesi bilginin çok hızlı bir şekilde güncelliğini yitirmesine neden olmaktadır. Toplumun çağdaş ve refah bir seviyeye ulaşabilmesi, toplumu oluşturan bireylerin yeni bilgi ve becerilere sahip olmasına bağlıdır (Akkoyunlu, 2008). Bu durumda sürekli değişim talebiyle karşı karşıya olan bu yüzyılın insanının bu durumla baş edebilmesi için yaşam boyu öğrenme becerilerine (Gögebakan Yıldız, 2017), kendilerini geliştirmeye ve yenilemeye ihtiyaçları vardır.

Toplumda meydana gelen değişimler eğitim alanlarını da etkilediğinden eğitimin öncüleri olan öğretmenlerin toplumun yaşadığı değişimden kaynaklanan birtakım ihtiyaçlara cevap vermeleri ve kendilerini yenileyip geliştirmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda eğitim yaklaşımlarında bazı değişiklikler ve belli düzenlemeler yapılmıştır. Bu değişimlerden biri yaşam boyu öğrenme yaklaşımının Türk eğitim sistemine dahil edilmesi için son yıllarda yapılan çalışmalardır. Çünkü birçok çalışma bilgi çağındaki toplumların yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip, sürekli kendilerini geliştirme için çabalayan bireylere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir (Atkin 2000; Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken 2010). Bundan ötürü 21. yüzyılda bilginin kazandırılmasından ziyade bilgiye nasıl ulaşılacağına öğretilmesi önemli olmakta yani öğretme değil “öğrenmeyi öğrenme” öne çıkmakta ve bilgiye ulaşma yollarını bilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tür becerilerle donanmış bireylerin yetiştirilmesi sorumluluğu eğitim kurumlarına dolayısıyla öğretmenlere düşmektedir. Eğitim kurumlarında bu görevi uygun eğitim programları ile yerine getirebilecek öğretmenlerin nitelikleri önem kazanmaktadır (Sağlam ve Kürüm, 2005). Bu nedenle bireylerin eğitiminden sorumlu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerisine sahip olması, toplumların ve bireylerin yaşam boyu öğrenmede ve öğrenen toplum olmalarında oldukça etkilidir (Evin Gencil, 2013).

Bu noktadan hareketle öğretmenlerin yeniliklere açık ve yenilikleri uygulamaya istekli olmaları büyük önem taşımaktadır. Toplumda, eğitim alanında ve daha birçok alanda meydana gelen değişim ve gelişimlere uyum sağlamak bireyin yenilikçi olma durumları ile ilgili iken, değişim sonucu ortaya çıkan yenilikleri gerçek yaşamın içinde uygulamaya koyabilmek ise bireyin öğrenmeye karşı olan tutumlarıyla ilişkilidir

(Adıgüzel, Kaya, Balay ve Göçen, 2014). Yani, bireylerin yenilikçi olma özellikleri ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili durumları birbirini destekleyen özelliklerdir.

Son yıllarda yaşam boyu öğrenme anlayışının topluma kazandırılması için birçok çalışma yapılsa da Türk toplumunda bu anlayışın popüler olduğunu söylemek henüz güçtür (Topakkaya, 2013). Nitekim yaşam boyu öğrenme alanında gerçekleştirilen araştırmalar Türkiye’de öğrenme kültürünün zayıf olduğunu, bireylerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin farkındalığının ve katılımının düşük olduğunu göstermektedir. Bireylerin yaşam boyu öğrenme farkındalığı artmadıkça ve bireyler yaşam boyu öğrenmenin sağlayacağı faydalar ile ilgili bilgi sahibi olmadıkça katılım oranı da artmayacaktır (MEB, 2014). Bu noktada bireylerin eğitiminden sorumlu eğitim kurumlarına ve bilhassa öğretmenlere yaşam boyu öğrenmenin topluma kazandırılması anlamında çok önemli görevler düşmektedir.

Toplumda, eğitim yaklaşımlarında ve bireylerin ihtiyaçlarında yaşanan değişimlerden hareketle bugün okullara ve öğretmenlere düşen en önemli görev her şeyi öğretmek değil, öğrenmeyi, düşünmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek ve bireyin öğrenme kapasitesini geliştirmek olmalıdır. Bu bağlamda bireylerin eğitiminde çok önemli görevleri olan öğretmenlerin yeniliklere açık ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olması oldukça önemlidir. Özellikle nüfusunun çoğunluğu genç bir ülke olan Türkiye’de öğretmenler ile öğrenciler arasında çağın getirdiği değişimleri ve gelişimleri takip etme açısından çok büyük farkların olmaması gerekmektedir. Bu noktada alan yazın incelendiğinde daha çok öğretmen ve öğretmen adaylarının sadece yaşam boyu öğrenme eğilimleri ya da yeterliklerinin incelendiği görülmektedir (Şahin ve diğerleri, 2010; Evin Gencil, 2013; Karakuş, 2013; Yavuz Konakman ve Yanpar Yelken, 2014; Şahin ve Arcagök, 2014; Yıldırım, 2015; Kazu ve Erten, 2016; Adabaş, 2016; Pınarcık vd., 2016; Pilli, Sönmezler ve Göktan, 2017). Dolayısıyla yaşam boyu öğrenmeyle birbirini destekleyecek yaklaşımların birlikte incelenmediği tespit edilmiştir. Ayrıca alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelendiği araştırmaların azlığı da dikkat çekmektedir. Bu noktada bu araştırma nitelikli bir toplumun oluşmasında çok önemli görevlere sahip olan öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmeleri ve niteliklerini artırmalarında etkili olacak olan yaşam boyu öğrenme ve yenilikçilik ile ilgili olan durumlarını ortaya çıkarmayı amaçlaması açısından önemlidir. Nitekim Türkiye’de yapılan araştırmalar

toplumun öğrenme kültürünün zayıf olduğunu gösterdiğinden, yenilikçiliğin yaşam boyu öğrenmeyi artırmada destekleyici bir unsur olmasından dolayı toplum için kilit niteliği taşıyan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bireysel yenilikçilik düzeyleri incelenmek istenmiştir. Bu araştırma sonuçları öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi, yenilikçilik özelliklerinin ortaya çıkarılması ile birlikte yaşam boyu öğrenen, çağdaş ve yenilikçi toplumlara ulaşmada öğretmen eğitiminin öneminden dolayı özellikle eğitim programları ve öğretim alanında öğretmen eğitimi programlarının yaşam boyu öğrenme ve yenilikçilik yaklaşımları ile harmanlanmasına ve bu kapsamda ihtiyaçların belirlenip gereken düzenlemelerin yapılmasına yol göstermesi ve öğretmenlere düzenlenecek hizmet içi eğitimlere konu oluşturması açısından önemlidir.

1.3. Tanımlar

Yaşam boyu öğrenme: Yaşam boyu öğrenme “kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2009, s.7).

Yeterlik: Yeterlik kavramı “bir işi etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri tutum ve değerlerdir” (MEB, 2017, s.2) şeklinde tanımlanmıştır.

Anahtar Yeterlik: “Kendi kişisel başarı, sosyal kabul ve aktif vatandaşlık ile istihdamımızı destekleyenlerdir” (Ulusal Ajans, 2012, s.20).

Yenilikçilik: Genel olarak “*yenilikçi olma durumu*” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2014).

Bireysel Yenilikçilik: Bireyin yeni olan şeylere karşı istekli olması, yeniliği benimsemesi, kullanması ya da yenilikten yararlanmasıdır (Kılıçer, 2011, s.23).

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1- 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilinde görev yapan ilkokul ve lise öğretmenleri ile sınırlıdır.

- 2- Çalışma veri toplama araçları olarak kullanılan “ Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yeterlilikler Ölçeği” nin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterlikler, yenilikçilik ve bireysel yenilikçilik ile ilgili alan yazın taramasına yer verilmiş ve bununla birlikte sözü geçen konularla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaların sonuçları incelenmiştir.

2.1. Yaşam Boyu Öğrenme

Öğrenme, Jarvis (2004) tarafından kişinin öğrendiklerini bilgi, beceri, tutum, inanç ve değerlere dönüştürmesi deneyimlerini oluşturması ve sonrasında ise bunların sonuçlarını yaşantısı ile bütünleştirmeye çalıştığı bir süreç olarak tanımlanmıştır. Avrupa komisyonu (2008) ise öğrenmeyi bireyin bilgi, fikir, değerleri özümsemesi ve böylece bilgi, beceri ve/veya yetkinlik kazanması süreci olarak tanımlamıştır. Öğrenmenin yaşla birlikte azaldığı görüşü, nörobilimcilerin yapmış olduğu çalışmalarla geçerliğini kaybetmiştir. Çünkü beynin elastikiyet kapasitesini aslında ömür boyu koruduğunu kanıtlayan nörobilimciler öğrenmenin yaşam boyu sürebileceğine de kanıt oluşturmuşlardır. Nörobilimcilerin bu bilimsel dayanağı öğrenmenin sadece gençlere özgü olduğu söylemini de yıkmıştır. Çünkü öğrenme yaşam boyu süren bir etkinliktir ve devam ettiği sürece daha etkin hale gelir (OECD, 2002). Diğer taraftan "Yaşam boyu" Jan Comenius'un dediği gibi, 'beşikten mezara' anlamına gelir, yani öğrenme sadece yetişkinlere de özgü değildir; çünkü bireyler 0-5 yaş arasında da oldukça karmaşık birçok görevi yerine getirebilir. Öğrenme ise "bir işi farklı şekilde yapmak, öğrencinin ihtiyaç ve taleplerine odaklanarak olanın dışına çıkmak, öğrenenlere kendi öğrenme stilleri ve ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine göre öğrenebilecekleri araçları ve teknikleri öğretmek demektir. Oldukça geniş bir kapsama sahip olan öğrenme kavramı öğrenme işinin öğretmene değil bireyin kendine verilmesidir (Longworth, 2005).

Yaşam boyu eğitimin temel felsefesi eğitimin bir yaşam biçimi haline gelmesi ve öğrenmenin yaşının olmayacağı düşüncesidir. UNESCO'nun Yetişkin Eğitimi Terimler Sözlüğü'nde yaşam boyu eğitim kavramı bu doğrultuda tanımlanmış ve eğitimin örgün eğitimle sınırlandırılmayacağı vurgulanmıştır. Ancak öğrenme planlı, programlı kasıtlı veya kasıtlı olmayan tüm etkinlikleri kapsadığı için ve küreselleşme ile beraber eğitimin bir sektöre dönüştürülme çabası nedeniyle, yaşam boyu eğitim kavramı yerini yaşam boyu öğrenme kavramına bırakmıştır. Çünkü öğrenme kavramı eğitim kavramından daha hareketlidir ve merkezini eğitimci değil öğrenen birey oluşturmaktadır (Kaya, 2016).

Yaşam boyu öğrenme kavramının dört temel dayanağı vardır (Delors, 1996, aktaran Yaman, 2014; s. 11). Bunlar şu şekilde özetlenebilir:

1. ***Bilmeyi Öğrenme:*** Yaşam boyunca eğitimin sunduğu olanaklardan yararlanarak öğrenmeyi öğrenmektir.
2. ***Yapmayı Öğrenme:*** Mesleki becerilerin dışında farklı durumlarla da baş edebilecek ve takım halinde çalışabilecek becerilere sahip olmak.
3. ***Birlikte Yaşamayı Öğrenme:*** Dayanışmayı önemseyen, birlikte ortak çalışmalar yürütme, çatışma durumlarında kontrolü sağlama, çoğulculuğun değerlerine saygı gösteren bir anlayışa sahip olma.
4. ***Olmayı Öğrenme:*** Bireyin daha çok özerk bir şekilde hareket etmesi, muhakeme yeteneği ve bireysel sorumluluk bilinci ile birlikte kişiliğini daha iyi hale getirmek için çabalamasıdır.

Bu temel dayanaklar dâhilinde yaşam boyu öğrenme kavramının çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Avrupa Birliği, yaşam boyu öğrenme kavramını; kişinin yaşamı boyunca sahip olduğu bilgilerini, becerilerini ve yeterliklerini bireysel, sosyal ya da meslek hayatında geliştirmeyi hedefleyen bütün etkinliklere katılması şeklinde ifade etmiştir (Avrupa Komisyonu, 2002).

Aspin ve Chapman (2000; aktaran Aksoy, 2013) yaşam boyu öğrenme tanımının bireyin hayatında kendini idare edebilmesi, eğitimi tüm yaşamına yayması, ve bireyin yaşam tecrübesinin bireyi eğitme görevini üstlenmesi gibi işlevlerin açıklanmasıyla yapılabileceğini belirtmiştir.

Demirel'e (2012) göre yaşam boyu öğrenme, öğrenme sürecinin beşikten mezara kadar sürmesi olarak tanımlanırken; Aksoy (2013) yaşam boyu öğrenmeyi; insanların ilgilendikleri alanlarda yeterliklerini geliştirmeye yönelik ömür boyu katıldıkları tüm öğrenme faaliyetlerini ve bu faaliyetlerin sonucunda kazanılanların belgelendirilmesi olarak tanımlamaktadır. Yine Bosco (2007) yaşam boyu öğrenmeyi, sosyal statüsü yüksek insanlara ait ya da sertifikalar, derecelerden ibaret olarak değil; ondan çok daha fazlasını içeren yetenekler, yetkinlikler ve aslında değerlerle ilgili bir insanlık gelişim süreci olarak görüldüğünde bu kavramın çok daha iyi anlaşılacağını belirtmektedir.

Erdamar Koç'a (2011) göre, yaşam boyu öğrenme bireyin dünyayı ve kendisini anlayarak bilgilerini yenilemesi, beceri ve güç kazanması, bireyin kendine yatırım yapması, yeni şeyler üreterek dünyanın güzelliklerinin farkına varmasıdır ve aynı zamanda yaşam boyu öğrenme öğrenmenin alışkanlık haline getirilmesi ve davranış biçimine dönüştürülmesidir. Yaşam boyu öğrenme hem yaygın hem de örgün eğitimi içine alır. Yaşama ve öğrenme karşılıklı etkileşim içerisindedir ve birbirini zenginleştirir. Ayrıca yaşam boyu öğrenmeye bilerek ve hedef dahilinde devam etmek yaşam boyu öğrenmenin en temel ilkesidir.

Avrupa'da yaşam boyu öğrenme eğitimin bir parçası olarak değil eğitimin tamamına yol gösteren bir kavram olarak görülmektedir. Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumda da belirtildiği gibi yaşam boyu öğrenme kavramı tüm bilgi, beceri ve yeterlikler alanında bireyin kendini geliştirmesi için yaptığı tüm amaçlı öğrenmeleri içine alan bir süreçtir (Bağcı, 2013).

Yaşam boyu öğrenme sürekliliğe, yaratıcılığa ve kendi kendine öğrenmeye dayalıdır. İçinde yaşadığımız çağdaki bilgi toplumları bireylerde yaşam boyu öğrenme becerilerini olmasını istediği en önemli gereksinim olarak görmektedir. Yaşam boyu öğrenen bireyler ne öğrenmesi gerektiğine karar verir, öğrenme sürecini yönetir, örgün ve yaygın eğitim fırsatlarından yararlanır. Yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilmek için bireylerin şu becerileri geliştirmesi gerekir : “Temel beceriler: okuma, yazma, matematik, konuşma ve dinleme becerileri, düşünme becerileri, kişisel özellikler (sorumluluk alabilme, diğer kişi ve gruplarla iletişim kurabilme, kendini yönetebilme) (Erdamar Koç, 2011, s.221):

Yaşam boyu öğrenme kavramı ile ilgili sürekli yorumlar, açıklamalar yapılsa da aslında hepsinde ortak olan bazı noktalar vardır. Bu ortak noktalar Özel İhtisas Komisyonu Raporunda şu şekilde ifade edilmiştir (DPT, 2001):

- Eğitim ve öğretimin kıymetli ve etkin olduğu konusu ile ilgili kuvvetli inanç,
- Her bireyin demografik özelliğine bakılmaksızın evrende var olan öğrenme imkânlarından yararlanması,
- Eğitim kurumlarının dışında olan öğrenme etkinliklerinin önemliliği ile ilgili yaygın bir inanış olması,
- Yaşam boyu öğrenme yaklaşımını geleneksel öğrenme yaklaşımından ayıran en önemli unsurun kullanılan yöntem çeşitliliği olduğunun kabul görmesi,
- Öğrenmenin insanların bireysel farklılıkları dikkate alınarak yapılandırılması ve böylece bireylerin kendi öğrenmesini yönetebilmesi ve güdülenmenin sağlanması,
- Yaşam boyu öğrenme kuramının, geleneksel öğrenmeye karşı alternatif bir yaklaşım olarak ortaya çıkmış olmasının kabullenilmesi şeklinde kısaca özetlenebilir.

Bu ortak özelliklerle birlikte yaşam boyu öğrenme kavramı bireysel özelliklerin dikkate alındığı, yaşın önemli olmadığı, imkân sunulduğunda her bireyin öğrenebileceği, herkese eşit fırsatların sunulduğu, kişiye kendi öğrenmesini yönetebilme fırsatının verildiği, zamana veya mekâna bağlı kalmaksızın ve farklı öğretim metotları sunulmasıyla öğrenmenin her an olabileceği bir yaklaşım olarak ifade edilebilir.

2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

Bilim, teknoloji ve bilgi dünyasında yaşanan değişimler eğitim dünyasında da bir takım yeni kavram ve yaklaşımların doğmasına neden olmuştur. Son yıllarda tüm yaşamı kapsayan yaşam boyu öğrenme yaklaşımı eğitim sistemleri içerisinde öne çıkmaya başlamıştır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme kavramına tarihsel açıdan bakıldığında kavramın John Dewey'e kadar uzandığı düşünülürken; aslında yaşam boyu öğrenme kavramının geçmişinin çok önceye dayandığı ve Yunanlıların eserlerinde şekillendirildiği, örneğin Plato ve Aristo'nun filozoflar için öğrenmeyi ömür boyu süren bir süreç olarak tanımladığı görülmektedir (Bosco, 2007). Bununla birlikte 1920'lerde John Dewey ile birlikte Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle eğitimi günlük yaşamın

içinde var olan bir boyut olarak ele almışlar ve yaşam boyu olduğunu belirtmişlerdir (Kaya, 2006).

Yaşam boyu öğrenme kavramının özellikle 1950’li yıllarda daha fazla kullanıldığı görülmüş ve ilk kez 1960 yılında UNESCO tarafından yetişkin eğitiminin yaşam boyu devam eden bir eylem olduğu belirtilmiştir. Avrupa Konseyi, UNESCO ve OECD gibi uluslararası örgütlerin raporları ile bu kavram daha da önem kazanmış ve hatta UNESCO eğitim süreci için gereken yeni düzenlemelerin gerçekleştirilmesinde, uygulanmasında bu kavramı genel bir ilke olarak önermiştir (Ayhan, 2005; Kaya, 2016). Bununla birlikte 1993 yılında Avrupa komisyonu tarafından hazırlanan yeşil bülten yaşam boyu eğitimle ilgili ilk metin olma özelliğindedir. Bu metinde özellikle güncel teknolojiler dahilinde mesleki eğitimin geliştirilmesi, işsizlerin iş bulma imkanının artırılması ve ona göre planlama yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. 1995 yılında Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan diğer bir belge ise “Öğretme ve Öğrenme: Öğrenen Topluma Doğru” adını taşıyan Beyaz Bülten’dir. Bu raporda yaşam boyu öğrenme ile ilgili olarak AB’nin hedefleri ve yapılacak planlar yer almaktadır. 1996 yılını UNESCO “Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” ilan etmiş ve aynı yıl yayınlanan raporda teknoloji çağında gerek duyulan nitelikli insan gücü ve bireylere sağlanacak eğitim imkânı vurgulanmıştır (Göğebakan Yıldız, 2017). Ayrıca Avrupa Komisyonu’nun 1996 yılını bu şekilde yaşam boyu öğrenmeye ayırmasının nedeni, üye ülkelerde yaşam boyu öğrenmeyi hayata geçirecek strateji ve ilkeler belirlemek, fırsat ve imkân eşitliği sağlamak, rekabet ve istihdam ortamı oluşturmak, değişen bilgi ve teknolojik yeniliklere ayak uydurabilen bireyler yetiştirmektir. Yaşam boyu öğrenme yılının; yaşam boyu öğrenmeyi teşvik ederek anlamını ve özelliklerini açıklayıp tüm Avrupa için bu kavramın gerçekliğini incelemek gibi ana amaçları vardır (Akbaş ve Özdemir, 2002). Kısacası Avrupa komisyonu çağın gerektirdiği bilgi ve teknolojik yeterliklere sahip iş gücü olarak nitelikli bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

2000’li yıllara gelindiğinde Lizbon’da Avrupa Konseyi toplantısı düzenlenmiş ve bu toplantıda üye olan ülkelerin devlet başkanları 10 yıllık bir stratejide imzalayarak yaşam boyu öğrenmeyi ana bir unsur kabul etmişlerdir (Kıvrak, 2007). Avrupa Birliği Komisyonu tarafından 2000 yılında açıklanan Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumunda Avrupa’da aktif bir yaşam boyu öğrenmeye yönelik politika geliştirmek için aşağıda altı temel referans noktası belirlenmiş, bunların YBÖ’nin

tanımlanması ve yaygınlaşması için gerekli olduğuna değinilmiş ve bu memorandumla birlikte 21. yüzyıldaki YBÖ'nin genel çerçevesi belirlenmiştir: Bunlar;

1. Herkes için yeni temel beceriler. 2. İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım. 3. Eğitimde yeniliklerin ve yeni yöntemlerin geliştirilmesi. 4. Her türlü eğitime değer verilmesi/belgelendirilmesi. 5. Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin yeniden gözden geçirilmesi. 6. Eğitimin mümkün olduğunca öğrenenlere yakınlaştırılması, bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma, çeşitli öğrenme merkezleri, öğrenen topluma yönelik bilgi sistemlerinden yararlanma olarak belirlenmiştir (MEB, 2014, s.3; Bağcı, 2013).

2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı ve Önemi

Endüstri çağı sonrasındaki dönem için, yaşam boyunca sürdürülecek tek bir meslek yoktur ve öyle ki tam zamanlı çalışmadan bile söz etmek artık mümkün değildir. İnsanların artık belki de bilgiden çok becerilere ihtiyacı olacak, global ekonomide insanlar sanal veya gerçek ortamlarda pek çok değişik yerde ve işte çalışabileceklerdir. Bu nedenle günümüz insanın yaşamı boyunca tekrar tekrar öğrenmesi gerekmektedir. Modern anlayışta yaşam, yaşam boyu öğrenmeyi içeren bir süreçtir. Yaşadığımız bilgi ekonomisi ya da bilgi çağında bilgi kullanılmalı, yorumlanmalı, değiştirilmeli, yararsız hale geldiğinde bırakılmalı ve yeni bilgilerin oluşturulmasında bir yapı taşı olarak kullanılmalı, nesilden nesile aktarılmamalıdır. Bilgi çağında bilgi çok çabuk güncelliğini yitirdiğinden, bireyler öğrenmeyi nasıl öğreneceğini bilmeli ve öğrenmeyi öğrenmeye odaklanmalıdır (Ekiz, 2006; Köymen, 2015). Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme kısa süreli ve sınırlı öğrenme süreçlerine karşı olup eğitim ve öğretimdeki monoton öğrenme öğretme süreçlerinden insanları çıkarmak için uğraşır. İnsan yaşamı çocukluktan bir meslek edinilene kadar çalışılan dönem ve sonrasında iş yaşamı ve emeklilik dönemi olarak görülürken bu algı artık tamamen değişmiştir. Yaşam devam ettiği sürece edinilen bilgiler yetersiz kalmakta ve bilgilerin sürekli genişletilmesi zorunlu olmaktadır (Topakkaya, 2013).

Yirmi birinci yüzyıl bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır. Böyle bir çağdaki toplumu oluşturan bireylerin, sürekli artan bilgi yığınları ile baş edebilen, araştırıp, sorgulayan, yaratıcılığı gelişmiş, iletişim kurmada iyi, yeniliklerle uyum içinde olan, teknolojiyi kullanan bireyler olması gerekmektedir (Epçaçan,2013). Bu noktada yaşam boyu öğrenme neden gereklidir diye düşünülduğünde ise; globalleşen dünyada sürekli rekabet

içerisinde olan toplumların geride kalmamaları, refah düzeyini artırmaları için sürekli öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Bununla birlikte Yaşam Boyu Öğrenme politikasına göre bireyler sahip oldukları becerileri geliştirmek için bağlı buldukları kurumdan verilecek bir eğitim olmasa dahi bunu kendileri sağlamalıdır, çünkü öğrenme kişinin sorumluluğundadır (Bosco, 2007). Nitekim bu konuda Soni'de (2012) öğrenmenin artık bilgi edinmek veya edinilen bilgiyi uygulamak için her hangi bir yer ve zaman ayırımına gerek kalmadığını vurgulamış, yaşam boyu öğrenmenin toplumların geleceğini icat etmede zorunlu bir mücadele haline geldiğini ve insanın kazanması gereken zihinsel bir alışkanlık olduğunu belirterek yaşam boyu öğrenme sorumluluğunun bireyde olduğunu ifade etmiştir.

Yaşam boyu öğrenme son dönemlerde daha çok önem kazansa da insanların yaşamı boyunca öğrenmeye devam ettiği görüşü yeni değildir. Yaşam boyu öğrenme kavramının günümüzde giderek ilgi görmesinin nedenleri arasında, iş hayatında, bireyler arası ilişkilerde, bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişiklikler sayılabilir. Birçok alanda yaşanan değişiklikler bireylerin okullarda kazanmış oldukları bilgileri yenilemelerini gerektirmektedir (Erdamar Koç, 2011). Sosyal ve ekonomik hayatın merkezinde yer alan yaşam boyu öğrenmenin, insanların bulunduğu birçok öğrenme ortamında eğitim fırsatlarını geliştirmesi gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, okul, toplum, ev ve işyeri öğreniminin iyi bir şekilde birleştirilmesine izin verir. Ayrıca eğitim sisteminin dışında kalmış dezavantajlı kişilere el uzatılıp o kişileri eğitim sisteminin içine dahil etme ve onların ihtiyaçlarına uygun öğrenme sağlama yaşam boyu öğrenmenin görevidir. Yetişkinlerin yaşam boyu öğrenme alışkanlığının geri getirilmesi; gençlerin ise öncelikli öğrenme alışkanlıklarını kaybetmemeleri sağlanmalıdır (Fischer, 2000; Field 2011; Akt: Köymen,2015).

Daha iyi nitelikte iş gücü, toplumun tamamını içine alan demokratik bir yaşam ve bireylere talep edilecek daha iyi bir hayat yaşam boyu öğrenmenin amaçları arasındadır. Bu noktada yaşam boyu öğrenme kişilere bilgilerini güncelleyebilmeleri için sunulan bir imkan olarak görülmelidir (Chapman, Gaff, Toomey ve Aspin, 2005). Bireylerin bilgi toplumuna uyumlarını sağlamak, toplum içerisinde hayatlarını daha iyi denetleyebilmeleri için ekonomik ve toplumsal hayatın bütün safhalarına fiili olarak katılmalarına imkân vermek yine yaşam boyu öğrenmenin amaçları arasındadır (MEB, 2009). Bu bağlamda bilim ve teknolojideki gelişmeleri bireyler takip ettiği sürece ve

kendilerini yeniledikleri takdirde günlük hayata uyum sağlamaları kolaylaşacaktır. Bireyin tüm bu yenilikleri takip etmesi ancak yaşam boyu öğrenme ile olacağından eğitimden bir süre ayrı kalan bireyler hayattan kopma riski ile karşılaşabilirler ve bu nedenle yaşam boyu öğrenmenin hedefleri şu şekilde açıklanmıştır (DPT, 2001, s:10):

1. Kişisel Gelişme: Yaşam boyu eğitim, yaşam boyu öğrenme stratejileri ile birlikte bireyi merkeze alarak bireylerin ilgilerine ve gereksinimlerine uygun eğitim sağlamaktadır. Ayrıca bireylerin yaşamlarını devam ettirmek, kapasitelerini geliştirmek, yaşam standartlarını daha da iyileştirmek ve öğrenmenin devamlılığı için ihtiyaç duydukları her türlü öğrenmeyi kapsamaktadır.

2. Toplumsal Bütünleşme: Yaşam boyu öğrenme bugüne kadar toplumun çok az bir kesiminin faydalandığı bir yaklaşım iken; yaşam boyu eğitim, tüm topluma fırsatlar sunan, toplumun demokratik temellerini güçlendirmeyi ve toplumsal bütünleşmeyi amaçlayan bir yaklaşım olmuştur.

3. Ekonomik Büyüme: Yaşam boyu öğrenme ekonomik olarak büyümeyi ve verimi artıracak olan tüm düzenlemeleri kapsamaktadır.

2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenme Strateji ve İlkeleri

Avrupa Birliği 1996 yılını “Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” ilan etmiş ve eğitim öğretim faaliyetlerinin merkezine bu kavramı alarak çeşitli strateji ve ilkeler geliştirmeye devam etmiştir. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme stratejisini destekleyen ilkeler, bireysel, kültürel, sosyal ve ekonomik refaha hizmet etmek ve tüm vatandaşların yaşam kalitesini yükseltmek için eğitim ve öğretimin temel hedeflerinden türetilmiştir. Bu yüzden hayat boyu öğrenmede strateji geliştirmek için aşağıdaki ilkelerden hareket edilmelidir.

1. Yaşam boyu öğrenmede kişisel, kültürel ve sosyal boyutlar ile ekonomik ve istihdam kaygısı arasında uygun bir denge olmalıdır. Ayrıca yaşam boyu öğrenmenin kapsamı içerisinde demokrasi ve insan hakları değerleri de yer almalıdır. 2. Eğitim yaşam boyu öğrenmenin sürmesini destekleyecek nitelikte olmalıdır. 3. Yaşam boyu öğrenme geniş bir öğrenim fırsatları üzerine kurulmalı ve bireylerin eğitimi için ihtiyaçları doğrultusunda ilerlemelerine izin verilmelidir. 4. Temel eğitim ve öğretim yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturur. Temel eğitim okuryazarlık ve aritmetik becerilere ek

olarak yaşam boyu öğrenmeyi teşvik edecek ve destekleyecek geniş bir bilgi, beceri, tutum ve deneyimleri de içermelidir. 5. Yaşam boyu öğrenme, bireysel yeteneklerin geliştirilmesini, istihdamın artırılmasını, mevcut insan kaynakları ve yeteneklerinin en iyi şekilde kullanılmasını, cinsiyet eşitliğinin teşvikini, sosyal dışlanmanın ortadan kaldırılmasını ve demokratik topluma aktif katılımın desteklenmesini amaçlamaktadır. 6. Yaşam boyu öğrenme, eğitim ve öğretim için esnek ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirilmesini gerektirir. 7. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin, öğrenciler olarak, kendi eğitim, öğretim ve kişisel gelişimleri için sorumluluk geliştirmesini ve bu bağlamda yetişkin öğrencilere uygun rehberlik veya danışmanlık hizmeti verilmesi gerektiğini talep eder. 8. Yaşam boyu öğrenmenin devamı için öğrenenlere fırsat eşitliğinin sağlanması temel amaç olmalıdır. 9. Kişiler, kuruluşlar, işletmeler, hükümetler ve genel olarak toplum, kendi görev alanlarında tüm yönleriyle yaşam boyu öğrenme için koşullar yaratarak olumlu bir tutum sergilemeli ve eğitim, öğretim, diğer öğrenme faaliyetlerine katılım engellerini en aza indirecek şartlar yaratmalıdır (Avrupa Komisyonu, 1999).

Ayrıca tüm bunlara ek olarak Avrupa Birliğinin kabul etmiş olduğu Yaşam Boyu Öğrenme Yılı'nın da strateji geliştirmede etkili olan belli başlı amaçları vardır ve bu amaçlar şu şekilde sıralanabilir: 1. Eğitim faaliyetleri herkese açık olmalı cinsiyet ayrımı olmadan fırsat eşitliği sunmalı, bireylerin öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik olmalı ve eğitimin her alanında yaşam boyu öğrenme yer almalıdır. 2. Bireyler yaşamlarının her alanında ihtiyaçları doğrultusunda sürekli eğitime almaya teşvik edilerek iş dünyası için nitelikli bireylerin yetişeceği ortamlar yaratılmalı ve eğitim öğretim faaliyetlerinde iş dünyası ile birliktelik sağlanmalıdır. 3. Yaşam boyu öğrenmenin bireylerin gelişimi için önemli olduğu topluma anlatılmalı ve yaşam boyu öğrenme faaliyetleri özellikle eğitim öğretimden az ya da hiç yararlanamamış bireyler için yaşantılar geliştirmelidir (Akbaş ve Özdemir, 2002):

Yaşam boyu öğrenme için belirli strateji ve ilkelerden hareketle uygulamaların yapılması yaşam boyu öğrenmenin amaçları açısından önemlidir. Bu noktada uygulamada önem verilmesi istenilen ilkeler şu şekilde kısaca açıklanabilir (DPT, 2001):

1. Ansiklopedik Bilgilere Son Verilmesi: Yaşam boyu eğitimde bilgi ezbere dayalı olmamalı ve ansiklopedik bilgiler mantıksal gelişmeyi engelleyeceğinden ansiklopedik

bilgilere son verilmeli, ayrıca eğitim; bilişsel özellikler, eleştirel düşünmeyi geliştirme üzerine yoğunlaşmalıdır.

2. Okumaz – Yazmazlığa Son Verilmesi: Yaşam boyu eğitim için, öğrenme, sürekli eğitim, toplumsal bütünleşme ve iş yaşamının gelişebilmesi için en büyük engel okumaz – yazmazlık olduğundan yaşam boyu eğitimin en temel amacı okuma yazma öğretimi oluşturmaktır.

3. Bilgilerin Geleneksel Yollarla Aktarılmasına Son Verilmesi: Aile, toplumsal roller, cinsiyet, sağlık gibi konular daha önce bilimsellikten uzak deneme yanılma yoluyla aktarılmakta iken yaşam boyu eğitimde bireyin gelişimi için her türlü teknolojiye faydalanmalı ve bu araçlar bireye her yerde ulaşmalıdır.

4. Aşırı Uzmanlaşmaya Son Verilmesi: Uzun süreçlerde kişinin gereksinimleri değişebilir ya da yeni iş alanları gelişebilir bu yüzden mesleki eğitimde çok fazla uzmanlaşma olmamalı ve bireylere tek bir meslek öğretmek yerine yeni teknolojilerle desteklenmiş bir mesleki eğitim sunulmalıdır.

5. Her Düzeyde Geleneksel Eğitim Yöntemlerine Son Verilmesi: Ezber, bilgilerin kitaba dayandırılması, sistemin eleyici olması, öğretmenin anlattıklarını yeterli görme, aktif olmayan öğrenci vb. sistemler yaşam boyu eğitimin engelleri arasında sayıldığından bunlar azaltılmalıdır.

6. Eğitimin Demokratikleştirilmesi: Yaşam boyu eğitimden kadın erkek herkes eşit yararlanmalı ve herkese açık olmalı ayrıca bireylerin yeteneklerine uygun eğitim alması sağlanmalıdır.

Yaşam boyu öğrenme tüm ülkelerin gündeminde yer alan önemli bir yaklaşım haline gelmiştir. Fakat bu yaklaşıma her ülkenin yüklediği anlam farklı olduğundan uygulamalar birbirinden farklı olmaktadır. Ülkeler arasında yaşam boyu öğrenmenin stratejik hedef ve ilkeleri ile ilgili farklılıklar olsa da bunlar her ülke için altı ilke ile benzeşmektedir. Bu benzerlikler şu şekilde ifade edilmektedir: “nitelikli okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma, ilk ve ortaöğretimde gerçek bir öğrenme temelini oluşturulması, okuldan işe geçişlerin kolaylaştırılması, yetişkinleri öğrenmeye özendirme, sistemin parçaları arasında tutarlılığın sağlanması, sistem kaynaklarının yenilenmesi” (DPT, 2001, s. 2).

2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenme Programları ve Yolları

2.1.4.1. Yaşam Boyu Öğrenme Programları

Yaşam boyu öğrenmeyi hayata geçirerek tüm Avrupa'ya yayabilmek için Avrupa tarafından birtakım programlar hazırlanmıştır. Yaşam boyu öğrenme programları, eğitimin tüm kademeleri ile ilgili olup yetişkinlere, mesleki eğitim amacı içinde olan stajyerlere ve yükseköğretim düzeyindeki öğrencilere eğitimcilerde dahil olacak şekilde temel beceri ihtiyacı olan toplumdaki her kesime hitap eden ekonomik destek ile eğitim, öğretimde gelişim sağlamak ve eğitimin niteliğini artırmaktadır. Son yıllara kadar insanlar sadece okullarda verilen eğitimlerden faydalanabiliyorken günümüz dünyasında durum tamamen değişmiş ve bilgiye hâkim olan toplumlar dünyada lider konumuna erişmiştir. “Yaşam Boyu Öğrenme Programı” bu nedenle Avrupa ülkeleri ve komisyonu tarafından bir çatı altında toplanmıştır (Ersoy, 2009; Demircioğlu, Konakman, Akay, 2016). Avrupa komisyonu yaşam boyu öğrenme için 2007-2013 yılları arasında büyük bütçe ayırmıştır. Bu program sadece öğrencileri ve öğrenenleri değil öğretmenleri, eğitimcileri ve eğitim öğretime katılan herkesi kapsamaktadır. Yaşam boyu öğrenme programı adı altında dört alt kategori mevcuttur. Bunlar; Comenius (okul), Erasmus (yüksek eğitim), Leonardo da Vinci (mesleki eğitim) ve Grundtvig (yetişkin eğitimi) programlarıdır. Bu programlar şu şekilde kısaca özetlenebilir (Ulusal Ajans, 2013):

Comenius programı: Avrupa'da yaşam boyu öğrenme konusunda atılan ilk adım comenius programıdır. Bu program genel olarak, okul eğitiminde kaliteyi artırmayı amaçlamaktadır. Comenius Programı ayrıca, öğrencilere ve eğitimcilere yönelik Avrupa'daki kültür ve dil farklılığından kaynaklanan sorunlarla ilgili bilgi ve anlayış oluşturmak, ortak çalışmayı güçlendirmek, öğrencilerin bireysel gelişimleri için gereken temel becerileri ve yeterlilikleri edinmelerini sağlamak gibi hedefler içerir.

Erasmus programı: Bu program yükseköğretim kurumlarını ortak çalışmaya teşvik eden sadece öğrencilere değil aynı zamanda öğretim elemanlarına da yönelik bir programıdır. Yükseköğretim kurumlarının üreteceği ortak projeler, kısa vadede öğrenci ve personel hareketliliği için bu program mali destek sağlamaktadır.

Leonardo da Vinci programı: Bu program sadece mesleki eğitime destek amacıyla kurulmuştur aynı zamanda kurumlara Avrupa’da iş birliği oluşturarak çalışma, yenilikçi yöntem ve uygulamaları paylaşarak, çalışanların uzmanlık alanlarına katkı sağlamaktadır. Bu program, ülkeler arasında iş birliğini geliştirerek mesleki eğitimde kaliteyi artırmaktadır.

Grundtvig programı: Yetişkin eğitimini merkeze alan bu program, bilginin yenilenmesi ile oluşan ihtiyaçları karşılamak, yetişkinlere yaşamları boyunca bilgi ve niteliklerini geliştirebilecekleri fırsatlar sunarak iş imkanlarını artırmayı, toplumda ortaya çıkan değişikliklere yetişkinlerin uyum sağlamalarını amaçlar.

Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme yaklaşımını eğitimin ana teması haline getirmeye çalışmakta ve bu anlamda yaşam boyu öğrenmenin uygulamalı halini AB projeleri ile yapmaktadır. 2003 yılında kurulan “Avrupa Birliği Eğitim Ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığına” Türkiye 2004 yılında tam üye olmuştur. Bu programlar 2004-2006 yılları arasında Socrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik programları olarak anılırken, 2007-2013 yılları arasında Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Programları olarak tanınan programlar ile gerçekleştirilmiştir. 2014-2020 yılları arasında ise Erasmus+ Programı başlığı altında toplanmıştır. Bu program gençlik ve spor alanlarında değişik yaşlara hitap eden; okul eğitimine, yükseköğretime, mesleki eğitime, yetişkin eğitimine ve gençliğe yönelik olarak hazırlanmış bir çatı programdır (Gögebakan Yıldız, 2017).

2.1.4.2. Yaşam Boyu Öğrenme Yolları

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı öğrenmeyi zamana ve mekâna göre sınırlandırmamakta öğrenme talebinin olduğu her durumda öğrenmenin gerçekleşebileceğini vurgulamaktadır. Bu noktada yaşam boyu öğrenme programlarının asıl dayanağı, proje ve hibelerle katılımcı ülkelere ait eğitim öğretim kurumları arasında etkileşimi, işbirliği ile çalışmayı ve hareketliliği desteklemektir. Eğitim kuruluşları, öğretim elemanları, öğrenci ve öğretmenler, özel kuruluşlar, işletmeler, yönetici düzeyinde olanlar, sivil topluluklar yaşam boyu öğrenmeden yararlanan kitleyi oluştururlar (Demircioğlu ve diğerleri, 2016). Öğrenmenin yaşam boyu olması, örgün, yaygın ve informal

öğrenmenin birbirini tamamlıyor olmasına odaklanmakta, bu boyut yararlı ve eğlenceli öğrenmenin aile içerisinde, serbest zamanlarda, günlük yaşamda veya iş ortamında gerçekleşebileceğini anlatmakta, bu şekilde öğrenmenin farklı zaman ve mekânlar içerisinde değişebilir roller ve etkinlikler olduğunun fark edilmesini sağlamaktadır. Bu öğrenme yollarından örgün eğitim; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretimi; yaygın eğitim: uzaktan eğitim, halk/yetişkin eğitimi, özel amaçlı kurslar, sertifika programlarını ve informal eğitimde; aile, sosyal çevre, kütüphane, kitle iletişim araçlarını (tv, radyo, internet) kapsamaktadır (Kaya, 2016).

Örgün eğitim: Geçerli diploma ve nitelikler için eğitim öğretim kurumlarında gerçekleşir ve eğitim sürecinin sonunda kazandırılmak istenen yeterlik diploma ile belgelendirilir (Diker Coşkun, 2009; Kaya, 2016).

Yaygın eğitim: Genellikle örgün eğitim sistemine dahil olmamış ya da bir kademesinde bulunmuş sonra bu kademelerden ayrılmış bireylere; bilgi, beceri ve davranışlar kazandıracak örgün eğitim paralelinde veya dışında, toplumun her kesiminde bulunan insanların; ilgi, talep ve yetenekleri dahilinde ekonomi, sosyal ve kültür açısından gelişimlerini sağlayacak, her türlü eğitim, öğretim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinlikleri olarak da ifade edilmektedir. Toplumun niteliğinin artırılması buradaki en önemli amaçtır. (Diker Coşkun, 2009; Kaya, 2016). Burada öğrenenler hedefleri kontrol ederken öğrenme araçlarını kontrol edemezler(Mocker ve Spear, 1982; aktaran Göğebakan Yıldız, 2017).

Yaygın eğitim kapsamına giren halk eğitimi bir toplum kalkınması çabası ve modelidir. Sürekli ve sistemli bir şekilde yürütülen örgün eğitimin dışında ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda ilerlemeye yardım eden her türlü faaliyet halk eğitimi kapsamı içinde yer almaktadır (Kaya, 2016). Yine bu kapsamda halk eğitimi olarak da sözü geçen yetişkin eğitimi mecburi öğrenim çağında olmayan, okula gitmek gibi bir amacı olmayan bireylerin, yaşamlarının herhangi bir döneminde ihtiyaçları olabilecek öğrenmeyi ve ilgiyi doyurabilmek amacıyla özellikle düzenlenen programları veya etkinlikleri kapsamaktadır (OECD, 1977; aktaran Kaya; 2016).

İnformal eğitim (Ağın öğrenme): İş hayatında, ailede veya boş zamanlarda sürdürülen, günlük yaşamın bir parçası olarak, hedefleri, süresi ve öğrenme desteği

açısından yapılandırılmamış, belgelendirilemeyen, isteğe bağlı veya rastlantısal bir şekilde bireyin yaşamında hayatın doğal akışı içinde gerçekleşen öğrenmedir (Diker Coşkun, 2009; Kaya, 2016). Yine bu öğrenme yolu ile öğrenenler öğrenme araçlarını kontrol eder ancak hedefleri kontrol edemezler (Mocker ve Spear, 1982; aktaran Gögebakan Yıldız, 2017).

Yaşam boyu öğrenme yollarının yanı sıra Gögebakan Yıldız (2017), eğitim ve öğretimi yaşam boyu öğrenme kavramına dönüştüren dört özellikten söz etmektedir. Bu özellikler: 1. İnfomal öğrenme: Bireylerin günlük yaşantılardan, sosyal çevreden, kitle iletişim araçlarından, iş ve oyun alanından, çevredeki tüm eğitimsel etkilerden ve kaynaklardan kazandıkları tutum, değer, bilgi ve becerileri kapsayan bir ömür boyu devam eden süreci kapsamaktadır. 2. Öğrenmede özgüdü: Bireylerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk almalarıdır. 3. Kendi başına finanse edilen öğrenme: Yaşam boyu öğrenme politikası eğitim ve öğretime yaşam boyu katılımın ve bununda belli masraflarının farkına varılarak, bireylerin devam eden eğitim ve öğretim masraflarını devletten en az destekle finanse edilmesini vurgular. 4. Evrensel katılım: Bu özellik yaşam boyu öğrenme politikasının ayırt edici bir özelliğidir. Yaşam boyu öğrenme post-endüstriyel toplumda bireylerin; belirsizliği yönetmek, kültürler, alt kültürler, aileler ve topluluklar arasında iletişim kurma ve yapıcı çatışma çözme becerileri gibi özelliklerini arttırır.

2.1.5. Türkiye'nin Yaşam Boyu Öğrenme Mevcut Durumu

Türkiye'de yaşam boyu öğrenmenin birçok ülke gibi uzun bir geçmişi yoktur. Ancak Türk kültüründe öğrenme için zaman ve yer sınırlamasının olmayacağı, yüz yıllar öncesinde, öğrenmenin insan ömrünün her anında gerçekleşebileceği, öğretilen bir harf bile olsa öğretene sonsuz saygı duyulması gerektiği, öğrenmenin çok önemli bir rehber olarak kabul edildiği görüşleri her zaman yer almış ve değerli kabul edilerek uygulanmıştır (MEB, 2009). Bu açıdan bakıldığında cumhuriyetten günümüze Türkiye'de yaşam boyu öğrenmenin gelişimi incelendiğinde 1 Kasım 1928 yılında yeni Türk alfabesinin kabulü ve millet mekteplerinin açılması bu alanda atılan ilk adım olduğu söylenebilir. Bu gelişmeleri halkevleri takip etmiştir. 1940'lı yıllara gelindiğinde açılan köy enstitüleri halka birçok alanda eğitim vermiş, ülke kalkınmasının eğitimle

olacağını öngörmüş ve buna yönelik bir takım faaliyetler gerçekleştirmiştir (Göğebakan Yıldız, 2017). 1960 yılında Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur ve Türk Milli Eğitim Sistemi 1973 yılında örgün ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrılmıştır (DPT, 2001; Göğebakan Yıldız, 2017).

Ülkemizde yaşam boyu öğrenme yaklaşımını eğitim sistemimize dahil etme çalışmaları 21. yüzyılın başlarından itibaren başlamıştır. Bu amaç kapsamında sekizinci beş yıllık kalkınma planı “Hayat boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu” na göre ülkemizin yaşam boyu eğitim çerçevesindeki amacı şu şekilde belirtilmiştir: problem çözebilen, bilimsel düşünebilen, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, milli ve manevi değerleri koruyup geliştirebilen, eleştirel yaratıcı, ilişkişel düşünme ve akıl yürütme becerilerini kazanmış, bilgiye ulaşabilen, insan haklarına saygılı, sosyal problemlere duyarlı, insanının içinde yaşadığı toplumun ihtiyacı olan eğitimi karşılamaktır (DPT, 2001)

Türkiye 2002’de Avrupa Konseyi “Yaşam Boyu Öğrenme Kararı” na ve “Lizbon Stratejisi”ne katılmıştır. 2001-2005 yıllarını kapsayan Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında yaşam boyu öğrenmeye geniş bir şekilde yer verilmiştir. AB Eğitim ve Gençlik Programlarının 2004 yılında tam üyesi olmuş, Socrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik adları (2004-2006) ile yürütülen bu programlar 2007-2013 yılları arasında Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik programları adı altında yürütülmeye devam etmiştir. 2014-2020 yılları arasını kapsayan zamanda ise Erasmus+Program aracılığı ile bu programların yürütüleceği belirtilmiştir (Göğebakan Yıldız, 2017). Bununla birlikte 2005 yılından itibaren YÖK birtakım yaşam boyu öğrenme açılımları yapmakta ve yaşam boyu öğrenme olgusunu hayata geçirmeye çalışmaktadır. Bunlar arasında otuz yaşından sonra ikinci üniversiteye sınavsız geçişi, üniversite mezunlarına sınavsız açık öğretim fakültesi okuma ve meslek yüksekokulları mezunlarına da yine aynı şekilde sınavsız ikinci bölüm okuma hakkının verilmesi sayılabilir (Topakkaya, 2013). Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan “Yaygın Eğitim ve Çıraklık Genel Müdürlüğü” 2011 yılında “Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü” adını almıştır. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü 2008 yılından bugüne kadar 66 farklı öğretim programında toplam 3037 eğitim faaliyeti gerçekleştirmiştir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2017). 2014 -2018 yıllarını kapsayan ve Hayat Boyu Öğrenme Genel

Müdürlüğü tarafından hazırlanan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Eylem Planında şu konu başlıkları temel öncelikler olarak belirlenmiştir: “Toplumda yaşam boyu öğrenme kültürü ve farkındalığının oluşturulması, yaşam boyu öğrenme fırsatlarının artırılması, yaşam boyu öğrenme fırsatlarına erişimin artırılması, yaşam boyu rehberlik ve danışmanlık sisteminin geliştirilmesi, önceki öğrenmelerin tanınması sisteminin geliştirilmesi, yaşam boyu öğrenme izleme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi” (MEB, 2014, s. 7)

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün görevleri ve öncelikleri incelendiğinde Türkiye’de yaşam boyu öğrenme konusuna hem yasal mevzuat açısından hem de uygulama açısından önem verildiği görülmektedir. Fakat yaşam boyu öğrenmenin toplumda yer bulması için birtakım şartların sağlanması gerekmektedir ve bu şartlar sağlanamadığı için topluma yaşam boyu öğrenmenin kazandırıldığını söylemek doğru değildir (Topakkaya, 2013). Bu noktada Akbaş ve Özdemir (2002, s. 156) yaşam boyu öğrenmenin artırılması için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır ve bu önerilerden bazıları şunlardır:1. Ekonomi yaşam boyu öğrenme istihdamının artmasına ve verimin yükselmesine hizmet etmelidir. 2. Yaşam boyu eğitim için hem kamusal hemde özel yatırım teşvik edilmelidir. 3. Üniversiteye devam etmeyerek iş hayatına başlayacak bireylere yönelik mesleki eğitim projeleri geliştirilmelidir. 4. Zorunlu eğitim, bireylerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirici ve yaşam boyu öğrenmeye hazırlayıcı nitelikte olmalıdır. 5.Yaşam boyu öğrenme, eğitim ve öğretim konusunda eksiği olan bireylere yönelik yaşıntılar sağlamalıdır. 6. Eğitim kurumları ile iş dünyası arasında ilişki kurulmalıdır. 7. Toplumun yaşam boyu öğrenme konusundaki farkındalığı etkinlikler ve medya aracılığıyla artırılmalıdır. 8. Kendi kişisel gelişim ve eğitimi yaşam boyu öğrenmede bireyin sorumluluğunda olmalıdır ve bu sebeple bireylere uygun danışma, rehberlik hizmeti verilmelidir. 9. Yaşam boyu öğrenmede bireylere teknolojiyi de kullanarak her türlü bilgiye ulaşma becerisi kazandırılmalıdır. 10. Yaşam boyu öğrenme etkinliklerinde ve tüm okul kademelerinde bilgi teknolojileri ürünleri kullanılmalıdır.

2.1.6. Yaşam Boyu Öğrenen Bireyin Özellikleri

Yaşadığımız çağda bilgi ve iletişim olanaklarının artması toplumu ve bireyi oldukça derinden etkilemekte, öğrenmeye duyulan gereksinim sürekli artmakta, var olan beceriler eksik kalmakta iş ve iş imkanları sürekli azalmaktadır. Ayrıca küreselleşen dünya ile birlikte bilişim teknolojilerinde meydana gelen değişim ve yenilikler sonucu uluslararası alanda yarışabilme şartları giderek ağırlaşmış ve insanı merkeze alan kalkınma modeli arayışı ortaya çıkmıştır. Bu noktada ülkelerin en önemli varlığı olan insan gücünün niteliğini artırmak için yaşam boyu öğrenme önemli bir araç olarak görülmektedir (Aksoy, 2013).

Yaşam boyu öğrenmenin hedefindeki öğretiye göre öğrenme o kadar önemlidir ki bu süreç sadece okullara ve üniversitelerin sorumluluğuna bırakılmamalıdır. Bu öğrenme süreci yaşamı boyunca yaşamdan öğrenme yükümlülüğü olan kişilere aittir. Bu anlamda yaşam boyu öğrenme devam ettirilebilen bir öğrenmedir ve bir uzman eşliğinde bilginin verilmesinden önce kişilerin özdenetim inisiyatif alma yeterliklerine bağlıdır (Knapper, 2006). Bu yüzden yaşam boyu öğrenmenin var olabilmesi için toplumda yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylerin varlığına ihtiyaç vardır. Yaşam boyu öğrenme becerileri alan yazında farklı disiplinlere göre bir takım farklılığa uğrasa da bu beceriler bilişsel, duyuşsal, psikolojik ve devinişsel alan bakımdan üst düzey becerilerdir aynı zamanda sosyal, siyasi ve felsefi yaklaşımların bu beceriler üstünde etkisi olmuştur (Demirel, 2009; Akkuş, 2008).

Knapper ve Cropley'e (2000) göre yaşam boyu öğrenen bireyler kendi öğrenmelerin planlayıp ölçebilen, öğrenmeye aktif katılan, her ortamda öğrenebilen, gerektiğinde farklı disiplinlerden ve kişilerden bilgi alan ve farklı durumlarda değişik öğrenme stratejileri uygulayabilen bireylerdir. Yaşam boyu öğrenen bireylerin özelliklerini Collins ise (2009) şu şekilde sıralamıştır: Yaşam boyu öğrenen bireyler meraklı, girişimci, yaratıcı, uygulamada yenilikçi, becerikli ve öğrenmek için motivedir. Başkalarından öğrenme, kendi bildiklerini paylaşma ve geribildirim kabul etme becerisine, hata yapma ve hatalardan ders çıkarma isteğine sahiptirler. Düşünme konusunda esnek olan bu bireylerin kişiler arası ilişkileri iyidir, aynı zamanda bağımsız kararlar alabilirler. Mantıksal, disiplinli, analitik, yansıtıcı düşünceye sahip ve kendilerinin farkındadırlar. Değişen sağlık ihtiyaçlarına uyum sağlar, işi ile ilgili

sorumluluk alabilir ve bu konuda hesap verebilirler. Yine yaşam boyu öğrenen bireyler öz yönelimli öğrenme, iyi düzeyde iletişim, üst düzey ve üst bilişsel düşünme, bilgiyi arama, paylaşma, öğrenmeyi makul ölçütlerle değerlendirme gibi bir takım becerilere de sahiptirler. Aynı zamanda yaşam boyu öğrenen bireyler değişimin temsilcisi olarak görülürler. Öte yandan Epçaçan (2013, s. 357) yaptığı çalışmada yaşam boyu öğrenen bireyin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır: “özdenetim sahibi ve öğrenme sürecini kontrol edebilen, sorumluluk alabilen, yeniliğe açık ve uyum sağlayabilen, üst düzey düşünme becerilerine sahip problem çözebilen, etkili iletişim kurabilen, bilgi teknolojilerini kullanmada iyi ekonomiye katkı sağlayıp ve kendini gerçekleştirebilen bireylerdir”. Yaşam boyu öğrenme becerisine sahip olan öğretmenler bu tür becerileri öğrencilerinin kazanmasını da sağlayacak ve böylece yaşam boyu öğrenen bir toplumun oluşmasına çok büyük katkı sağlamış olacaklardır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenen bireyin özelliklerini birçok kişi tanımlamış ve Avrupa Birliği Komisyonu tarafından sekiz yeterlik alanını belirlendikten sonra bu özelliklerin ne olması gerektiğine biraz daha fazla yol gösterici olmuştur. Toplumdaki tüm bireylerde olması beklenen bu yeterlik alanlarının özellikle öğretmenlerde bulunması öğrenen bir toplumun geleceği için çok önemlidir.

2.1.7. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

Yeterlilik sözcüğü, “Yaşam Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yeterlikler” tasarısında şartlara uygun bilgi, beceri ve tutumların birleşimi olarak tanımlanırken anahtar yeterlikler ise, tüm bireylerin kişisel gelişim, aktif vatandaşlık, sosyal kabul ve istihdamları için ihtiyaç duydukları yeterlikler olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca bu temel yeterlikler birbiri ile örtüşmektedir, bir alan için gerekli olan bir özellik diğer yetkinliği destekler niteliktedir ve her biri ayrı bir öneme sahiptir. Bu sekiz yeterlik alanının belirlenmesinde; “eleştirel düşünme, yaratıcılık, inisiyatif, problem çözme, risk değerlendirme, karar alma ve duyguları yapıcı şekilde kontrol etme” gibi konular etkili olmuştur (Avrupa Komisyonu, 2007).

2.1.7.1. Anadilde İletişim Yeterliği

Ana dilde iletişim, kavramları, düşünceleri, duyguları hem sözlü hem de yazılı bir biçimde ifade etme ve yorumlama becerisidir ve aynı zamanda eğitim, öğretim, iş, ev,

serbest zamanda dilsel olarak uygun ve yaratıcı bir şekilde etkileşim kurmaktır. Anadilde iletişim, bireyin sözcük bilgisi, işlevsel dilbilgisi ve dilin işlevleri hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirir. Anadilde iletişimde yetkin olan insanlar kendileri ile ilgili bu dilde duygularını ve düşüncelerini iyi ifade edebilir ve söylenilen her şeyi iyi şekilde yorumlayabilirler (Avrupa Komisyonu, 2007).

2.1.7.2. Yabancı Dilde İletişim Yeterliği

Yabancı dillerdeki iletişim genel olarak ana dilde iletişimin sahip olduğu temel beceri alanlarını paylaşır, sosyal ve kültürel ortamlarda kendi istekleri, ihtiyaçları ile paralel bir şekilde anlama, konuşma ve yorumlayabilme yeteneğidir. Yabancı dilde iletişim, arabuluculuk ve kültürlerarası anlayış gibi yetenekleri de gerektirir. Bir bireyin yeterlik düzeyi dilin dört boyutuna çevreye, değişik dillere, önceki yaşantısına, ihtiyaç ve ilgileri doğrultusunda farklılaşır. Yabancı dillerde yeterlik aynı zamanda bireyin sözcük ve dil alanındaki bilgisini ve sözlü iletişim özellikleri farklı dillerin kullanım biçimleri ile ilgili bilgi sahibi olmayı gerektirir (Avrupa Komisyonu, 2007).

Avrupa Komisyonu'na göre (2007) yabancı dilde iletişim için gerekli olan temel beceriler, konuşulan mesajları anlamayı, konuşmaları başlatmayı, sürdürmeyi ve sonuçlandırmayı, kişinin ihtiyaçlarına uygun metinleri okumayı, anlamayı ve üretmeyi içermelidir. Kültürel olarak çeşitliliğin farkında olmak kültürlerarası iletişim ve dillerle ilgili olmak ve dillere karşı merak duymak bu yeterlilik ile ilgili olumlu tutumun kapsamı içindedir.

2.1.7.3. Matematiksel Yeterlikler ve Bilim Teknoloji ile İlgili Temel Yeterlikler

Matematiksel yeterlik; matematiksel yetkinlik, problem çözmek için matematiksel düşünceyi geliştirme ve uygulama kabiliyetidir. Matematiksel yeterlik, farklı şekillerde matematiksel düşünceyi ve sunma konusunda yetkin ve hevesli olmayı içerir aynı zamanda süreç ve etkinlik bilgi kadar önemlidir (Erdamar Koç, 2011).

Bilimdeki yeterlik ise; soruları belirlemek ve kanıta dayandırılabilen sonuçlar çıkarmak için doğal dünyayı açıklamak amacıyla bilgi ve araştırma yöntemlerini kullanma kabiliyetini ve istekliliğini ifade etmektedir. Teknolojik yeterlik ise, insanların talep ve gereksinimlerini karşılayacak bilgi ve uygulama olarak görülmektedir. Bu alanlar, bir

vatandaş olarak, insan faaliyetlerinin ve sorumluluklarının neden olduğu değişikliklerin anlaşılmasını içerir (Avrupa Komisyonu, 2007).

2.1.7.4. Dijital Yeterlikler

Dijital yeterlik, bilgi teknolojilerinin iş, eğlence ve iletişim için güvenle ve eleştirel bir biçimde kullanılmasını içerir. Dijital yeterlik bilgi teknolojileri alanındaki yetkinliklerle desteklenir bunlar: bilgi almak, değerlendirmek, depolamak, üretmek, sunmak ve bilgi alışverişi yapmak için bilgisayar kullanımı ve İnternet üzerinden iletişim kurmak ve bu iletişim ağlarına katılmak olarak sıralanabilir. Bireyler bilgi iletişim teknolojilerinin yaratıcılığı ve yeniliği nasıl desteklediğini anlayabilmeli, mevcut bilginin geçerliliğinin ve güvenilirliğinin farkında olmalı ve bilgi iletişim teknolojilerinin etkileşimli kullanımında yer alan yasal ve etik ilkeleri bilmelidir. Bireylerin, karmaşık bilgileri üretmek, sunmak ve anlamak için araçlar, internet tabanlı hizmetlere erişme, arama ve kullanma becerileri olmalıdır. Bilgi iletişim teknolojilerini kullanmak, mevcut bilgilere karşı eleştirel ve yansıtıcı bir tutum ve etkileşimli medya kullanımına karşı da sorumluluk gerektirir (Avrupa Komisyonu, 2007).

2.1.7.5. Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği

Öğrenmenin öğrenilmesi, öğrenmemizi organize etme, zamanı iyi yönetme, amaçları belirleyebilme, engelleri aşma, başkalarından destek alma yeteneklerinin birleşimidir (Ulusal Ajans,2012). Avrupa Komisyonu (2007) ise öğrenmeyi öğrenme yeterliğini, öğrenmeyi takip etme ve devam ettirme, hem bireysel hem de grupla zaman ve bilgiyi etkili kullanarak kendi öğrenmesini organize etme yeteneği olarak tanımlamıştır. Bu yetkinlik, kişinin öğrenme süreci ve ihtiyaçlarının farkındalığını, mevcut fırsatları saptamayı ve başarılı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için engellerin üstesinden gelme yeteneğini içerir. Öğrenmeyi öğrenmek, öğrencileri bilgi ve becerileri çeşitli bağlamlarda kullanmaya, uygulamaya ve yaşam deneyimleri üzerine inşa etmeye zorlar. Öğrenmeyi öğrenme becerisi, öncelikle daha ileri öğrenim için gerekli olan okuma yazma, rakamsal bilgi ve bilgisayar teknolojileri becerileri gibi temel becerilerin edinilmesini gerektirir. Bu becerileri temel alarak, bir birey yeni bilgi ve becerilere erişebilen, onları kazanabilen, işleyebilen ve kendine uyarlayabilen olmalıdır. Bireyler kendi öğrenmelerini düzenleyebilir, kendi çalışmalarını değerlendirebilir ve uygun

olduğunda heterojen bir grupta bildiklerini paylaşabilir ayrıca bilgi, destek ve tavsiye almaktan çekinmemelidir. Her durumda, öğrenmeyi öğrenmek, kişinin kendi tercih ettiği öğrenme stratejilerini, yetenek ve niteliklerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini, anlamasını, eğitim ve öğretim fırsatlarını araştırmasını gerektirir.

Çolakoğlu (2002) öğrenmeyi öğrenmenin farklı kaynaklardan bilgiye ulaşarak, problem çözebilme, karar verme ve günlük yaşamda bunu kullanmanın bilgiye ulaşmada bilgisayarın bir araç olarak görülmesi ile gerçekleştiğini ifade etmiştir. Diğer taraftan eğitimi gelişen ve değişimin zorunlu hale geldiği bu çağda, artık yaşam boyu sürekli araştırma süreci olarak tanımlamak gerekmektedir. Bundan dolayı herkes için öz yönetim sahibi, araştırma becerilerinin kazandırılarak nasıl öğrenileceğinin öğrenilmesi en önemli öğrenme şeklidir (Akbaş ve Özdemir, 2002).

2.1.7.6. Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterlikleri

Sosyal vatandaşlık yeterlikleri; kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası beceriler ve sosyal yeterlik ile vatandaşlığa ilişkin yeterlikler insanların, gittikçe değişen topluluklar içinde toplumsal ve iş hayatına aktif ve olumlu bir şekilde katılmalarını sağlayacak; ihtiyaç olduğunda çatışmaları çözecek becerileri kullanmaya yönelik bütün davranış şekillerini içerir. Vatandaşlıkla ilgili yeterlilik ise, kişilerin sosyal ve politik kavramlara yönelik bilgi sahibi olmaları, demokratik ir şekilde ile aktif olarak siyasi hayata dahil olmalarını sağlar (Avrupa Komisyonu, 2007). Bu nedenle bireylerin değişik sosyal alanlarda iletişim içinde olmak, farklı görüşleri belirtip anlayabilmek, bu görüşleri tartışıp ve güven kazanabilmek, empati duymak gibi becerilere ihtiyaçları vardır. (Ulusal Ajans, 2012). Bireyler, gruplar, iş organizasyonları, toplumsal cinsiyet eşitliği, ayrımcılık, toplum ve kültür ile ilgili temel kavramların farkında olmak, farklı toplumlarda ve ortamlarda genel olarak kabul gören davranış kurallarını ve davranış biçimlerini anlamak önemlidir. Bu yeterlik alanı, bir işbirliği tutumu, atılganlık ve dürüstlüğe dayalıdır (Avrupa Komisyonu, 2007).

2.1.7.7. İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterliği

Girişim ve girişimcilik anlamı, kişinin düşüncelerini uygulamaya geçirebilme becerisini ifade eder. Yaratıcılık, yenilikçilik ve risk almanın yanı sıra hedefleri gerçekleştirmek için projeleri planlama ve yönetme becerisini de içerir (Avrupa Komisyonu, 2007). Bu

yeterlik alanı Ulusal Ajans tarafından (2012) girişimci bir duruşa sahip olması, kişinin tüm sosyal ve bireysel alanlarda olduğu gibi iş hayatında da bağımsız ve yenilikçi olma durumu ile bir bütündür. Girişimcilik, aynı zamanda belirli amaçlara ulaşılabilmesi için gerekli olan güdülenme ve kararlı olmayı kapsamaktadır. Bu yeterlik alanı, bireyleri yalnızca evde, toplumda ve günlük yaşamlarında değil, ayrıca işlerinden haberdar olmak ve fırsatları yakalamak için desteklemektedir. Bu yeterlik alanındaki beceriler; planlama, organize etme, liderlik etme, analiz etme, iletişim kurma, değerlendirme hem bireysel hem de ekiple çalışabilmedir. Bu yeterlik alanında yargılama yapma ve kişinin güçlü, zayıf yönlerini tanımlama değerlendirme ve gerektiğinde risk almak önemlidir (Avrupa Komisyonu, 2007). Bu bağlamda Knapper (2006) yaşam boyu öğrenmeyi sadece bilginin aktarılması ile ilgili olmadığını kişilerin özdenetim ve inisiyatif alma yeterliklerine de bağlı olduğunu vurgulayarak bu yeterlik alanının yaşam boyu öğrenme yaklaşımı açısından önemini belirtmiştir.

2.1.7.8. Kültürel Farkındalık ve Anlatım Yeterliği

Avrupa Komisyonu tarafından (2007, s. 12) Kültürel Farkındalık ve Anlatım Yeterliği “müzik, sahneyle ilgili bütün sanatlar, edebiyat ve görsel sanatları da içerecek şekilde medya fikirlerinin, deneyimlerin ve duyguların yaratıcı ifadesinin önemini takdir edilmesi” olarak tanımlanmıştır. Bu yeterlik alanı popüler kültür dahil olmak üzere belli başlı kültürel eserlerle ilgili temel bilgi içerir. Avrupa’daki ve dünyanın diğer yerlerinde var olan kültürel, dilsel çeşitliliği ve bunlarla ilgili yapılması gerekenleri anlamak esastır. Bu yeterlik alanında takdir etme ve ifade etmeye ilişkin becerileri içerir. Ayrıca bu yetenekler, bireylerin doğuştan gelen yeteneklerini kullanarak farklı medya araçları sayesinde kendilerini ifade etmelerini ve sanatsal etkinlikleri övmeye ve bunlardan zevk almalarını içerir. Kültürel ifade, çeşitli mesleklere aktarılacak yaratıcı becerilerin geliştirilmesi için gereklidir.

2.1.8. Yaşam Boyu Öğrenmede Öğretmenlerin Rolü

Öğretmenlerin sahip oldukları özelliklerin öğrencilerin gelişimi üzerindeki önemini gösteren birçok araştırma bulgusu, 1980’li yıllardan bu yana pek çok dünya ülkesinde öğretmenlerin yeterliklerine, mesleki gelişim ve performanslarına odaklanılmasına neden olmuştur (TED, 2009). Buna göre bir öğretmenin; 21.yüzyılın gereği olan yaşam

boyu öğrenme bilgi ve becerilerine sahip ve teknoloji okuryazarı olması, bilgiyi amaçları için kullanıp yönetebilmesi, toplumun ve eğitimin nitelikli hale gelmesinde etkili olacağı söylenebilir. Öğretmen yeterlilikleri MEB (2008, s.2) tarafından, “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda çağdaş eğitim anlayışları doğrultusunda sürekli değişen ve yenilenen eğitim programlarını uygulayan öğretmenlerin; öğrenciyi merkeze alma ve rehber olma rollerini en etkin bir biçimde gerçekleştirmeleri için de yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olması toplumların ve bireylerin yaşam boyu öğrenmede ve öğrenen toplum olmalarında oldukça etkilidir (Evin Gencel, 2013). Öğretmenlerin YBÖ yeterlikleri öğrencilerin sürekli gelişimini de desteklemektedir. Bu çerçevede ancak öğretmenlerin kendileri yaşam boyu öğrenen olursa, öğrencilerin YBÖ becerilerini geliştirebilecek ve iyi birer öğretmen olabileceklerdir (Selvi, 2011; Köymen, 2015).

Öğrenmenin yalnız okulda olmadığı ve edinilen bilgiler zamanla değiştiğinden, yaşam boyu öğrenme becerilerinin bireylere küçük yaşlardan itibaren verilmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle öğrencilerin önce öğrenme becerileri geliştirilmeli, öğrencilere toplumda yaşanan bazı durumlarla ilgili fikirler geliştirip üstesinden gelebilmeleri öğretilmelidir. Bireylerin okul ortamında veya okul dışında kendi kendine öğrenmeleri, öğrendiklerini yeni durumlara uyarlamaları zorunlu olmuştur. Bu noktada öğretmenlerin öğrenmeye istek duyup duymadıkları oldukça önemlidir. Bu çerçevede de öncelikle öğretmenlerin kendilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerini almış olmaları ve yeniliğe açık olmaları gerektiği belirtilmektedir (Yaman ve Yazar, 2015). Bununla birlikte bu kapsamda Göğebakan Yıldız’ın da belirttiği gibi (2017) öğretmenler yaşam boyu öğrenmeyi içselleştirebildikleri takdirde bilginin, teknolojinin, ekonominin, eğitimin, iş tanımlarının ve iş gücü ihtiyacının sürekli değişmesiyle birlikte bireylerin var olan özellikleri sorgulandığından çağa ayak uydurmak için mesleki ve sosyal yeteneklerini geliştirebilir, iş birliği içinde diğer meslektaşları ile çalışabilir ve öğrencilerinin de dünyayı algılama şekillerine yöne verebilirler. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme ile geleneksel öğrenme arasında bazı farklar bulunmakta yaşam boyu öğrenme kavramı okula ve öğretmenlere yeni görevler yüklemektedir. Yaşam boyu öğrenme ile birlikte

öğretmenlere yüklenen yeni görevler aşağıdaki tabloda geleneksel öğrenme ile karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Tablo 2.1. Geleneksel Öğrenme ile Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki Farklar

Geleneksel Öğrenme	Yaşam Boyu Öğrenme
Öğretmen bilginin kaynağıdır.	Öğretmenler bilgiye ulaşmak için yol gösterici konumdadır
Öğrenciler öğretmenden gelen bilgiyi kabul eder.	Yaparak ve yaşayarak öğrenirler
Öğrenciler kendi kendilerine çalışırlar.	Bireyler grup içinde birbirlerinden öğrenirler.
Öğrencilerin bir sonraki öğrenmeye hazır olup olmadıkları testlerle ölçülür.	Değerlendirme yeni öğrenme stratejilerini tespit etmek ve gelecekteki öğrenim yollarını belirlemek için yapılır.
Tüm öğrenciler aynı etkinlikleri yapar	Her öğrenci için ayrı bireyselleştirilmiş öğrenme planları geliştirilir.
Öğretmenler hizmet öncesi eğitim alır ve geçici hizmet içi eğitimlere katılırlar.	Eğitimsiler yaşam boyu öğrenendirler. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimden sonra da sürekli mesleki gelişim devam eder.
İyi öğrenciler belirlenerek bunların eğitimlerini sürdürmelerine izin verilir.	Bireyler yaşamları boyunca öğrenme olanaklarına ulaşırlar.

Kaynak, World Bank, 2003

Öğretmenin bilgi edinmek için tek kaynak olarak görüldüğü geleneksel eğitim sistemi bilgi ekonomisi açısından da uygun değildir. Yaşam boyu öğrenme yaşa bağlı olmaktan ziyade, yeterlilik odaklı olmalıdır. İnsanların ihtiyaç duyduğu bilgiyi onlara verecek olan öğretmen ve eğiticiler için geleneksel öğrenme modelinden farklı bir pedagojik formasyona gereksinim duyulmaktadır. Öğretmenler yaşam boyu öğrenme modeline göre bilgi aktaran değil, kolaylaştıran ve yol gösteren, öğrencileri yaparak yaşayarak öğrenmeye, yaratıcı olmaya, ekip çalışması halinde öğrenmeye yönlendiren konumdadır (Worldbank, 2003). Yaşam boyu öğrenmenin öğretmenler için neden gerekli olduğunu Edudemic (2015) şu şekilde sıralamıştır: Yaşam boyu öğrenme, öğretmenlerin zorluklarla mücadelesine yardımcı olur, öğrenme en iyi iş üzerinde olur, yaşam boyu

öğrenme iş geçişlerini kolaylaştırır, yaratıcılığa teşvik eder, teknoloji kullanımını geliştirir ve yaşam boyu öğrenen öğretmenler aynı zamanda yenilikçi olurlar. Öğretmenler öğrenmeyi kolaylaştırmanın ve öğrenci katılımını artırmanın yeni yollarını öğrenmek için yaşam boyu öğrenme yaklaşımını benimsemelidirler. Bu sayede öğretmenler yaşam boyu öğrenen ve yenilikçi eğitimciler olma avantajlarını kullanacaklardır.

Yaşam boyu öğrenme nitelikli bir öğretim için öğretmenlerin mesleğini yaparken öğrenmelerine olanak sağlanmasını, becerilerini güncellemelerini, öğretmenin öğrencilerine vereceği eğitim hizmetinin kalitesinin iyi olmasını ister, bundan dolayı öğretmenlerin her alanda gelişimlerini sağlamada destekleyici bir gücün varlığı oldukça önemlidir (Seferoğlu, 2004; Köymen, 2015). Bu kapsamda öğretmenlerin; öğretim programlarına, konu alanlarına öğretim hizmetinin nasıl olacağına ve kendi alanlarının başka alanlarla ilişkisine yeterli ölçüde hakim olmalarının yanında, alandaki son gelişmeleri takip ederek, öğretilecek içeriği güncel teknolojiyle bütünleştirebilme hakkında bilgili olması, önemlidir (Odabaşı ve Kabakçı, 2007; TED, 2009). Bu bağlamda merkezi bir yaklaşımla, MEB'nin diğer birimleriyle işbirliği kurularak üniversiteler, özel kuruluşlar ve çeşitli sivil toplum kuruluşları da dahil edilerek öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırıp ve iyileştirecek çeşitli hizmet içi eğitim programları düzenlenmektedir (MEB, 2013). Ancak 2009 yılında MEB tarafından yayınlanan yaşam boyu öğrenme strateji belgesinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sadece hizmet içi eğitim kursları ile sınırlandırılmaması gerektiği, öğretmenlere mesleki becerilerini geliştirebilecekleri yeni ve değişik öğrenme fırsatlarının sağlanması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2009).

2.2. Yenilikçilik

2.2.1. Yenilik

Günümüz dünyasında sıkça duyduğumuz yenilik kavramı bilim ve teknolojide yaşanan ilerlemelerin sonucunda önemini daha da artırmıştır. Yenilik oluşurken bu oluşumun odağında kişi, kurum veya toplumda yeni ve değişik durum ya da bu durumların sebebi olan olaylar vardır. Bu durumların ortaya çıkmasına neden olan birçok faktör

bulunmakta ve bunlar yeniliği tetikleyerek yeniliğin kaynağı olmaktadır (Kılıçer, 2011). Yenilik kavramı ile ilgili birçok farklı alan araştırma yapmış ve bu kavramla ilgili ilk çalışanların sosyologlar olduğu görülürken, günümüzde başta işletme alanı olmak üzere sosyoloji, iletişim, eğitim ve pazarlama gibi değişik alanlarda bu kavram ile ilgili çalışmaya başlamıştır (Rogers, 1995).

Latince innovare ya da innovatus sözcüğünden türeyen yenilik kavramı tüm dünya dillerine yayılmıştır. İnovasyon kavramının özünde yeni şeylerin toplumsal ve ekonomik olarak değer yaratması yani yeniliğin sonucu varken (Elçi, 2006), yenilik kavramı ile ilgili birçok tanım yapılmaktadır. TDK'na göre yenilik eski ve yetersiz olan şeylerin yeni ve yeterli olanlar ile değiştirilmesi (Türk Dil Kurumu, 2014) iken, Smith'e (2009) göre yenilik, sadece laboratuvar ortamından çıkan bir buluş değil, birçok paydaşın etkisi ve çalışması ile oluşan bir döngüdür. Yenilik sadece materyallerde meydana gelen bir değişimi değil aynı zamanda kullanımında da bir takım kompleks değişimleri içeren bir değişimdir (Beal and Bohlen, 1956). Yenilik Kabakçı'ya (2008) göre endüstri ve hizmet alanında yapılan analizler sonucu ortaya çıkan ihtiyaçlar dahilinde yeni ürün ve hizmet geliştirilmesidir. Oslo Kılavuzuna göre yeniliğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır: “Bir yenilik, işletme içi uygulamalarda, işyeri organizasyonunda veya dış ilişkilerde yeni veya önemli derecede iyileştirilmiş bir ürün (mal veya hizmet), veya süreç, yeni bir pazarlama yöntemi ya da yeni bir organizasyonel yöntemin gerçekleştirilmesidir” (Oslo Kılavuzu, 2005, s. 50). Tüm bu genel tanımlardan yola çıkarak Uz Kurt (2008) yenilik kavramı ile ilgili şöyle bir genel çerçeve çizmiştir: Yenilik yaşam kalitesini ve refah düzeyini artıran, yaşamda değişiklik yaratan, ekonomik ve sosyal fayda sağlayan bir süreç; yayılcı özelliğe sahip, çevreyle bütünleştiren, kültürel bir ortamın ürünü ve aynı zamanda da en önemli rekabet araçlarından biridir.

2.2.2. Yenilikçilik

Yıllardır çalışılan ve üzerinde durulan konulardan biri olan yenilikçilik, önemini içinde bulunduğumuz yüzyıla kadar giderek artırmış ve artırmaya da devam etmektedir. Bunun en önemli nedenleri arasında teknolojiye yaşanan gelişmeler ve bu gelişmelerin toplumsal alandaki yansımalarının oluşturduğu değişimler yer almaktadır. Özellikle teknolojik gelişmelere paralel olarak toplumların yapısı ve bireysel özellikler sürekli bir

değişime ve gelişime uğramakta bundan dolayı da yenilik, yenilikçilik kavramları toplumun her alanını etkilemeye devam etmektedir.

Yenilikçilik kavramının tanımı farklı şekillerde yapılmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır: Yenilikçilik TDK'na göre (2014) genel olarak “yenilikçi olma durumu” olarak tanımlanırken; Hurt, Joseph ve Cook (1977, s. 59) yenilikçilik kavramını “yenilik ve değişmelere karşı olan isteklilik” olarak; Rogers (1995, s. 242), “bireyin bir sosyal sistemde yeniliğe diğerlerine göre erken uyma kişilik özelliği”, Braak ise (2001, s. 142) “bireyin tanıdık uygulamalarını değiştirme isteğini gösteren nispeten istikrarlı, sosyal olarak yapılandırılmış, bağlı bir kişilik özelliği” olarak tanımlamaktadır. En genel anlamda “yeniliklere açık olma durumu” olarak tanımlanan yenilikçilik konusunda çalışma yapan birçok araştırmacı yeniliği uygulamanın yeniliğe karşı oluşan bir girişimi takip eden basit bir süreç olduğunu ifade etmektedir (Choi, 2004, s. 397; Kılıçer, 2011, s. 23). Palazzo (2005) ise literatür araştırması sonucu bu kavram ile öğrenme, yaratıcılık ve yenilik arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmiş ve yenilikçilik kavramını, öğrenmenin, yaratıcılığın ve yeniliğin etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir kavram olarak tanımlamıştır. Demirel ve Seçkin (2008, s. 189) ise yenilikçiliği tanımlarken “bilgiye dayalı” olduğunu belirtip; “değişmek, risk almak, daha da önemlisi bilinenlerin dışına çıkmayı göze almak” olarak ifade etmiştir. Turhan (2009) alan yazında yenilikçilik kavramı ile ilgili birçok tanım olsa da bu tanımların tümünün de insanların yeni şeylere farklı tepkiler vermesi görüşünde birleştiğini vurgulamaktadır.

Yenilikçiliği benimsemiş bireylerin bazı özellikleri bulunmaktadır. Nitekim Leavitt ve Wallton (1975) yenilikçi bireyin özelliklerini yeni deneyimlere açık olma, heyecan amaçlı değil anlamlı tecrübeler edinme olarak ifade etmişlerdir. Yenilikçi birey, araştırarak bulduğu veya tesadüfen fark ettiği bilgiyi yapıcı bir şekilde kullanma eğilimindedir. Başka görüşlere açıktır fakat o görüşleri olduğu gibi almaz kendine göre yapılandırarak kullanır. Yenilikçi birey iletişimde yapıcı ve seçicidir ayrıca değerlendirmelerinde de nesneldir

2.2.3. Bireysel Yenilikçilik

Bireysel yenilikçilik, bireyin yeniliğe karşı istekli olmasını, yeniliği benimsemesini, kullanmasını ve yeniliğe karşı olumlu bir bakış açısı ile yenilikten yararlanmasını ifade

eder. (Kılıçer, 2011). Yuan ve Woodman (2010) tarafından bireysel yenilikçilik, bir yeniliğin geliştirilmesi, benimsenmesi veya uygulanması olarak tanımlanmaktadır.

Bireysel yenilikçilik kavramı, bireylerin yeni şeylere verdikleri tepkiler ve bireylerarası farklılıklar nedeniyle üç farklı bakış açısı ile kavramsallaştırılmaktadır. Bunlar davranışsal (behavioral), genel kişilik özelliği (global personality trait) ve alana özel kişilik özelliği (domain-specific personality trait) yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımlar yenilikçiliği değerlendirirken ve ölçerken kendilerine has özelliklerini taşır (Goldsmith ve Foxall, 2003). Bu bağlamda yenilikçiliğin ele alınış biçimleri yenilikçilik kavramsal olarak açıklanırken önemlidir.

Davranışsal bakış açısına göre yenilikçilik: Yenilikçiliği benimsenip benimsenmemesine göre ele almakta, yenilikçiliğin tanımını da benimsenme zamanına göre yapmaktadır. Bu yaklaşıma göre bireyler yeni bir şey alıp kullanmalarına dayanarak yenilikçiler veya yenilikçi olmayanlar diye sınıflandırılırlar. Yeniliğin erken benimsenmesi önemlidir. Yeniliğin erken benimsenmesi bireylerin bir yeniliği alıp kullanması ile başlar; sonra geç benimseyenler yenilikçi bireylerden etkilenerek o yeniliği kullanmaya başlar. Bu yaklaşımda yeniliğin ölçümü bireyin yeniliğin ortaya çıktığı süreden itibaren yeniliği ne kadar sürede aldığı veya o yeniliği davranışa yansıtmasına bakılarak yapılır. Bu yüzden birey bir yeniliği çıktığı süre itibarıyla ne kadar erken alır ve kullanırsa diğerlerine göre o kadar yenilikçi olarak görülür. Bu yaklaşımda yenilikçiliğin ölçümünde kullanılan bir başka yöntem ise kesitsel yöntemdir. Bu yöntemle bireye bir liste verilir ve o listede birçok yenilik bulunur, bireyden bu listeden hangilerini ne kadar sıklıkta kullandığını belirtmesi istenir. Bireyin işaretleme sayısına göre yenilikçilik düzeyi belirlenir (Goldsmith ve Foxall, 2003, s. 324-325).

Genel kişilik özelliği yaklaşımına göre yenilikçilik: Yenilikçiliği, kişinin yeniliklere göstermiş olduğu tepkileri göz önünde bulundurarak bilişsel ve davranış kalıplarından oluşan bir tür kişilik özelliği olarak görmektedir. Bu yaklaşıma göre bireyin yeniliğe karşı vermiş olduğu tepki onun ne kadar yenilikçi olduğunu gösterecektir. Birey eğer yenilikleri deneme konusunda istekli, risk alabiliyor ve deneyime açık bir kişilik özelliği gösteriyor ise birey yenilikçi olarak görülmektedir. Bu yaklaşımda yenilikçiliğin ölçümü alan yazında kabul görmüş dört ölçeğe verilen yanıtlar ile

yapılmaktadır. Kullanılan bu ölçekler şunlardır: *Jackson Kişilik Envanteri (Jackson Personality Inventory)* (1976), *Kirton Yenilik Benimseme Envanteri (Kirton Adaption-Innovation Inventory)* (1976), *NEO Kişilik Envanteri (NEO Personality Inventory)* (1978) , *Bireysel Yenilikçilik Ölçeği'dir (Innovativeness Scale)(1977) (Goldsmith ve Foxall, 2003).*

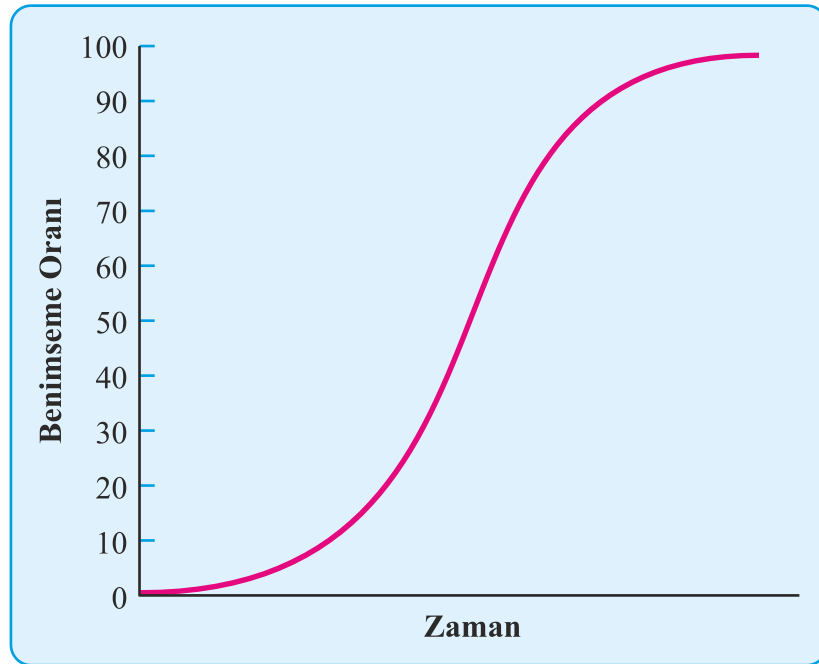
Alana özgü kişilik özelliği yaklaşımına göre yenilikçilik: Bu yaklaşım yenilikçiliği genel kişilik özelliği yaklaşımı ile bağlantılı olarak bir kişilik özelliği olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşımda bireyler ürün kategorilerine göre yenilikçi veya yenilikçi değil olarak nitelendirilmekte yani bir grupta yenilikçi olan birey diğer grupta yenilikçi olarak görülmemektedir. Örneğin, bir şarap uzmanı yeni filmlere hiç ilgi duymazken yeni lokantalar konusunda heyecanlı olabilmektedir veya bir film tutkunu son çıkan popüler bir müziği takip ederken yeni şaraplara ilgi duymayabilir. Bu yüzden bu bakış açısı yeniliğe ilişkin oluşan tepkiler yerine, farklı alanlarda oluşan yenilikçiliği ve bireylerin ilgi alanlarına göre bir yenilikçiliğin oluşması gerektiğini vurgulamaktadır. Yenilikçiliğin ölçümü geliştirilmiş standart testlere verilen cevaplara göre yapılmaktadır. Bu yaklaşımı temel alarak, Goldsmith ve Hofacker 1991 yılında Alana Özgü Yenilikçilik Ölçeği (Domain Specific Innovativeness Scale) hazırlamışlardır. (Goldsmith ve Foxall, 2003). Bu bağlamda bireylerin yeniliği benimseme zamanı veya yeniliğe karşı göstermiş olduğu tavır bireyden bireye farklılık göstermekte bu da yenilikçilik konusunda bazı sınıflandırmaların yapılmasına neden olmaktadır. Bundan dolayı bir yeniliğin benimsenmesi süreci kişiden kişiye değişmekte ve nitekim bireylerin yenilikçiliği, yani "Bireysel Yenilikçilik" özellikleri ortaya çıkmaktadır (Adıgüzel, 2012).

Bu çalışmada Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen ve birçok çalışmada da kullanılan *Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (Innovativeness Scale)* kullanılmıştır. Alan yazında kabul görmüş olan bu ölçek genel olarak hem yeniliği ölçmekte hem de Rogers'ın (1995) öne sürdüğü şekilde, bireyleri yenilikçiden geleneksele doğru farklılaşan beş farklı yenilikçilik kategorisine göre de ayırmaktadır.

2.2.4. Yenilikçilik Kategorileri

Toplumu oluşturan bireyler birçok konuda farklı özelliklere sahip olduklarından dolayı yenilikçilik bağlamında da birbirlerinden farklı özellikler gösterirler. Bir yeniliği tüm bireyler aynı anda kabul etmez aksine yeniliği belli bir zaman aralığında benimserler. Bu tür farklılıklardan dolayı bireyler yeniliği daha erken veya daha geç benimsemekte, yeniliğe karşı daha az veya daha fazla istekli olabilmekte, az ya da çok risk alabilmektedirler (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Toplumdaki her bir kişinin yeniliği ne zaman benimsediğini tek tek belirlemek zordur. Bu noktada bireylerin yeniliği ilk benimsediği ana göre belli sınıflamalar yaparak kategorilere ayırmak hem daha kolay hem de anlamlı olacaktır (Rogers, 1995, s. 241).

Standart yenilikçilik kategorileri oluşturulurken farklı görüşler ortaya atılmasına rağmen Gabriel Tarde sosyal sistem içerisinde yeniliklerin yayılması üzerine bir çalışma yapmıştır. Tarde'den önce Pemberton (1936) yeniliğin yayılımını kümülatif yayılım olarak incelemiş frekans dağılım grafiği kullanmıştır. Fakat sonrasında frekans dağılımı eğrisinin çan eğrisi şeklini alarak normal dağılım gösterdiğini görmüş ve yayılmayı betimleyen dağılımların normal dağılıma göre farklılaşmadığını ifade etmiştir. Pemberton'ın yaptığı çalışma Tarde'nin yayılım eğrisi ile benzer sonuçlara ortaya koymuştur. Gabriel Tarde yaptığı çalışmalar sonucunda yeniliklerin bireyler tarafından benimsenme yüzdeleri ile zaman arasındaki ilişkiyi s-eğrisinden yararlanarak göstermiştir (Rogers, 1995). Tarde'nin ortaya koyduğu bu eğriye göre zamanı yatay eksen, benimseyici sayısını ise dikey eksen belirtmektedir. S-eğrisi; sosyal bir ortamda, benimseyicilerin yeniliğin zaman içindeki benimsenme oranını göstermektedir.

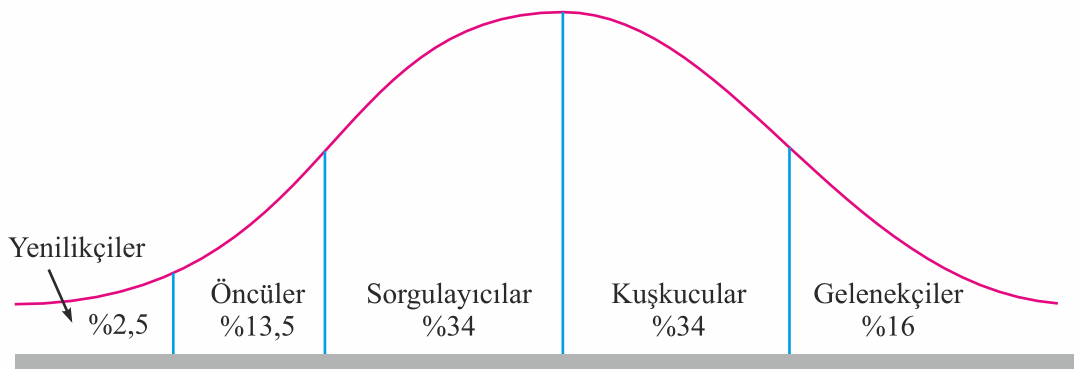


Şekil 2.1. Gabriel Tarde'nin Öne Sürdüğü S-eğrisi (Rogers, 1995).

Tarde (1903) yeniliği ilk önce çok az kişinin benimsediğini daha sonra bu sayının arttığını ve en sonunda da yeniliğin benimsenmesi ile ilgili bir patlama yaşandığını belirtmiş ve bunu gözlemleyerek benimseme ile zaman ilişkisini S şekli ile göstermiştir. Tarde yeniliği toplumsal açıdan önce yüksek statülü bireylerin kabul ettiğini daha sonra bunun düşük statülü bireylere doğru aşamalı olarak yayılım gösterdiğini belirtmiştir (Rogers, 1995). Bu bağlamda eğer bir yenilik toplum tarafından hemen kabul görüyorsa eğri dik bir şekil almakta, fakat yavaş ve aşamalı benimseniyorsa daha eğik bir şekil almaktadır (Weinstein, 2004; aktaran Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Toplumun yapısının yeniliğin yayılımını etkilediğini belirten Rogers (1995), aynı zamanda herhangi bir sosyal yapı içinde bireylerin birbiri ile kurdukları ilişkilerin, diğer bireylerin davranışlarına yön veren fikir liderlerinin, sosyal sistem içerisinde kabul gören bazı davranışların da yeniliğin kabulünü ve yayılımını etkilediğini ifade etmiştir. Bu bağlamda Pemberton (1936) kültürel özelliklerin yeniliğin yayılımını etkilediğini, toplumsal etkileşimden dolayı yeniliğin herkes tarafından kabul edilmesi ile yayılımın çan eğrisi şeklini alacağını belirtmiştir. Bu konuda yaptıkları bir çalışma da Übiüs, Alas ve Elenurm (2013) yenilikçiliğin ülkelerin sahip olduğu kültürden, ekonomik yapıdan, tarihi geçmişinden, sosyal ve kurumsal yapısından etkilendiğini vurgulamışlardır. Diğer taraftan yine bu konuda Van de Van (1986, s. 591) yenilikçilik sürecini “zamanla

insanlar arasındaki etkileşim sonucu yeni fikirlerin geliştirilmesi ve uygulanması” olarak açıklamıştır.

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



Şekil 2.2. Yenilikçilik Kategorileri (Rogers, 1995).

Rogers’ın (1995) ayırdığı bu beş kategoriye ve bu kategoriler içindeki bireylerin özelliklerini inceleyecek olursak:

a) Yenilikçiler (Innovators): Yenilikleri benimseme oranı açısından toplum içerisinde ilk benimseme dağılımında %2,5’lik paya sahiptirler; aykırı özelliklere sahip oldukları için diğer bireylerden ayrılırlar. Aynı zamanda maceraperestler olarak da adlandırılan yenilikçiler; yeni fikirler denemeye istekli, yeniliğin neden olduğu belirsizlikle baş etmeyi bilen, girişimci, risk almaya istekli, saygın, prestij sahibi, refah düzeyi yüksek, toplum içerisinde iletişim ağı güçlü ve yeni fikirlerin toplum içindeki akışında üst düzey rollere sahip olan bireylerdir (Beal ve Bohlen, 1956; Rogers, 1995,). Özgür’e (2013) göre ise yenilikçi olan bireyler vizyon sahibi olduğu gibi aynı zamanda cesur, girişken, eğitilmiş, bilgiye doğrudan ulaşım yeni uygulamaları görebilmek için seyahat etmeyi

seçen, bilime dayalı bilgiye güvenen, teknolojiyi iyi kullanan, biliş ötesi düşünebilen ve çevresine yardımcı olmayı isteyen bireylerdir.

b) Öncüler (Early Adopters): Sosyal sistemin %13,5'ini oluşturan ve sosyal sisteme yenilikçilerden daha entegre olan öncüler, toplumu büyük oranda etkilemektedirler. Toplum içinde saygın bir yere sahip olan öncüler potansiyel benimseyicilere tavsiyede bulunurlar ve rol model olarak görev yaparlar. Yeni bir fikri benimseyip tecrübeleri ile sonradan benimseyenler için olası bir riski en aza indiren konumdadırlar. Aynı zamanda fikir lideri, vizyon sahibi, toplumdaki diğer bireyleri yenilikçilik konusunda yönlendirebilen, değişim taraftarı, teknoloji odaklı bireylerdir (Beal ve Bohlen, 1956; Kılıçer, 2011; Özgür 2013; Rogers, 1995).

c) Sorgulayıcılar (Early Majority): Benimseme oranı olarak sosyal sistemin %34'ünü oluşturan sorgulayıcılar, yenilikleri benimseme süreci açısından yenilikçi ve öncü bireylerden sonra gelmektedirler. Yeniliği benimseme sürecinde ne ilk ne de son benimseyenler kategorisinde yer alırlar. Bir yeniliği benimseme süreleri ilk benimseyenlere ve öncülere göre daha uzundur ve yeniliği benimseme konusunda daha ihtiyatlı davranırlar. Yenilikleri benimsemeye kasıtlı olarak isteklidirler ama nadiren liderlik özelliği gösterirler; risk alma anlamında hevesli değil, ortalama yaş, eğitim ve sosyo-ekonomik düzeye sahip bireylerdir (Rogers, 1995; Kılıçer, 2011; Özgür, 2013). Ayrıca bu bireyler toplum tarafından “ahlaklı ve sağduyulu” bireyler olarak görülmektedirler (Beal ve Bohlen, 1956).

d) Kuşkucular (Late Majority): Benimseme oranı olarak sosyal sistemin %34'ünü oluşturan kuşkucuların en belirgin özellikleri şüpheli ve çekingen olmalarıdır. Yeniliklere karşı şüpheli ve temkinli bir şekilde yaklaşırlar ve bu yüzden ancak toplumun büyük bir çoğunluğu o yeniliği kabul ettikten sonra benimserler. Kuşkucuların bir yeniliğe ikna olmaları için o yeniliğin sosyal normlarla uyumlu olması ve bireylerin yeniliği güvenilir bulmaları gerekmektedir (Rogers, 1995; Kılıçer; 2011). Kuşkucuların eğitim düzeyi kendisinden öncekilere göre düşüktür ve ortalama yaş daha yüksek olup medya araçlarından daha az oranda yararlanıp, bireyler arası iletişimi daha fazla tercih eden bireylerdir (Beal ve Bohlen, 1956; Özgür; 2013).

e) **Gelenekçiler (Laggards):** Benimseme oranı olarak sosyal sistemin %16'sını oluşturan gelenekçiler, toplum içerisinde yeniliği en geç benimseyen bireylerdir. Bu tür bireyler kendilerini toplumun dışında tutarlar ve yeniliği benimsemek için kaynak olarak geçmişteki olayları, geleneksel değerleri olan bireylerle kurdukları ilişkileri gösterirler. Yeniliği benimseme süreci oldukça uzun olan gelenekçiler, yeniliğe kuşkuyla yaklaşırlar ve yeniliğin denenmesini ve başarılı olduğunu görmek isterler. Ayrıca gelenekçi bireyler risk almayı sevmezler, teknolojiyi kullanma konusunda çok fazla desteğe gerek duyarlar ve kitle iletişim araçlarından çok az düzeyde yararlanırlar (Beal ve Bohlen, 1956; Kılıçer, 2011; Özgür 2013; Rogers, 1995).

2.2.5. Küreselleşme Yenilikçilik ve Eğitim

Yirmi birinci yüzyıl şüphesiz değişim ve gelişmeleri en çok bilgi dünyasında yaşamaktadır. Birey ve toplumun çok etkilendiği bilgi çağında; öğrenme ihtiyacı giderek artmakta, bilgilerin yenilenmesi durumu ortaya çıkarken iş bulabilme ve istihdam sağlama ise her geçen gün azalmaktadır. Bununla birlikte, küreselleşme ve bilişim teknolojilerindeki yeniliklerden dolayı uluslararası rekabet şartları gittikçe ağırlaşmakta ve küreselleşme için insanı merkeze alan kalkınma modeli ortaya konmaya çalışılmaktadır (Aksoy, 2013). Yaşadığımız çağda küreselleşme ile birçok alanda yaşanan değişim sonucunda, kültürel değerlerine önem veren, bilişim teknolojilerinden yararlanmayı bilen, öğrenmeyi etkinlik olarak gören, çağın getirdiği tüm değişimlere ayak uydurabilen bireyler yetiştirmek için eğitim kurumlarına ve özellikle de öğretmenlere çok büyük roller düşmektedir (Yurdabakan, 2002).

Bugün bilgi toplumu haline gelmenin ve bu amaca ulaşmak için gerekli adımların atılmasının temelinde yenilik isteği yatmaktadır (Kert ve Tekdal, 2012). Her gün hayatımıza yeni bir teknoloji girmekte ve bu teknolojik inovasyonlar bireyleri kendilerini yenilemeye zorlamaktadır (Çoklar, 2012). Küreselleşmenin, bilgi ve bilgi teknolojilerindeki gelişmelerin sebep olduğu bir takım zorlamalar yenilikçiliği cazip ve zorunlu hale getirmiştir. Değişimle baş edebilmek için yenilikçi olmak mecburi bir durum haline gelmiştir (Demirel ve Seçkin, 2008). Ayrıca bilginin yeniliğin temelini oluşturduğu, ancak bilginin üretimini de yeniliğin şekillendirdiği, yenilikçiliğin bilginin üretilmesini zorunlu kıldığı ifade edilmektedir (Demirel ve Seçkin, 2008; Adıgüzel,

2012). Kısaca yenilik, bilgi ve yenilikçilik birbirini sürekli dinamik tutan ve birbiriyle ilişkili kavramlardır denilebilir.

Yenilik bireyle başlayıp tüm topluma yayılmakta toplumda bir yenilenme yaşanmaktadır. Bu bağlamda toplumsal yenilenme, bir toplumda yenilik ve yenilikçiliğin bireysel olarak uyarlanması bir sonucudur. Toplumsal yenilenme arzusunun elde edemeyenler, gelecekteki beklentileri ile ilgili her türlü bilimsel, sosyolojik, ekonomik gelişmenin dışında kalabilir ve hayal kırıklıklarına uğrayabilirler (Kert ve Tekdal, 2012). Nitekim bu konuda Balay (2004), bilgi ve teknolojiye yaşanan gelişmelerin toplumda sürekli kendini yenileme ve geliştirme ihtiyacı doğurduğunu, bu değişim ve gelişim süreci ile beraber bireylerin ihtiyaçlarını cevaplamak zorunda olan eğitim kurumlarına önemli görevler düştüğünü belirtmiştir. Hizmet alanı oldukça geniş olan eğitim kurumlarının işler ve hizmet verme yeterliliği toplumun tümünü etkilemektedir. Eğitim kurumlarının işler ve yeterli olması da yenileşmeyi bir kurum vizyonu olarak görmelerine bağlıdır (Kabakçı, 2008). Ayrıca eğitim alanında yöneticilerin yenilikçi olma özellikleri eğitim sürecinin paydaşları olan öğretmen, öğrenci ve velilerin de yenilikçiliği takip edip benimsemelerine yardımcı olacaktır. Yöneticiler yenilikçi oldukları takdirde yenilikçilik eğitim kurumlarında sürekli ve dinamik olarak tüm eğitim kurumlarına yayılacaktır (Çoklar, 2012).

Toplumunu oluşturan bireylerin küreselleşmeden kaynaklanan problemlere karşı önlem alabilmesi, değişime ayak uydurabilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda değişim eğitim kurumlarından başlanarak tüm topluma yaygınlaşmalıdır (Yurdabakan, 2002). Öğretmen günümüzde artık geçmişteki gibi “*sahnedeki bilge*” olarak görülmek yerine “*kenardaki kılavuz*” olarak tanımlanmaktadır. Yani bu tanıma göre öğretmenden beklenen bireylerin farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğrenmeye odaklı tasarımlar planlamalıdır (Şimşek, 2011). Bu bağlamda öğrenme ortamını öğrenciye göre düzenleyen, çoklu öğrenme öğretme tekniği kullanabilen, yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip, yenilikçi öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretimde kalitenin artacağını bilen yenilikçi öğretmenler teknolojiyi sınıf içi etkinliklerinde daha çok kullanacaklar, öğrenmeyi daha eğlenceli hale getireceklerdir (Kumar, Rose, ve D'Silva, 2008).

Eğitim bir ülkenin kalkınmasında çok önemli bir yere sahip olduğundan bu alandaki yeterlik bir ülkenin varlığının devamı için oldukça büyük bir öneme sahiptir. Ancak yeterlik bilgi çağında olduğumuz düşünülürse yeniliklerin gerisinde kalmadığı sürece işlerliğini sürdürür. Yeterlik düzeyi, mevcut durumlara hitap edebilme, var olan sistemi başarılı bir şekilde devam ettirebilme ayrıca kurumları ya da bireyleri çağın gerektirdiği ihtiyaçlar dahilinde daha da ileriye götürme özelliklerini taşımalıdır. Bu bağlamda yenilik kavramı, yeterlik kavramını devam ettiren, besleyen ve yaşatan bir kavram niteliği taşımaktadır. Eğitimde yeterlik de mevcut durumların kullanımından, eğitimin geniş kitlelere sağlıklı ve sürekli bir şekilde ulaştırılmasını, eğitim hizmeti verenlerin ve bu hizmetten faydalananların memnuniyetini kapsayan geniş bir alandır. Eğitim alanında yeterlikleri gelişmiş, çağın getirdiği yeniliklerin gerisinde kalmayan, bunu çalışanlarına, politikalarına, vizyon ve misyonuna yansıtan kurumlar, eğitim işini daha istekle, inançla, zorluklar karşısında yılmadan adanmış bir şekilde yürütmeye gayretli olabilecek öğretmenlerin oluşmasında da etkili olacaklardır (Kabakçı, 2008).

2.3. 21. Yüzyılda Öğretmen Yeterlikleri

21. yüzyıl birçok alanda yeniliklere ve değişimlere sahne olmakta, yaşanan bu değişimler eğitim anlayışlarını ve eğitimin en önemli görevine sahip öğretmenleri de etkilemektedir. Güven'e (2001) göre toplumdaki anlayışın değişmesi öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını artırmakta ve değiştirmektedir. Son yıllarda ülkemiz de dünyadaki eğilimlere paralel bir şekilde 21.yüz yıl becerileri olarak sayılan karmaşık problem çözme, eleştirel düşünme, yenilikçi üretim, etkili iletişim, kültürel farklılıklara saygı, yüksek düzeyde iş birliği geliştirme, uluslararası alanda rekabet edebilme becerilerini kazanmış kendi benlik ve bilincini koruyarak yüceltebilen nesiller yetiştirebilmeyi amaçlamaktadır. Söz konusu bu amaçlar, öğretim programları yanında öğretmenin toplum içerisindeki yeri ve sahip olması gereken niteliklerin de tartışılıp yeniden tanımlanması ihtiyacını doğurmuştur (MEB, 2017). Bu bağlamda Türkiye Bilişim Şurası (2002) ikinci ve üçüncü taslak raporunda ülkemizin 21. yüzyılda varlığını devam ettirebilmesi için eğitim sistemini yeniden yapılandırması gerektiği vurgulanmış ve bilgi toplumu olma yönünde bazı hedefler belirlenmiştir. Bu hedefler şunlardır;

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

Bu hedefler doğrultusunda alan yazın incelendiğinde öğretmenin sahip olması gereken nitelikler ve yeterlikler belirlendiği görülmüştür. Bu konuda Avrupa Birliği, birliğe bağlı ülkelerde, öğretmen eğitimindeki farklılıkları en aza indirmek ve kaliteli öğretmen eğitimi sağlamak için bir çalışma (2007) gerçekleştirmiş ve sonuç olarak öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler şu şekilde belirtilmiştir;

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

Ulusal ve uluslararası alanda yaşanan tüm değişimler ve yenilikler dahilinde ülkemizde eğitimden sorumlu kurum ve kuruluşlar da öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi için birçok çalışmada bulunmuş ve bulunmaya da devam etmektedir. Öğretmen yeterlilikleri MEB (2008, s. 2) tarafından, “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” tanımı yapılmaktadır. Bu anlamda 2008 yılında MEB tarafından “öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri” yayınlanmıştır. Bunlar altı ana yeterlilik alanı 31 alt yeterlilik alanı ve 233

adet yeterliliklerin gerçekleşme durumunun kanıtı olabilecek gözlenip ölçülebilen davranış ifadesi ile ilgili performans göstergelerinden oluşmaktadır (MEB, 2008). Diğer taraftan Türk Eğitim Derneği (TED, 2009, s. 10) de öğretmen yeterliklerini şu şekilde özetlemiştir:

- Öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecinde öğretim programları ve konu alanını çok iyi bilmesi ve anlaması,
- Öğretimi planlama ve uygulama,
- Öğretimin etkililiğini ve öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme,
- Öğretim sürecini ve öğrenci davranışlarını yönetme,
- Öğretimi öğrenci özelliklerine göre uyarlama,
- Bilişim teknolojilerini etkili biçimde kullanabilme,
- Öğretme öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme,
- Bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme,
- Diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile işbirliği içinde çalışabilme,
- Etik kurallar çerçevesinde, sorumlu ve eleştirel davranabilme.

Öğretmenlik mesleği oldukça yüksek yeterliklere sahip olmayı gerektirmekte ve öğretmenlerin sürekli gelişime açık bireyler olmalarını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerinin yüce bir varlık olmaları bilinciyle hareket ederek, pozitif bir öğrenme ortamı oluşturma, öğrenme ihtiyacı değişen öğrencileri dikkate alma, öğrencilerin ilişkisel ve yaratıcı düşüncelerine yönelik çalışmalar yapma, öğrencilerin kendilerini tanıyıp eksikliklerini tamamlamalarına yardımcı olma, iletişim becerisinin iyi düzeyde olması, eğitim ve öğretimi etkin planlama, alanı ile ilgili tüm bilgi ve becerilerin yanı sıra gerekli olan tüm becerilere sahip olma öğretmen yeterliklerinin temelini oluşturmaktadır (MEB, 2017). En son 2008 yılında beşirlenen öğretmenlik yeterlikleri, ulusal ve uluslararası düzeyde yaşanan gelişmelerle birlikte eğitim sistemimizde yaşanan yeniliklere uyum sağlamak adına “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” ne yönelik güncelleme yapılması ihtiyacını doğurmuştur. Bu süreçte birçok paydaşın görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda güncellenen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”, “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır (MEB, 2017).

Öğretmen yeterlikleri belirlenirken uluslararası alanda rekabet edebilecek niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi ve eğitim öğretimde nasıl başarılı olunacağından hareket edilmiştir. Bu bağlamda eğitim alanında başarılı olabilmek için eğitim öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin çağdaş bireyler yetiştirebilmesi için, yaşam boyu öğrenen, yenilikçi, eleştirel düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, yaratıcı, bilgiyi yapılandırabilen, sürekli gelişime açık bireyler olmaları ile mümkündür.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yaşam boyu öğrenme ve yenilikçilik kavramları öğretmenler, öğretmen adayları, öğretim üyeleri, öğrenciler ve ilgili diğer çalışmalar yurt içi ve yurt dışı araştırmalar çerçevesinde irdelenmiş, ulaşılan sonuçlar özetlenerek sunulmuştur.

2.4.1. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Şahin ve Arcagök (2014) tarama modelini kullandıkları araştırmalarında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamış ve araştırma kapsamında 206 öğretmene “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliği Ölçeği” uygulanmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyete göre değişmediği, branş değişkenine göre ise branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden bilgiyi elde etme alt boyutunda daha iyi düzeyde olduklarına araştırmanın sonucunda ulaşılmıştır. Bilgiyi elde etme ve dijital yeterlikler alt boyutunda da mesleki kıdemi 31 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin düşük yeterlik düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Yıldırım (2015) sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarını, Avrupa Birliğinin belirlemiş olduğu sekiz anahtar yeterlik çerçevesinde incelemeyi ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmayı yüksek lisans tez çalışmasında amaçlamıştır. Araştırma Çanakkale ilinde görev yapan 155 sınıf öğretmeni ile yürütülmüş ve araştırmada yakınsayan paralel model kullanılmıştır. Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Yeterlik Algıları Ölçeği” nicel veriler toplanırken kullanılmış, nitel veriler ise araştırmacının hazırladığı ve on öğretmene uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri ile ilgili olarak öğretmenlerin yeterliklere yönelik algılarının yüksek olduğu, alt boyutlar arasında ise

farkın düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir. Bilgiyi elde etme boyutunda öğretmenler kendilerini en yeterli görürken, öz yönetim boyutunda kendilerini en yetersiz görmüşlerdir. Cinsiyet değişkeninde yeterlik algıları açısından anlamlı farklılık görülmezken, kıdem yıllarına göre; öğrenmeyi öğrenme, dijital yeterlik, bilgiyi elde edebilme boyutlarında anlamlı fark görülmüştür.

Kazu ve Erten (2016) Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında 295 öğretmene Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği” ni uygulamışlardır. Tarama modelindeki araştırmanın genel sonucunda öğretmenlerin yeterlik düzeyi çok düzeyinde çıkmıştır. Cinsiyet değişkeninde araştırmanın bazı alt boyutlarında kadınlar lehinde bir sonuca ulaştıkları, yaş değişkeninde 20-30 yaş arasındaki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin diğer gruplardan daha iyi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hizmet süresi daha yeni olan öğretmenlerin kıdemi fazla olanlardan daha yeterli olduğunu ve öğrenim durumu açısından bütün öğretmenlerin aynı düzeyde olduğunu araştırma sonucunda tespit etmişlerdir.

Pınarcık, Özözen Danacı, Deniz ve Eran (2016) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarını Şahin ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikler Ölçeği” ni kullanarak Ankara’da görev yapan 122 okul öncesi öğretmeni ile incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri açısından kendilerini yeterli gördükleri, medeni durum değişkenine göre sonuçların bekar öğretmenler lehine çıktığı, yaş değişkeni açısından da genç öğretmenlerin lehinde sonuçlar olduğu özellikle 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin puanlarının diğer yaş gruplarına oranla anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir.

Diker Coşkun (2009), üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini doktora tez çalışmasında incelemiştir. Öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma betimsel niteliktedir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” ölçeği ile Marmara üniversitesi ve Yeditepe üniversitesinde lisans programında eğitim gören bazı fakültelerin 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır.

Araştırma sonucunda genel olarak üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük bulunmuş ancak Marmara üniversitesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğiliminin Yeditepe üniversitesi öğrencilerinden yüksek olduğu; cinsiyet değişkenine göre ise kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Şahin ve diğerleri (2010) yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere göre öğretmen adaylarının durumunu araştırdığı çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikler düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini son sınıfta eğitim gören on üç branşın 415 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından uzman görüşüne başvurularak oluşturulmuş “Yaşam boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler ölçeği ” uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyetin ve branş farkının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri açısından önemli bir değişken olmadığı, öğretmen adaylarının kendilerini en çok ana dilde iletişimde yeterli görürken; yabancı dilde iletişimde yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Evin Gencil (2013) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmada Şahin ve diğerleri tarafından geliştirilen “Yaşam boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler ölçeği” ile veriler toplanmış ve ölçek Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet ve öğrenim görülen ana bilim dalına göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri açısından anlamlı farklılık olduğu, öğretmen adaylarının kendilerini en çok ana dilde iletişimde yeterli gördükleri en yetersiz ise yabancı dilde iletişim ve sosyal vatandaşlık ile ilgili boyutta yetersiz gördükleri tespit edilmiştir.

Özgür (2016) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi 313 öğretmen adayı ile incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmede kendilerini yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme algılarının kadınlar lehine olduğu tespit edilmiştir.

Yavuz Konakman ve Yanpar Yelken (2014) öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış ve araştırmanın verileri Fırat, Mersin, Trakya, Dicle, Zonguldak Karaelmas, Çukurova, Adnan Menderes Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde görev yapan 255 öğretim elemanından toplanmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “ Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algısı Ölçeği” ve katılımcıların yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını açıklamalarının istendiği bir metaforla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip olduklarına ve bu algının cinsiyet, yabancı dil düzeyi ve teknoloji kullanma yeterlikleri açısından farklılaştığına ulaşılmıştır. Kadın öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algısının erkek öğretim elemanlarına göre daha yüksek olduğu, yabancı dil seviyesi yüksek olanların da yaşam boyu öğrenme yeterlik algısının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda teknolojiyi kullanma düzeyi ile de yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmaya dahil edilen metaforların incelenmesi ile öğretim elemanlarının öğrenmeye devam vurgusunu yaptıkları belirlenmiştir.

Komşu (2015) çalışmasında halk eğitimi merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algısını ve bu algının bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu öğrenme Yeterlikleri Ölçeğinin kullanıldığı araştırma tarama modelinde olan araştırmanın örneklemini Mersinde Halk Eğitim Merkezlerinde çalışan 121 eğitimci oluşturmaktadır. Eğitimcilerin genel olarak yaşam boyu öğrenme yeterlik algısı yüksek çıkmıştır. Cinsiyetin yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına bir etkisi bulunmazken; yaşın etkili olduğu 35 yaş altındaki eğitimcilerin yani deneyimi 1-5 yıl arasında olanların teknolojiyi daha iyi kullanabildiği, bilgiyi daha kolay elde ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim düzeyi ile yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin birbirlerini etkilediği tespit edilmiştir.

Karakuş (2013) çalışmasında meslek yüksekokullarında eğitim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini tarama modeli ile incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmada ölçek olarak Şahin ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği” kullanılmış ve 231 öğrenciden veri toplanmıştır.

Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iyi düzeyde olduğuna ulaşılmış, eğitim görülen programlar arasında anlamlı fark bulunmamış yalnız sınıf seviyesi arttıkça yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Kozikoğlu (2014) üniversite ve meslek yüksekokulu hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet, okul türü, fakülte, lisansüstü eğitim yapma isteği değişkenlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyini incelemeyi amaçlamış ve veri aracı olarak Şahin ve diğerleri tarafından geliştirilen “Yaşam boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler ölçeği” ni kullanmıştır. 355 öğrenciden araştırmanın örneklemini oluşturur ve bu araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin orta düzeyde olduğu, cinsiyetin önemli bir değişken olmadığı, okul türünün yaşam boyu öğrenmeye etki eden önemli bir değişken olduğu ve lisansüstü eğitime devam etmek isteyen öğrencilerin de kendilerini daha yeterli gördüğü tespit edilmiştir.

Adabaş (2016) lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklere sahip olma düzeylerini yüksek lisans tez çalışmasında ilişkisel tarama modeli ile incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Şahin ve diğerlerinin (2010) geliştirmiş olduğu “Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikleri Ölçeği” kullanılmış ve 262 lisansüstü öğrenciye uygulanmıştır. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri açısından öğrencilerin iyi düzeyde olduğu, cinsiyet değişkeninde ise ana dilde iletişim yeterliği alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitimin alındığı enstitü değişkenine göre ise en yüksek yeterlik düzeyinin fen bilimleri enstitüsündeki öğrencilere, en düşük yeterlik düzeyinin de sosyal bilimler enstitüsündeki öğrencilere ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güngör (2007) genelden özele doğru dört ana bölümden oluşan betimsel bir çalışma olan yüksek lisans tez çalışmasında; yaşam boyu öğrenim, temel yeterlikler, yabancı dillerde iletişim, yabancı diller bağlamında Türkiye'nin durumunu incelemiş ve bir yabancı dil olarak Türkçe konuları üzerinde temellendirdiği çalışmasını beş ana madde altında toplamıştır. Araştırmanın ilk kısmında yaşam boyu öğrenim, Avrupa Birliği, bazı AB ülkeleri, Türkiye açısından yeri ve gelişimi ile bugünkü durumu araştırma raporları ile ortaya konulmuştur. İkinci bölümünde sekiz temel yeterliğe yer verilmiş, yabancı dillerin genel çerçevesi ve iletişim yeterliği durumuna üçüncü bölümde

verilmiştir. Araştırmanın son aşamasında ise Türkiye'nin yabancı diller konusunda mevcut durumu, yabancı dil öğretiminde geçmişten günümüze olan gelişim, yasal düzenlemeler, bu alanda yapılmış araştırmalar ve proje geliştirme çalışmaları kapsamında değerlendirilmiş ve yabancı bir dil olarak Türkçe'nin daha fazla öğrenilmesi önermesi üzerinde durulmuştur.

Özcan (2008) Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme stratejilerini AB resmi belgelerindeki yaşam boyu öğrenme yaklaşımı açısından incelediği yüksek lisans tez çalışmasında AB'nin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin bakış açısını resmi raporları inceleyerek ortaya koymaya çalışmıştır. Belgesel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada küreselleşmenin yaşam boyu öğrenme üzerindeki etkisi de araştırılarak konu bütünlüğü sağlanmak istenmiştir. Araştırmanın sonucunda AB yaşam boyu öğrenme politikalarının küreselleşme ile uyumlu olduğuna ve piyasa ekonomisinin ihtiyaç duyduğu insan tipini geliştirmede bir araç olduğuna ulaşılmıştır.

Bilasa ve Taşpınar (2017) nitel araştırma modeline göre olgu bilim yöntemini kullandıkları çalışmalarında yaşam boyu öğrenme kapsamında anahtar yeterliklerin belirmesinde Türkiye'de nelerin yapıldığını ve geleceğe ilişkin neler yapılacağını durum analizi şeklinde incelemeyi hedeflemişlerdir. Araştırmada kullanılan verilerin elde edilmesinde doküman analizi yöntemi ve uzman görüşleri alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış formlar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hayat boyu öğrenmenin yetişkin eğitimi için vazgeçilmez bir yaklaşım olduğuna ulaşılmıştır.

2.4.2. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Adams (2007) Avustralya'da orta öğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme becerileri ve bu konu ile ilgili algıları üzerine yaptığı çalışmasında okuldan mezun durumunda olan öğrenenlerin yaşam boyu öğrenme beceri ve niteliklerini tanımlamaya çalışmıştır. Nitel olarak yürütülen çalışmanın verileri 34 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonucunda okuldan ayrılan öğrencilerin öğrenmeyi etkili bir şekilde sürdürmeye devam edeceğini, araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenenlerin bazı

niteliklerinin tanımlanabileceğini ancak çalışma bu niteliklerin ne seviyede olduğunu göstermemiş bu niteliklerin ne olabileceğini ortaya koymuştur.

Woonsun (2014) Koreli öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi ve yaşam boyu öğrenme yeterliğini araştırmayı amaçladığı çalışmasında aynı zamanda verilen eğitimin öğretmen adaylarının öz-yeterliğini, yaşam boyu öğrenme ve sosyal güçlenme isteğini etkileyip etkilemediğini de araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma için 449 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda verilen hizmet öncesi eğitimin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği, öz yeterlik, yaşam boyu öğrenme ve sosyal güçlenme isteği üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Jovanova-Mitkovska ve Hristovska (2011) yaşam boyu öğrenme için çağdaş öğretmen ve anahtar yeterlikler isimli çalışmalarında; eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeteneklerini, yaşam boyu öğrenme ile ilgili kendilerini değerlendirmelerini ve gelecekteki mesleki gelişimlerinin nasıl olacağını, çağdaş bir öğretmenin sahip olması gereken özellikleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma Makedonya’da ve 286 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda çağdaş öğretmende olması gereken özellikleri şu şekilde belirlemişlerdir: bilişsel beceriler, öz saygı, problem çözme ve modern bilgisayar iletişim teknolojilerini kullanabilme, bilgi, matematik ve dil okuryazarlığı, deneysel araştırma yeteneğidir.

Hunde ve Tacconi (2014) öğretmen adaylarının eğitiminden sorumlu uzman öğretim üyelerinin öğrencilerinde yaşam boyu öğrenme becerilerini nasıl oluşturdukları, geliştirdikleri ve sürdürdüklerine ilişkin öğretim üyelerinin ve aday öğretmenlerin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma nitel yöntemle yapılmış ve Jimma Üniversitesindeki 12 öğretim üyesi ve 14 aday öğretmenle görüşme gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar analizlerinde dört ana kategori belirlemişlerdir. Bunlar aday öğretmenin öğrenmesine yönelik güdüleyici eylemler, etkileşimli öğrenme ortamı oluşturma, bilme ve anlama, öğrencileri planlamadır. Katılımcılar bu kategorilerden aday öğretmenin öğrenmesine yönelik güdüleyici eylemlerin öğretim üyeleri tarafından oluşturulabileceğini ve bu eylemlerin yaşam boyu öğrenme için de tipik önemli bir etken olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca araştırmaya katılan aday öğretmenler yaşam boyu öğrenme becerilerinin ancak öğretmen eğitimi sırasında gerçekleşecek uygulamalar sayesinde gelişebileceğini belirtmişlerdir.

Brcic ve Perin (2014) çalışmalarında Hırvatistan’da öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklerin öğretmen adaylarına yansımaları ve öğrenim gördükleri programların yapısal analizini ele almışlardır. Çalışmada Avrupa Yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterlikler çerçeve programı dikkate alınarak bu yeterliklerin öğretmenlere yansımaları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim gördükleri programlar açısından fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler ana dilde iletişim, matematiksel yeterlik, bilim ve teknolojiye temel yeterlik alanlarını yabancı dilde iletişim ve dijital yeterlik alanlarından daha çok talep edilmiştir.

Arcuria (2011) tarafından gerçekleştirilen “Lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik oryantasyonunu değerlendirme” isimli yüksek lisans çalışmasında; yaşam boyu öğrenmenin mevcut tanımları, teorileri ortaya konulmuş ve bu bağlamda üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye karşı oryantasyonu için birleşik bir model sentezlenmiştir. Araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmesine yönelik oryantasyon ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek birinci sınıf öğrencileri ile son sınıf öğrencileri arasında yaşam boyu öğrenmeye yönelik oryantasyon farklılığını karşılaştırmak için kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik oryantasyon özelliklerini, ölçeğin toplam puanları ölçtüğü şekilde desteklememektedir. Birinci sınıf ve son sınıf arasında ölçeğe bağlı olarak çıkan fark anlamlı değil boyut bakımından da önemsizdir.

Goodrich (2015) “Sporcu öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin algılanan gelişiminin incelenmesi” isimli çalışmasında öncelikle sporcu olan ve olmayan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 752 kişiden oluşan araştırmanın katılımcıları, sporcu öğrenciler, sporcu olmayan öğrenciler, cinsiyet, sınıf ve etnik kökenleri gibi değişkenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmalarına etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yaşam boyu öğrenme becerileri açısından sporcu olanlarla olmayan öğrenciler arasında anlamlı fark görülmezken, kadın öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin etnik kökenleri ile ilgili gruplar arasında herhangi bir fark belirlenmemiş ancak sınıf düzeyi anlamında mezun olma durumundaki öğrenciler yaşam boyu

öğrenme becerilerini kazanma anlamında yeni başlayan öğrencilerden yüksek düzeyde bulunmuştur.

Kirby, Knapper, Lamon, Egnatoff, (2010) yaşam boyu öğrenmeyi ölçmek için ölçek geliştirmeyi amaçladıkları çalışmalarını 14 maddelik bir ölçekle 309 üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencileri ile yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda farklı disiplinler ve kurumlarda bulunan öğrenciler arasında yaşam boyu öğrenme konusunda farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin grupların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirleme konusunda etkili ve kapsamlı bilgi sağlamıştır.

2.4.3. Yenilikçiliğe İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalara

Özbek (2014) yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin TPAB yeterlikleri üzerine etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. 421 öğretmenden toplanan veriler sonucunda öğretmenlerin yenilikçilik kategorilerine göre kendilerini sorgulayıcı ve öncü olarak gördüklerine TPAB yeterlikleri açısından da kendilerini yeterli düzeyde algıladıklarına ulaşılmıştır. Ayrıca mesleki kıdem yılı, cinsiyet ve internet kullanımının araştırmanın bağımlı değişkenleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Köroğlu (2014) okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları, teknolojik araç gereç kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçladığı yüksek lisans tezinde tarama modelini kullanmıştır. Araştırmanın verileri 100 okul öncesi öğretmeni, 100 okul öncesi son sınıf öğretmen adayı ve 100 çocuk gelişimi ve öğretmenliği bölümünde eğitim gören son sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öncü grubunda yenilikçi olduğu, teknoloji yeterlik algılarının ve teknoloji kullanımına karşı tutumlarının da yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının ise orta düzeyde yenilikçi olduğu ve sorgulayıcı düzeyde de yenilikçi olduğu tespit edilmiştir.

Demir Başaran ve Keleş (2015) öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerini çeşitli değişkenlere ve kategorilere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak toplam 370 öğretmene “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” uygulanarak

veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin orta düzeyde bir yenilikçilik özelliği gösterdiği, cinsiyet, kıdem, görev yapılan eğitim kademesi değişkeni ile yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, görev yapılan yerleşim yerinin ise yenilikçilik düzeyini etkilediğine ulaşılmıştır.

Kılıç (2015) yüksek lisans tez çalışmasını ilköğretim branş öğretmenleri ile yürütmüş ve öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Denizli ilinde görev yapan 290 öğretmene “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, cinsiyetin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkilediği, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğunu, cinsiyet, kıdem ve branşın bireysel yenilikçilik düzeylerini etkilemediğini, yaşam boyu öğrenme ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında genel olarak bir ilişki olmadığını sadece alt boyutlar arasında ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Kılıçer (2011) doktora tez çalışmasında bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının yenilikçilik profillerini ve yenilikçiliğe engel olan durumları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri Türkiye’deki geneli üniversitelerde öğrenim gören BÖTE bölümü dördüncü sınıf toplam 1149 öğrenciden toplanmıştır. Tekil ve ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu yüksek ve orta düzeyde yenilikçi olarak tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda yenilikçilik puanları ile aile gelir düzeyleri, internet bilgisayar kullanım sıklığı, teknoloji sahiplik durumu, sosyal ağlara üyelik gibi değişkenler arasında anlamlı fark olduğuna ulaşılmıştır.

Bitkin (2012) öğretmen adayları ile yürütmüş olduğu yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiş ve araştırmanın verilerini Güney Doğu Anadolu Bölgesi Eğitim fakültelerinde eğitim gören toplam 1182 öğretmen adayından toplamıştır. Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki araştırmanın sonunda tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça bilgi edinme becerilerinin ve bireysel yenilikçilik

düzeylerinin arttığı görülmüştür. Ayrıca araştırma sonucunda kitap okuma, internet ve sosyal ilişki bağlamında iyi olmanın öğretmen adaylarının bilgi edinme becerileri ve bireysel yenilikçilik düzeylerine olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir.

Kert ve Tekdal (2012) farklı üniversitelerin eğitim fakültelerine devam eden aynı bölümün son sınıf öğrencilerinin bireysel yenilikçilik algılarını araştırdıkları çalışmalarında 124 öğrenciden veri toplamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının genel olarak sorgulayıcı kategoride yer aldığı tespit edilmiş ve bireysel yenilikçilik algılarının sadece bir faktör bakımından farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özgür (2013) bilişim teknoloji öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemiş olduğu değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin sorgulayıcı düzeyde olduğuna, yenilikçilik düzeyleri ile cinsiyet ve ebeveyn eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı fark bulunmadığına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiş ve dördüncü sınıfların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz (2013) öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterliklerini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında tarama modelini kullanmışlar ve on tane farklı programda öğrenim gören 389 öğretmen adayına bireysel yenilikçilik ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri ölçeğini uygulamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sorgulayıcı kategoride yer aldığı, cinsiyet değişkeninin bireysel yenilikçilik ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasında anlamlı bir fark yaratmadığına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlikleri ileri düzeyde bulunmuş, bireysel yenilikçilik düzeyleri ile arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2013) yüksek lisans tez çalışmasında Rogers'ın yeniliğin dağılımı teorisine dayalı olarak okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerini ve bilgisayar kullanma öğretimi ile ilgili algılanan özelliklerini incelemeyi amaçlamıştır.

436 öğretmen adayı ile yürütülen araştırma sonucunda bilgisayar kullanımının öğretiminin avantaj sağladığı ve öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının düşük düzeyde yenilikçi olduğu tespit edilmiştir.

Gürbüz (2015) yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen adaylarının yenilikçilikleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Tekil tarama ve ilişkiyel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın verileri 1568 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının orta düzeyde yenilikçilik ve problem çözme becerilerine sahip olduklarına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm göre yenilikçilik puanlarının değiştiği ve bu bağlamda en yüksek yenilikçilik düzeyine PDR en düşük yenilikçilik puanına ise BÖTE öğretmen adaylarının sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yenilikçilikleri ile problem çözme becerileri arasında fark bulunamamıştır.

Öztürk Yurtseven ve Aldan Karademir (2017) pedagojik formasyon eğitimi programındaki öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde eğitim gören 331 öğretmen adayına bireysel yenilikçilik ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adayları yenilikçi kategorilerinden “sorgulayıcı” kategoride yer almışlardır. Katılımcıların cinsiyet değişkeni ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmazken, fakülte değişkeninde anlamlı fark ortaya çıktığı görülmüştür. Bireysel yenilikçilik düzeyleri öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre erkekler lehinedir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ise ortalamasının üzerinde olduğu cinsiyet ve fakülte değişkenleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık görüldüğü, cinsiyet değişkeninde farkın kadın öğretmen adayları lehine, fakülte değişkeninde de güzel sanatlar lehine olduğu belirlenmiştir.

2.4.4. Yenilikçiliğe İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

McGeown (1980) çalışmasında öğretmenlerin yenilikçilik algılarının, yenilikçiliği benimseme tutumları, değişime karşı olan değerleri ve yenilikçiliği içselleştirme şekilleri gibi birçok açıdan çok boyutlu bir şekilde incelenebileceğini belirtmiştir.

Yenilikçiliğin, öğretmenlerin yeniliğe ilişkin algıları ve yeniliğin örgütsel bağlamı ile anlamlı ve farklı bir şekilde ilişkili olan bir dizi boyuttan oluştuğunu vurgulamıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen güvenilirliği yüksek olan ölçme aracına 1757 öğretmen ve müdür katılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmenlerin çalışmış oldukları kurumların yenilikçiliğe karşı tutumlarının öğretmenlerin yenilikçilikleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Könings, Gruwel, ve Merrienboer (2007) çalışmalarında Hollanda'da ikinci kademe olarak adlandırılan eğitim kurumlarında görev yapan 142 öğretmenin yeniliklere ilişkin algılarını ve bu algıların cinsiyet, çalışma süresi ve girdikleri ders sayısı değişkenleri ile ilişkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyet, çalışma süresi ve girdikleri ders sayısı değişkenleri ile yenilikçilik algıları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca yenilikçi öğrenme ortamlarının hazırlanmasında eğitim tasarımcıları ile iş birliği yapmanın yenilikçi bireylerin yetiştirilmesine önemli katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Loogma, Kruusvall ve Ümarik (2011) Estonya'daki mesleki ortaöğretim ve mesleki yüksekokul öğretmenleri tarafından bir yenilik olan e-öğrenmenin benimsenmesiyle ilgili olarak yenilikçilik kategorilerini çalışmalarında incelemişlerdir. Çalışma Rogers'ın yeniliğin yayılımı teorisine dayanmaktadır. Araştırmada e öğrenme araçlarından faydalanma ile öğretmenlerin yenilikçiliği benimsedikleri kategorileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişler ve buna dayanarak yenilikçi olan öğretmenlerin e öğrenme konusunda daha yetkin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırmacılar öğretmenlerin e öğrenme ile ilgili yenilikçilik kategorilerinin oluşmasında okul yönetimin desteğinin, e-öğrenmeyle ilgili motivasyonun ve e öğrenmeye ilişkin yeterliliklerin etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Suharyati (2017) çalışmasında, eğitimin geliştirilmesinde öğretmen yenilikçiliği ve mesleki motivasyon arasındaki ilişkinin etkileşimini incelemiştir. Araştırmasında bağımlı değişken olan iş motivasyonu ve bağımsız değişken yenilikçiliğin arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamış ve Endonezya'da öğretmen eğitimi programından mezun olmuş 144 öğretmene anket uygulamıştır. İlk önce nicel yapılan araştırma nitel araştırma ile de desteklenmiş ve iş motivasyonu ile yenilikçilik arasında anlamlı pozitif

ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin iş motivasyonu ne kadar yüksekse, yenilikçiliklerinin de o kadar yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yi, Fiedler ve Park (2006) Bilgisayar teknolojilerine dayalı yenilikçiliğin kabulünde bireysel yenilikçiliğin kabulünün anlaşılması, model ve ölçütlerin karşılaştırmalı analizlerin yapılmasını amaçladıkları çalışmalarında benimseme kategorilerine bir yenisini eklemişler ve etkililiğini bilgisayar teknolojilerinde bireysel yenilikçilik ile karşılaştırmışlardır. Çalışma 634 kişi ile gerçekleştirilmiş ve bulguların genellenebilir olması için çalışma iki aşamada yürütülmüştür. Araştırma sonucunda bireysel yenilikçiliğin yenilikçilik özelliklerinin doğrudan belirleyicisi olduğu ve iki aşamalı ölçümün de benzerlikler gösterdiğini tespit etmişlerdir.

Şahin ve Thompson (2006) yapmış oldukları araştırmalarında, Rogers'ın (1995) yeniliklerin yayılması kuramına göre öğretim elemanlarının öğretim amaçlı bilgisayar kullanımını incelemişlerdir. Türkiye'de bir üniversitenin eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanları ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda, öğretim amaçlı teknoloji kullanma düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretim elemanlarının teknoloji kullanım düzeyleri ile bilgisayar becerileri, bilgisayara karşı tutum, bilgisayara erişim, teknik destek ve yenilikçilik kategorileri değişkenleri arasında anlamlı ilişki olduğu ayrıca yönetimin desteği ve fakültenin gelişim ihtiyacı araştırmanın diğer iki önemli bulgusu olmuştur. Rogersın yenilikçiliği benimseme kategorileri bulguların yorumlanmasında araştırmacılara yardımcı olmuş ve bu kategorilere göre üst düzey kategoride bulunanların teknolojiyi daha iyi kullandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Aldahdouh, Nokelainen ve Korhonen (2018) çalışmalarında yükseköğretimde yenilikçilikte hedef yönelimlerinin ve üstü kapalı teorilerin yenilikçilik üzerinde önemli etkisinin olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmanın verileri Finlandiyada üç farklı yükseköğretim kurumunda çalışan 315 personelden toplanmıştır. Araştırma sonucunda kişiliğin ve yeteneğin yenilikçilik üzerinde etkisinin olduğunu, performanstan kaçınma eğiliminin ise yenilikçiliğin önemli ve olumsuz bir yordayıcısı olduğuna ulaşmışlardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren örnekleme, veri toplama araçları ile veri toplama süreci ve verilerin analizi yer almaktadır.

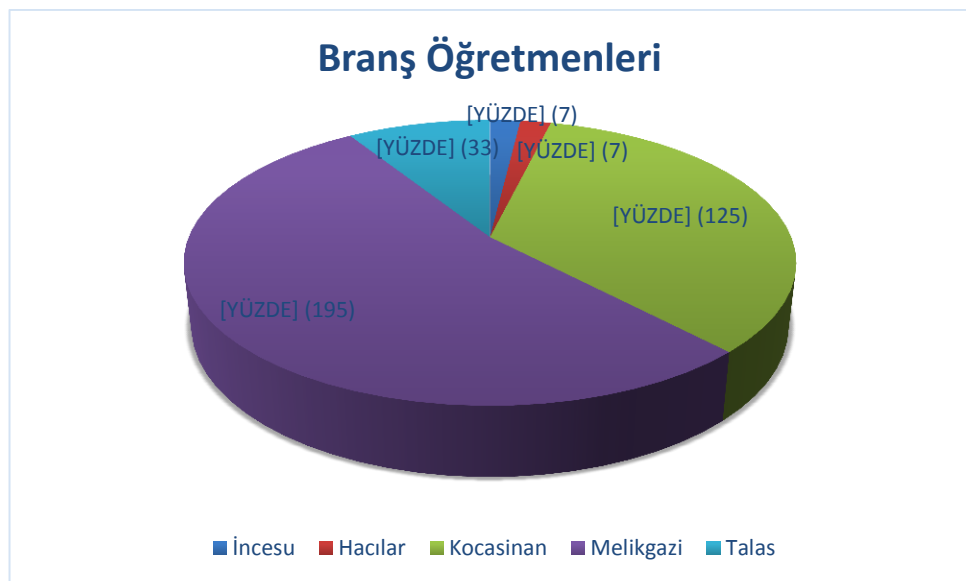
3.1. Araştırma Modeli

2016-2017 eğitim öğretim yılında Kayseri ilinde görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma tarama modelindedir. Tarama modeli; araştırma konusuyla geçmişte ya da şu anda var olan durumu betimleyerek ortaya koymayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne olabilir ve araştırma konusu kendi şartları dahilinde, tarafsız bir biçimde tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2002). Bu kapsamda araştırmada sınıf ve branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme yeterlilik düzeyleri belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri arasında anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bununla birlikte araştırma, bu yönüyle tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline girmektedir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını veya değişimin ne derecede olduğunu belirlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2002).

3.2. Evren ve Örneklem

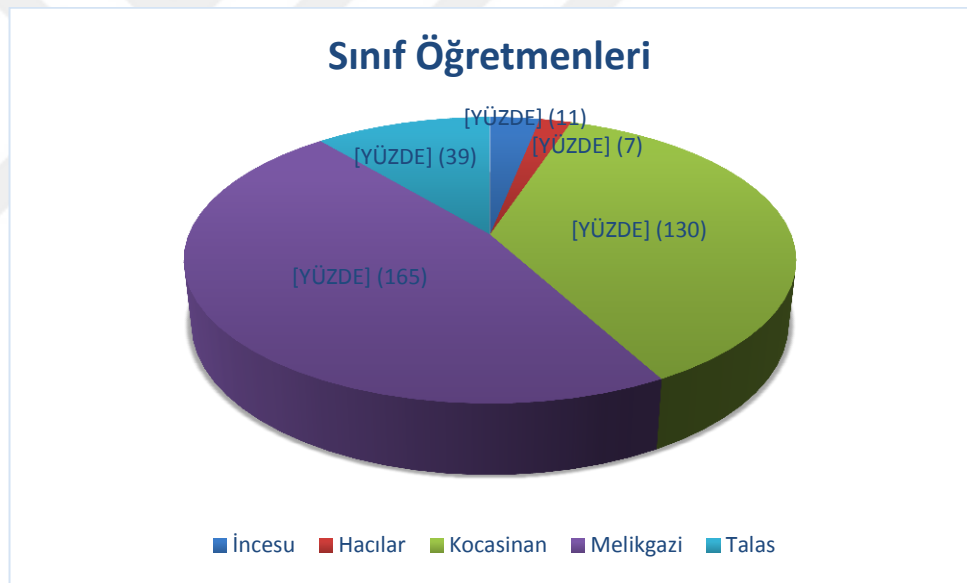
Bu araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili merkez ilçelerinde (Melikgazi, Kocasinan, Talas, Hacılar ve İncesu) görev yapan toplam 3967 sınıf öğretmeni ile 8581 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma evreninin büyük

olduğu ve değişkenler açısından alt evrenlere ayırma kolaylığından dolayı bu çalışmada tabakalı örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Tabakalı örnekleme tekniği evrenin çok büyük olduğu ve tüm evrene ulaşmanın zor olduğu durumlarda kullanılan bir yöntemdir ve bu yöntemde evreni temsil edecek örneklem seçilirken; belirli alt grupların veya tabakaların, evrende olduğu gibi, aynı oranda seçimi yapılır (Frankel and Wallen, 2005). Evren alt tabakalara ayrıldıktan sonra bu alt tabakaların her birinden evrendeki temsil edilme oranı doğrultusunda örneklem alınır. Bu şekilde bir yöntem belirlendiğinde her bir alt tabakanın evrendeki oranı doğrultusunda örnekleme temsil edilmesi güvence altına alınmış olur (Karasar, 2002). Bu çalışmada örnekleme belirlemek için evren, merkez ilçeler ve merkez ilçelerde görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerine göre iki alt tabakaya ayrılmıştır. Evren sayısına göre .95 güven aralığı ve %5 hata payı ile genel evrenden seçilecek örneklem sayısı 718 olarak belirlenmiştir. Örnekleme alınacak öğretmenlerin tespiti için öğretmen sayıları branş ve sınıf öğretmeni olarak öncelikle evrendeki temsil oranlarına karşılık gelecek şekilde tespit edilmiştir. Bunun sonucunda belirlenen örneklem sayısı gereği 368 branş öğretmeni ve 350 sınıf öğretmeni örnekleme dahil edilmiştir. Örnekleme dahil edilecek sınıf ve branş öğretmenlerinin sayılarının evrendeki temsil oranları belirlendikten sonra, öğretmenlerin görev yaptıkları ilçedeki temsil oranları doğrultusunda örneklem grubunun ilçelere göre dağılımı yapılmıştır. Aşağıdaki grafiklerde öğretmenlerin görev yaptıkları ilçeler ve o ilçelerin örnekleme alınma oranları ve sayıları verilmiştir.



Şekil 3.1. Branş öğretmenlerinin evreni temsil ettiği varsayılan örneklem pasta grafiği

Şekil 3.1’de Kayseri ilinde bulunan 5 merkez ilçeye (Melikgazi, Kocasinan, Talas, Hacılar ve İncesu) ait örneklem oranları ve bu oranlara göre belirlenen örneklem sayıları yer almaktadır. Bu merkez ilçelerde 2016-2017 eğitim öğretim yılında İl Milli Eğitim müdürlüğünden alınan istatistiki bilgilere göre görev yapan branş öğretmenleri (ortaokul ve lise) sayısı Melikgazi’de 4532, Kocasinan’da 2948, Talas’ta 776, İncesu’da 189, Hacılar’da 136 olmak üzere toplam 8581’dir. Çalışmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanıldığı için ilçelerden evreni temsil edeceği düşünülen toplam branş öğretmeni örneklem sayısının 368 olması gerektiği hesaplanmıştır. Bu sayının ilçelere göre oransal ve sayısal olarak dağılımının ise Melikgazi %53 (195 branş öğretmeni), Kocasinan %34 (125 branş öğretmeni), Talas %9 (33 branş öğretmeni), Hacılar %2 (7 branş öğretmeni), İncesu %2 (7 branş öğretmeni) olarak belirlenmiştir.



Şekil 3.2. Sınıf Öğretmenlerinin evreni temsil ettiği varsayılan örneklem pasta grafiği

Şekil 3.2’de Kayseri ili merkez ilçelerinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında il milli eğitim müdürlüğünden alınan istatistiki bilgilere göre görev yapan sınıf öğretmeni sayısı Melikgazi’de 1871, Kocasinan’da 1484, Talas’ta 431, İncesu’da 110, Hacılar’da 71 olmak üzere toplam 3967’dir. Çalışmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanıldığı için ilçelerden evreni temsil edeceği düşünülen toplam sınıf öğretmeni örneklem sayısının 350 olması gerektiği hesaplanmıştır. Bu sayının ilçelere göre oransal ve sayısal olarak dağılımının ise Melikgazi %47 (165 sınıf öğretmeni), Kocasinan %37 (130 sınıf

öğretmeni), Talas %11 (39 sınıf öğretmeni), İncesu %3 (11 sınıf öğretmeni) ve Hacılar %2 (7 sınıf öğretmeni) olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.1. Örneklemin cinsiyet, kıdem, medeni durum ve eğitim durumuna ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	360	50,1
	Erkek	358	49,9
Kıdem	1-5 yıl	91	12,7
	6-10 yıl	123	17,1
	11-15 yıl	122	17,0
	16-20 yıl	179	24,9
	21 yıl ve üzeri	203	28,3
Medeni Durum	Evli	626	87,2
	Bekar	92	12,8
Eğitim Durumu	Lisans	637	88,7
	Lisansüstü	81	11,3
Toplam		718	100

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılan örneklemdaki öğretmenlerin cinsiyet dağılımına bakıldığında, 718 öğretmenin 360'ı (%50,1) kadın, 358'i (%49,9) erkektir. Mesleki kıdem dağılımı incelendiğinde ise öğretmenlerin 91'i (%12,7) 1-5 yıl kıdeme, 123'ü (17,1) 6-10 yıl kıdeme, 122'si (%17,0) 11-15 yıl kıdeme, 179'u (%24,9) 16-20 yıl kıdeme, 203'ü (%28,3) ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Medeni durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında öğretmenlerin 626'sı (%87,2) evli iken, 92'si (%12,8) bekarıdır. Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin 637'si (%88,7) lisans düzeyinde, 81'i (%11,3) lisansüstü düzeyde eğitim durumuna sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterlikler ve bireysel yenilikçilik düzeylerini, belirlemek için iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Şahin ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen sekiz alt boyut, beşli likert tipi 23 maddeden oluşan “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikleri Ölçeği” ve Hurt, Joseph ve Cook tarafından geliştirilen, Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan 20 maddeden oluşan beşli likert tipli “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” kullanılarak

toplanmıştır. Her iki ölçeğin kullanımı konusunda gerekli izinler alınmıştır. Ölçekler birinci bölümde araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, ikinci bölümde bireysel yenilikçilik ölçeğine ait maddeler ve üçüncü bölümde de yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterlikler ölçeğine ait maddeler yer alacak şekilde tek bir form haline getirilerek araştırmacı tarafından öğretmenlere uygulanmıştır.

3.3.1. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği

Bu ölçeğin orijinali Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından “Individual Innovativeness (II)” adıyla geliştirilmiş; Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanıp “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” adıyla alan yazına kazandırılmıştır. Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin özgün formuna ilişkin güvenilirlik katsayısı .89 iken Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan çalışması sonucunda güvenilirlik katsayısı .88 olarak, iç tutarlık katsayısı 0.82, test-tekrar test güvenilirliği ise 0.87 olarak bulunmuştur. Ölçek maddeleri “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Ortadayım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” şeklinde ifade edilmiş 5’li likert tipinde ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan maddelerin 12’si olumlu (1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18. ve 19. maddeler), 8’i ise olumsuz ifadelerden (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17. ve 20. maddeler) oluşmaktadır. Ölçek yardımıyla yenilikçilik puanı, pozitif maddelerden alınan toplam puandan negatif maddelerden alınan toplam puanın çıkarılmasıyla elde edilen puana 42 puan eklenmesiyle hesaplanmaktadır. Diğer bir ifadeyle bireysel yenilikçilik puanı $42+(1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18, 19. \text{ madde puanlarının toplamı}) - (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17, 20. \text{ madde puanlarının toplamı})$ formülüyle hesaplanmaktadır. Bu formüle göre, en düşük 14, en yüksek ise 94 puan alınabilmektedir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerini Değerlendirme Ölçütleri

Değerlendirme Aralığı	Değerlendirme Kriteri
81 ve üzeri	Yenilikçiler (Innovator)
69 ve 80 arası	Öncüler (Early Adopters)
57 ve 68 arası	Sorgulayıcılar (Early Majority)
47 ve 68 arası	Kuşkucular (Late Majority)
46 ve altı	Gelenekçiler (Laggards)

Tablo 3.2'ye göre katılımcıların puanları 80 puanın üstündeyse yenilikçi, 69 ve 80 puan aralığındaysa öncü, 57 ve 68 puan arasındaysa sorgulayıcı, 46 ve 56 puan arasındaysa kuşkucu, 46 puanın altındaysa gelenekçi olarak kategorize edilmektedir. Aynı zamanda katılımcıların bireysel yenilikçilik puanı 68 puandan yüksekse yüksek düzeyde yenilikçi, 68 ile 64 puan aralığındaysa orta düzeyde yenilikçi ve 64 puanın altındaysa düşük düzeyde yenilikçi olarak değerlendirilmektedir (Hurt, Joseph ve Cook, 1977).

Kılıçer (2011) tarafından ölçek uyarlamasında yapılan faktör analizi sonucu ölçeğin dört tane alt boyutu olduğu tespit edilmiştir. Bu alt boyutlar ve maddeleri ise “değişime direnç boyutu” sekiz madde (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17 ve 20), “fikir önderliği boyutu” beş madde (1, 8, 9, 11 ve 12), “deneyime açıklık boyutu” beş madde (2, 3, 5, 14 ve 18), “risk alma boyutu” ise iki madde (16 ve 19) olarak belirlenmiştir. Olumsuz maddelerin hepsi değişime direnç alt boyutunda yer almakta, diğer alt boyutların hepsi olumlu maddelerden oluşmaktadır. Bireysel yenilikçilik ölçeğinin Kılıçer'in araştırmasında dört alt boyutunun olduğu görülse de bu çalışmanın odağını yenilikçiliği benimseme kategorileri oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırma problemlerinin cevaplanması için alt boyutlardan ziyade kategoriler dikkate alınarak istatistiksel analizler yapılmıştır.

3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikleri Ölçeği

Araştırmada diğer bir ölçek olan Şahin ve diğerleri (2010) tarafından 2005 Avrupa Birliği Komisyonu'nun belirlediği yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliklerine ilişkin rapor dikkate alınarak geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikleri Ölçeği 5'li likert tipinde, 8 tane alt boyut ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerine ilişkin yanıtlar “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin ana dilde iletişim yeterliği, yabancı dilde/dillerde iletişim yeterliği, bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterlik, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme yeterliği, sosyal vatandaşlık bilinci yeterliği, inisiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliği, kültürel bilinç ve ifade yeterliği şeklinde sekiz tane alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan 115'tir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Tekin (1993) tarafından ölçekten alınabilecek en yüksek ve en

düşük puanlar arasındaki fark grup sayısına oranlanmış ve ölçekten alınan puanların yorumlanmasında Tablo 3.3'te sunulan değerlerden yararlanılmıştır.

Tablo 3.3. Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeğinden Alınan Puanların Değerlendirilmesi

Boyutlar	Hiç Yeterli Değil	Yeterli Değil	Orta Düzeyde Yeterli	Yeterli	Çok yeterli
Anadilde İletişim Becerisi					
Yabancı Dilde İletişim Becerisi	1-4	5-8	9-12	13-16	17-20
Girişimcilik					
Matematik, Fen, Teknolojide Yeterlik	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15
Sosyal ve Vatandaşlıkl a İlgili Yeterlikler					
Dijital Yeterlik	1-2,6	2,7-4,3	4,4-6	6,1-7,7	7,8-10
Öğrenmeyi Öğrenme					
Kültürel Farkındalık	1-1,8	1,9-2,7	2,8-3,6	3,7-4,5	4,6-5
Ölçek Genel (23 madde)	23-41	42-60	61-79	80-98	99-115

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan ölçeklerin okullarda uygulanabilmesi için Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak gerekli izinler alındıktan sonra, 2016- 2017 eğitim

öğretim yılı içinde araştırmacı tarafından okullara gidilerek veri toplama aracı uygulanmıştır. Veri toplama araçları araştırmacı tarafından elden verilip toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak hazırlanan form, toplam 740 öğretmene uygulanmış ancak 22 adet form katılımcılar tarafından tüm sorulara yanıt verilmemesi, formda bulunan kontrol maddesi de işaretlenerek dikkatli bir şekilde formun doldurulmadığının tespit edilmesi gibi sebeplerden dolayı geçersiz sayılarak ulaşılan 718 verinin analizi yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizini gerçekleştirmek için SPSS 25.0 (Statistical Package for Social Science) paket programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde değişkenler arasındaki farkları belirlemek amacıyla, parametrik veriler için Bağımsız Gruplar İçin t testi ve Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA), nonparametrik veriler için de bağımsız gruplar için Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis Testi ve TUKEY testi kullanılmış, ayrıca betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçeklerin alt boyutlarında değişkenler açısından farklılık olup olmadığını belirlemek için cinsiyet, eğitim durumu ve medeni durum değişkenlerine ilişkin olarak bağımsız gruplar için t testi ve Mann Whitney U testi, kıdem değişkeni için Kruskal Wallis Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi TUKEY testi kullanılmıştır.

3.6. Risk ve Sınırlılıklar

Araştırmanın verileri 2016-2017 yılında Kayseri ili merkez ilçelerinde görev yapan toplam 718 sınıf ve branş öğretmenlerinden toplanmıştır ve bu araştırma bu örneklem grubu ile sınırlıdır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ile Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği” ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma örnekleminde bulunan sınıf ve branş öğretmenlerinin ölçeklere verdikleri cevapların istatistiksel analizleri ve bu analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde “Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri nedir?” sorusuna cevap aramak amacı ile ilk önce sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin genel betimsel istatistikler verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ve yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyleri daha sonra araştırmada kullanılan her iki ölçeğin alt boyutları ile analiz edilerek tablolarda ilgili betimsel istatistik sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	\bar{X}	Min.	Max.	S.S
Bireysel Yenilikçilik	350	67,33	30	93	9,965
Yaşam Boyu Öğrenme yeterlikleri	350	87,67	44	114	10,284

Tablo 4.1.1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldıkları en yüksek puanın 93, en düşük puanın ise 30 olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik puan ortalamalarının $\bar{X} = 67,33$ ile “*orta düzeyde yenilikçi*” ve bireysel yenilikçilik kategorileri içerisinde de “*sorgulayıcı*” kategoride yer aldıkları görülmektedir. Diğer taraftan genel betimsel istatistik sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğinden aldıkları en düşük puanın 44,00, en yüksek puanın ise 114,00 olduğu görülmektedir. Genel ortalamadan aldıkları puan ise sınıf öğretmenlerinin $\bar{X} = 87,67$ 'dir. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğinden aldıkları genel puan ortalamasına göre yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyi olarak “*yeterli*” düzeyde oldukları ifade edilebilir.

Tablo 4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yenilikçilik Kategorilerine Ait Betimsel İstatistik Değerleri

Yenilikçilik Kategorileri	N	(%)	Min.	Max.	\bar{X}	Ss
Yenilikçiler	28	8,00	81	93	85,39	4,425
Öncüler	135	38,571	69	80	73,73	3,591
Sorgulayıcılar	139	39,714	57	68	62,93	3,546
Kuşkucular	42	12,00	47	56	53,10	3,106
Gelenekçiler	6	1,714	30	46	40,83	6,014
Toplam	350	100	30	93	67,33	9,965

Tablo 4.1.2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yenilikçilik kategorilerine göre 28'i (%8,00) “*yenilikçi*” kategoride, 135'i (%38,571) “*öncü*” kategoride, 139'u (%39,714) “*sorgulayıcı*” kategoride, 42'si (%12,00) “*kuşkucu*” kategoride, 6'sı (%1,714) “*gelenekçi*” kategoride yer almaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde ise sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun “*sorgulayıcı*” kategoride yer aldığı ifade edilebilir.

Tablo 4.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistik Değerleri

Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Alt Boyutları	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss
Ana Dilde İletişim Yeterliği	350	4	20	17,95	2,715
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	350	4	20	8,47	4,365
Bilim Ve Teknolojide Matematiksel Temel Yeterlik	350	3	15	12,21	1,912
Dijital Yeterlik	350	2	10	8,00	1,524
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	350	2	10	8,26	1,297
Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliği	350	3	15	12,61	1,937
İnisiyatif Ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliği	350	4	20	16,36	2,561
Kültürel Bilinç Ve İfade Yeterliği	350	1	5	3,82	,876
Toplam	350	23	115	87,67	10,284

Tablo 4.1.3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde; sınıf öğretmenlerinin ana dilde iletişim yeterliği ortalamasının 17,95 ile *çok yeterli*, yabancı dilde iletişim yeterliği alt boyutu ortalamasının 8,47 ile *yeterli değil*, bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterlik alt boyutu ortalamasının 12,21 ile *yeterli*, dijital yeterlik alt boyutu ortalamasının 8,00 ile *çok yeterli*, öğrenmeyi öğrenme yeterliği alt boyutu ortalamasının 8,26 ile *çok yeterli*, sosyal vatandaşlık bilinci yeterliği alt boyutu ortalamasının 12,61 ile *yeterli*, inisiyatif ve girişimcilik anlayışı alt boyutu ortalamasının 16,36 ile *yeterli*, kültürel bilinç ve ifade yeterliği alt boyutu ortalamasının 3,82 ile *yeterli* düzeyde oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği alt boyutları açısından

değerlendirildiğinde kendilerini sadece *yabancı dilde iletişim* alt boyutunda *yeterli* görmedikleri, diğer bütün alt boyutlarda kendilerini *yeterli veya çok yeterli* düzeyde gördükleri ifade edilebilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi ile “Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, medeni durum açısından farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır. Bu amaç doğrultusunda ilk önce sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, medeni durum değişkenlerine göre aldıkları puanlar değerlendirilecektir. Daha sonra araştırmada kullanılan ölçeklerin alt boyutları ve kategoriler doğrultusunda cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum ve kıdem değişkenine göre istatistiksel analiz tabloları verilecektir.

Tablo 4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliklerinin Cinsiyet Değişkenine Ait t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Yenilikçilik	Kadın	167	66,62	10,710	348	-1,288	,199
	Erkek	183	67,99	9,214			
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri	Kadın	167	88,04	10,242	345,648	,653	,514
	Erkek	183	87,32	10,338			

Tablo 4.2.1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyete göre yapılan t testi sonucunda, erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı fark olmadığı ($p>.05$) sonucuna ulaşılmıştır. Kadın sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının 66,62 olduğu, erkek sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasının 67,99 olduğu ve bireysel yenilikçilik düzeyleri olarak her iki cinsiyet grubunun da “*orta düzeyde yenilikçi*” olduğu görülmektedir. Kadın sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri

puan ortalamasının 88,04, erkek sınıf öğretmenlerinin ise puan ortalamasının 87,32 olduğu ve her iki cinsiyet grubunun da yaşam boyu öğrenme yeterlikleri genel değerlendirme puanına göre kendilerini *yeterli* düzeyde gördükleri istatistiksel testler sonucunda belirlenmiştir.

Tablo 4.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliklerinin Medeni Durum Değişkenine Ait t Testi Sonuçları

	Medeni durum	N	Ortalama	Ss	Sd	t	p
Yenilikçilik	Evli	317	67,61	9,455	348	1,620	,106
	Bekar	33	64,67	13,860			
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri	Evli	317	87,43	10,349	40,372	-1,454	,154
	Bekar	33	89,97	9,479			

Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri medeni durum değişkeni açısından incelendiğinde; Tablo 4.2.2’de gruplar arasında istatistiksel olarak herhangi bir farklılık olmadığı ($p>.05$) bulgusuna t testi uygulanarak ulaşılmıştır. Toplam 317 evli sınıf öğretmenin bireysel yenilikçilik puan ortalamalarının 67,61, yaşam boyu öğrenme yeterlik puan ortalamalarının ise 87,43 olduğu; 33 bekar sınıf öğretmenin bireysel yenilikçilik puan ortalamalarının 64,67, yaşam boyu öğrenme yeterlik puanlarının ise 89,97 olduğu görülmektedir. Genel olarak evli sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik puanlarının, bekar olan öğretmenlerden yüksek olduğu tespit edilirken; diğer ölçekte bekar sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyi puan ortalamalarının evli olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hem evli hem de bekar sınıf öğretmenlerinin “*orta düzeyde yenilikçi*”, yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyinde de “*yeterli*” düzeyde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliklerinin Eğitim Durumu Değişkenine Ait t Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Yenilikçilik	Lisans	319	67,83	9,261	348	3,024*	,003
	Lisansüstü	31	62,23	14,714			
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri	Lisans	319	87,42	10,354	37,570	-1,545	,131
	Lisansüstü	31	90,16	9,324			

p<.05

Tablo 4.2.3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin eğitim durumu değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. İstatistiksel analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre gruplar arasında anlamlı fark olduğu (p<.05) tespit edilmiştir. Bireysel yenilikçilik düzeylerine göre anlamlı farkın ($\bar{X}= 67,83$) puan ortalaması ile toplam 319 lisans düzeyindeki sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmüştür ve 31 lisansüstü sınıf öğretmenine ait puan ortalaması ise 62,23'tür. Bu durumda lisans düzeyinde eğitime sahip sınıf öğretmenleri bireysel yenilikçilik anlamında “*orta düzeyde yenilikçi*”; lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin ise “*düşük düzeyde yenilikçi*” olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Lisans düzeyindeki sınıf öğretmenlerinin (N=319) puan ortalaması 87,42 iken lisansüstü düzeydeki sınıf öğretmenlerinin (N=31) yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin 90,16 olduğu görülmektedir. Genel olarak lisansüstü eğitim düzeyine sahip sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasını lisans düzeyindekilerden daha yüksektir ancak her iki grubun da “*yeterli*” düzeyde yaşam boyu öğrenme yeterliliğine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri Açısından Kıdem Değişkenine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

	Kıdem	N	\bar{X}	Ss
Bireysel Yenilikçilik	5 yıla kadar	32	65,63	10,533
	6-10 yıl	48	67,88	9,421
	11-15 yıl	66	66,61	11,522
	16-20 yıl	79	65,89	9,445
	21 yıl ve üzeri	125	68,86	9,357
	Toplam	350	67,33	9,965
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri	5 yıla kadar	32	90,13	8,750
	6-10 yıl	48	87,85	8,087
	11-15 yıl	66	88,62	10,376
	16-20 yıl	79	87,05	11,569
	21 yıl ve üzeri	125	86,85	10,495
	Toplam	350	87,67	10,284

Tablo 4.2.4 incelendiğinde, tabloda sınıf öğretmenlerinin 5 yıla kadar, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl üzeri kıdem gruplarında kaç tane öğretmenin yer aldığı ayrıca sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ve yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ve standart sapma puan değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Toplam 350 sınıf öğretmenin bireysel yenilikçilik ölçeğine göre, 32'si 5 yıla kadar olan kıdem grubunda yer almakta ve puan ortalamalarının 65,63 olduğu, 6-10 yıl kıdem grubunda toplam 48 öğretmenin yer aldığı ve buradaki sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasının 67,88 olduğu, 11-15 yıl kıdem grubunda ise toplam 66 sınıf öğretmeni yer alırken puan ortalamalarının 66,61 olduğu tespit edilmiştir. 16-20 yıl kıdem grubunda 79 sınıf öğretmeni bulunmakta ve bu grubun puan ortalaması 65,89; 21 yıl ve üzeri kıdem grubunda 125 kişi ile en fazla sınıf öğretmenin burada yer aldığı ve puan ortalamalarının da 68,86 olduğu görülmektedir. Yine sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ölçeğine göre 5 yıla kadar 32 öğretmenin puan ortalamasının 90,13 olduğu, 6-10 yıl kıdem grubunda 48 öğretmenin

puan ortalamasının 87,85 olduğu, 11-15 yıl kıdem grubunda 66 öğretmenin puan ortalamasının 88,62 olduğu, 16-20 yıl kıdem grubunda 79 öğretmenin puan ortalamasının 87,05 olduğu görülürken, 21 yıl ve üzeri kıdem grubunda 125 sınıf öğretmenin puan ortalamasının 86,85 olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ölçeğinden alınan puan ortalamalarına göre en yüksek ortalamanın 68,86 ile 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlere, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğinden alınan puan ortalamalarına göre ise en yüksek ortalamanın 90,13 ile 5 yıla kadar olan kıdem grubuna ait olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır.

Tablo 4.2.5. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliklerinin Kıdem Değişkenine Ait ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Yenilikçilik	Gruplar arası	600,718	4	150,180	1,521	,195
	Gruplar içi	34055,170	345	98,711		
	Toplam	34655,889	349			
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri	Gruplar arası	368,970	4	92,242	,871	,482
	Gruplar içi	36542,919	345	105,922		
	Toplam	36911,889	349			

$p > 0.05$

Tablo 4.2.5’de kıdemleri farklı olan sınıf öğretmenlerinin kıdem grupları arasında bireysel yenilikçilik ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri açısından farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre gruplar arasında fark olmadığı bulgusuna ($p > 0.05$) ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Bu

bağlamda araştırmada kullanılan iki ölçeğin alt boyutları da söz konusu değişkenler açısından detaylı olarak analiz edilerek aşağıda tablolarda verilmiştir. Ölçeklerden “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” beş kategori açısından (gelenekçi, kuşkucu, sorgulayıcı, öncü ve yenilikçi) analiz edilmiştir. Daha sonra araştırmada kullanılan “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği” sekiz alt boyut açısından değişkenlere göre istatistiksel olarak incelenmiştir.

Tablo 4.2.6. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Gelenekçi Kategoriye Göre Cinsiyet, Medeni Durum ve Eğitim Durumu Değişkenleri ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Bireysel Yenilikçilik	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Cinsiyet	Kadın	4	3,50	14,00	4,000	1,000
	Erkek	2	3,50	7,00		
Medeni Durum	Evli	6	3,50	21,00	0	0
	Bekar	0	0	21,00		
Eğitim Durumu	Lisans	6	3,50	21,00	0	0
	Lisansüstü	0	0	0		

Tablo 4.2.6 bireysel yenilikçilik ölçeği gelenekçi kategoriye göre cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, bu kategoride 4 kadın 2 de erkek sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı ($U=4.000$; $p>.05$) belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri medeni durum değişkeni açısından gelenekçi kategoride incelenmek istendiğinde bu kategoride bulunan toplam 6 öğretmenin hepsi de evli olduğu için istatistiksel açıdan herhangi bir karşılaştırma yapılamamıştır. Ayrıca yine eğitim durumu değişkeninde de toplam 6 öğretmen lisans düzeyinde eğitime sahip olduğundan medeni durum değişkeninde olduğu gibi istatistiksel karşılaştırma yapılamamıştır.

Tablo 4.2.7. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Gelenekçi Kategoriye Göre Kıdem Değişkeni ile İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p
Bireysel Yenilikçilik	6-10 Yıl	1	6,00	3	2,143	,543
	11-15 Yıl	2	3,00			
	16-20 Yıl	2	3,00			
	21 Yıl Ve Üzeri	1	3,00			
	Toplam	6				

Tablo 4.2.7 incelendiğinde bireysel yenilikçilik ölçeği gelenekçi kategoride bulunan toplam 6 öğretmenden hiçbiri 5 yıla kadar kıdem aralığında yer almamakta, diğer kıdem gruplarında yer almaktadır. Kıdem değişkenine göre gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı ($X^2= 2,143$; $p>.05$) tespit edilmiştir.

Tablo 4.2.8. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Kuşkucu Kategoriye Göre Cinsiyet, Medeni Durum ve Eğitim Durumu Değişkenleri ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Bireysel Yenilikçilik	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Cinsiyet	Kadın	26	21,19	551,00	190,000	,890
	Erkek	16	20,67	310,00		
Medeni Durum	Evli	39	22,10	862,00	35,000	,242
	Bekar	3	13,67	41,00		
Eğitim Durumu	Lisans	36	21,36	769,00	77,000	,597
	Lisansüstü	6	18,40	92,00		
	Toplam	42				

Tablo 4.2.8 incelendiğinde bireysel yenilikçilik ölçeği kuşkucu kategorisinde toplam 42 sınıf öğretmeni yer almaktadır. Bu sınıf öğretmenlerinden 26'sının kadın ve 16'sının da erkek olduğu ve yapılan istatistiksel analizler sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı ($U=190,000$; $p>.05$) bulgusuna ulaşılmıştır. Kuşkucu kategoride bulunan sınıf öğretmenleri medeni durum değişkeni açısından istatistiksel olarak incelendiğinde; toplam 39 öğretmenin evli, 3 öğretmenin ise bekar olduğu tespit edilmiş ve gruplar arasında anlamlı fark olmadığı ($U= 35,000$; $p>.05$) bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitim durumu değişkenine göre kuşkucu kategoride yer alan sınıf öğretmenlerinin 36'sının lisans düzeyinde eğitime ve 6'sının da lisansüstü eğitim düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. İstatistiksel analizler sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($U=77,000$; $p>.05$) sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.2.9. Kuşkucu Kategoride Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeğine Göre Kıdem Yıllarına Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p
Bireysel Yenilikçilik	5 yıla kadar	3	14,17	4	1,693	,792
	6-10 yıl	5	19,00			
	11-15 yıl	12	22,58			
	16-20 yıl	10	23,45			
	21 yıl ve üzeri	12	21,67			
	Toplam	42				

Tablo 4.2.9'da kuşkucu kategoride yer alan sınıf öğretmenleri kıdem yılı değişkenine göre incelenmiştir. Bu kategoride yer alan toplam 42 sınıf öğretmenin 3'ü 5 yıla kadar, 5'i 6-10 yıl, 12'si 11-15 yıl, 10'u 16-20 yıl ve 12'si de 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda en fazla sıra ortalaması 16-20 yıl kıdem grubunda (23,45) yer alan sınıf öğretmenlerine ait olsa da gruplar arasında anlamlı fark olmadığı ($X^2=1693$; $p>.05$) belirlenmiştir.

Tablo 4.2.10. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Öncü Kategoriye Göre Cinsiyet Değişkeni ile İlgili T Testi Sonuçları

Cinsiyet		N	Ortalama	Ss	Sd	t	p
Bireysel	Kadın	65	73,80	3,738	130,179	,207	,837
Yenilikçilik	Erkek	70	73,67	3,475			
Toplam		135					

Tablo 4.2.10'da öncü kategoride yer alan sınıf öğretmenleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Toplam 135 sınıf öğretmenin 65'i kadın ve puan ortalaması 73,80 iken 70 erkek sınıf öğretmenin puan ortalamasının 73,67 olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analizlere dayanarak cinsiyet değişkeninde gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t=,207$; $p>.05$) sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.2.11. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Öncü Kategoriye Göre Medeni Durum ve Eğitim Durumu Değişkeni ile İlgili MANN WHITNEY U Testi Sonuçları

Değişkenler		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Medeni Durum	Evli	125	67,94	8493,00	618,000	,953
	Bekar	10	68,70	687,00		
Eğitim Durumu	Lisans	127	68,45	8693,00	451,000	,593
	Lisansüstü	8	60,88	487,00		
Toplam		135				

Tablo 4.2.11 incelendiğinde öncü kategoride yer alan sınıf öğretmenleri medeni durum ve eğitim durumu değişkeni açısından değerlendirilmiştir. Medeni durum değişkenine göre toplam 135 sınıf öğretmenin 125'ini evli, 10'unu ise bekar sınıf öğretmeni oluşturmaktadır ve gruplar arasında anlamlı fark olmadığı ($U=618,000$; $p>.05$) tespit edilmiştir. Ayrıca eğitim durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin 127'si lisans

düzeyinde eğitime sahipken, 8 sınıf öğretmeninin öncü kategoride lisansüstü eğitim seviyesine sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda eğitim durumu değişkeninde de gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir ($U=451,000$; $p>.05$).

Tablo 4.2.12. Bireysel Yenilikçilik Ölçeğine Göre Öncü Kategoride Sınıf Öğretmenlerinin Kıdem Yıllarına Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p
Bireysel Yenilikçilik	5 Yıla Kadar	12	67,50	4	6,843	,144
	6-10 Yıl	24	56,31			
	11-15 Yıl	19	55,39			
	16-20 Yıl	24	70,40			
	21 Yıl Ve Üzeri	56	76,37			
	Toplam	135				

Tablo 4.2.12 sınıf öğretmenleri öncü kategoride kıdem değişkeni açısından incelenmiştir. Bu kategoride yer alan 135 sınıf öğretmenin 12'si 5 yıla kadar kıdem grubunda, 24'ü 6-10 yıl kıdem grubunda, 19'u 11-15 yıl kıdemde, 24'ü 16-20 yıl kıdem grubunda ve 56'sı ise 21 yıl ve üzeri kıdem grubunda yer almaktadır. Öncü kategoride yer alan sınıf öğretmenlerinin kıdem grupları arasında en yüksek sıra ortalaması (76,37) 21 yıl ve üzeri sınıf öğretmenlerine en düşük sıra ortalaması (55,39) 11-15 yıl kıdem grubundakilere ait olsa da tüm gruplar arasında anlamlı fark olmadığı ($X^2 =6,843$; $p>.05$) bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.2.13. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Sorgulayıcı Kategoriye Göre Cinsiyet Değişkeni ile İlgili t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	Sd	t	p
Bireysel	Kadın	60	62,68	4,040	136	-,844	,400
Yenilikçilik	Erkek	79	63,19	3,089			
	Toplam	139					

Tablo 4.2.13’de sınıf öğretmenleri cinsiyet değişkeni açısından incelenmiştir. 139 sınıf öğretmenin 60’ı kadın ve kadın sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması 62,68 iken, 79 erkek sınıf öğretmenin puan ortalaması ise 63,19’dur. Cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında anlamlı fark olmadığı ($t=-,844$; $p>.05$) tespit edilmiştir.

Tablo 4.2.14. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Sorgulayıcı Kategoriye Göre Medeni Durum ve Eğitim Durumu Değişkeni ile İlgili MANN WHITNEY U Testi Sonuçları

	Bireysel	N	Sıra	Sıra	U	p
	Yenilikçilik		Ortalaması	Toplamı		
Medeni	Evli	126	22,10	862,00	35,000	,242
Durum	Bekar	13	13,67	41,00		
Eğitim	Lisans	130	21,36	769,00	77,000	,597
Durumu	Lisansüstü	9	18,40	92,00		
	Toplam	139				

Bireysel yenilikçilik ölçeği sorgulayıcı kategorisinde yer alan 139 öğretmenden 126’sı evli 13’ü ise bekar ve analizler sonucunda medeni durum değişkeninde gruplar arasında anlamlı fark olmadığı ($U=35,000$; $p>.05$) görülmektedir. Eğitim durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin 130’u lisans düzeyinde eğitim seviyesine sahiptir; 9’u lisansüstü düzeyinde eğitim seviyesine sahiptir. Ancak gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemektedir ($U=77,000$; $p>.05$).

Tablo 4.2.15. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Sorgulayıcı Kategoriye Göre Kıdem Değişkeni ile İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p
Bireysel Yenilikçilik	5 Yıla Kadar	10	47,00	4	6,139	,189
	6-10 Yıl	29	58,11			
	11-15 Yıl	24	70,58			
	16-20 Yıl	39	72,97			
	21 Yıl Ve Üzeri	47	75,53			
	Toplam	139				

Tablo 4.2.15 sorgulayıcı kategoride yer alan sınıf öğretmenleri kıdem değişkenine göre incelendiğinde 139 öğretmenin 10'u 5 yıla kadar kıdemde, 29'u 6-10 yıl kıdem grubunda, 24'ü 11-15 yıl kıdem grubunda, 39'u 16-20 yıl kıdemde, 47'si 21 yıl ve üzeri kıdem yılında yer aldığı görülmektedir. Kıdem yıllarına göre sıra ortalaması en düşük olan grup (47,00) 5 yıla kadar ve en yüksek olan grup ise (75,53) ile 21 yıl ve üzeri kıdem grubudur fakat gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı ($X^2 = 6,139$; $p > .05$) tespit edilmiştir.

Tablo 4.2.16. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Yenilikçi Kategoriye Göre Cinsiyet, Medeni Durum ve Eğitim Durumu Değişkenleri ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Bireysel Yenilikçilik	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Cinsiyet	Kadın	12	15,88	190,50	79,500	,436
	Erkek	16	13,47	215,50		
Medeni Durum	Evli	25	13,96	349,00	24,000	,308
	Bekar	3	19,00	57,00		
Eğitim Durumu	Lisans	25	13,96	349,00	24,000	,308
	Lisansüstü	3	19,00	57,00		
	Toplam	28				

Tablo 4.2.16 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yenilikçilik kategorisine göre cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkeni açısından analiz edildiği görülmektedir. Yenilikçi kategoride yer alan 28 sınıf öğretmenin 12'si kadın ve 16'sı erkektir. Cinsiyet değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı ($U=79,500$; $p>.05$) tespit edilmiştir. Medeni durum değişkeni açısından incelendiğinde yenilikçi kategoride yer alan sınıf öğretmenlerinin 25'i evli iken 3'ü bekar ve gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($U=24,000$; $p>.05$). Yenilikçi kategoride yer alan sınıf öğretmenlerinin 25'i lisans düzeyinde eğitime sahip iken 3'ü lisansüstü eğitim seviyesindedir ve gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ($U=24,000$; $p>.05$).

Tablo 4.2.17. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Yenilikçi Kategoriyeye Göre Kıdem Değişkeni ile İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Bireysel Yenilikçilik	5 Yıla Kadar	2	18,50	4	3,277	,513
	6-10 Yıl	3	18,17			
	11-15 Yıl	9	15,61			
	16-20 Yıl	5	9,40			
	21 Yıl Ve Üzeri	9	14,11			
	Toplam	28				

Sınıf öğretmenleri yenilikçi kategoriye göre kıdem yılı değişkeni açısından incelendiğinde 28 öğretmenin 2'sinin 5 yıla kadar kıdem yılında, 3'ünün 6-10 yıl arası kıdem yılında, 9'unun 11-15 yıl kıdem grubunda, 5'inin 16-20 yıl kıdem grubunda ve 9'unun 21 yıl ve üzeri kıdem grubunda yer aldığı görülmektedir. Sıra ortalaması en yüksek grup (18,50) 5 yıla kadar olan kıdem grubu iken, en düşük sıra ortalaması ise (9,40) 16-20 yıl kıdem grubuna aittir fakat yine de kıdem grupları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir ($X^2=3,277$; $p>.05$).

Sınıf öğretmenleri araştırmanın ikinci alt problemine göre "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" kategorilerine göre incelenmiş ve yukarıda tabloları verilmiştir. Araştırmada kullanılan ikinci ölçek olan "Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği" alt boyutları açısından da incelenmiş ve aşağıdaki tablolarla bulguları verilmiştir.

Tablo 4.2.18. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Alt Boyutlarına Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	Sd	t	P
Ana Dilde İletişim Yeterliği	Kadın	167	18,09	2,679			
	Erkek	183	17,83	2,749	346,492	,893	,373
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	Kadın	167	8,96	4,466			
	Erkek	183	8,02	4,234	340,851	2,020*	,044
Bilim Teknolojide Matematiksel Yeterlik	Kadın	167	12,05	1,977			
	Erkek	183	12,34	1,845	339,267	-1,417	,157
Dijital Yeterlik	Kadın	167	7,83	1,543			
	Erkek	183	8,15	1,495	342,804	-1,937	,054
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Kadın	167	8,20	1,281			
	Erkek	183	8,31	1,312	346,394	-,821	,412
Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliği	Kadın	167	12,64,	1,804			
	Erkek	183	12,57	2,055	347,490	,324	,746
İnisiyatif Ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliği	Kadın	167	16,41	2,523			
	Erkek	183	16,31	2,601	346,699	,371	,711
Kültürel Bilinç Ve İfade Yeterliği	Kadın	167	3,86	,838			
	Erkek	183	3,79	,910	347,970	,743	,458
YBÖ Yeterliği Toplam	Kadın	167	88,04				
	Erkek	183	87,32		345,648	,653	,720

Tablo 4.2.18 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği alt boyutlarına ilişkin cinsiyet değişkeni ile ilgili t testi sonuçlarının yer aldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin istatistiksel analizler sonucunda cinsiyet değişkeni ile ilgili yaşam boyu öğrenme yeterliği ölçeğinde bulunan sekiz alt boyutun sadece bir tanesinde gruplar arasında anlamlı fark tespit edildiği belirlenmiştir. “Yabancı dilde iletişim yeterliğinde” gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($t=2,020$; $p<.05$). 167 kadın sınıf öğretmeninin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği yabancı dilde iletişim yeterliği alt boyutu puan ortalaması 8,96 iken, 183 erkek sınıf öğretmeninin puan ortalamasının 8,02 olduğu ve cinsiyet grupları arasındaki anlamlı farklılığın kadın sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme yeterliği ölçeği genel toplam puanlarına bakıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak kadın sınıf öğretmenlerinin genel ortalamalarının 88,04 erkek sınıf öğretmenlerinin genel ortalamalarından 87,32 daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.2.19. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Alt Boyutlarına Göre t Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	Ortalama	Ss	Sd	t	p
Ana Dilde İletişim Yeterliği	Lisans	319	17,92	2,720			
	Lisansüstü	31	18,29	2,686	36,246	-,729	,471
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	Lisans	319	8,49	4,390			
	Lisansüstü	31	8,19	4,167	36,780	,379	,707
Bilim Teknolojide Matematiksel Yeterlik	Lisans	319	12,16	1,941			
	Lisansüstü	31	12,71	1,510	40,313	-1,893	,066
Dijital Yeterlik	Lisans	319	7,99	1,478			
	Lisansüstü	31	8,06	1,965	348	-,257	,797

Tablo 4.2.19. Devamı.

Öğrenmeyi	Lisans	319	8,22	1,287			
Öğrenme	Lisansüstü	31	8,65	1,355	35,462	-1,677	,102
Yeterliği							
Sosyal	Lisans	319	12,57	1,898			
Vatandaşlık	Lisansüstü	31	12,97	2,302	34,083	-,930	,359
Bilinci							
Yeterliği							
İnisiyatif Ve	Lisans	319	16,27	2,569			
Girişimcilik	Lisansüstü	31	17,32	2,301	37,658	-2,414*	,021
Anlayışı							
Yeterliği							
Kültürel Bilinç	Lisans	319	3,81	,876			
Ve İfade	Lisansüstü	31	3,97	,875	36,095	-,985	,331
Yeterliği							
YBÖ Yeterliği	Lisans	319	87,42	10,354			
Toplam	Lisansüstü	31	90,16	9,324	37,570	-1,545	,131

Tablo 4.2.19’da sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği alt boyutlarına göre eğitim durumu değişkeni açısından incelendiği görülmektedir. Toplam 350 sınıf öğretmenin 319’u lisans düzeyinde eğitime sahip iken, 31’i lisansüstü eğitim seviyesindedir. Yaşam boyu öğrenme ölçeği alt boyutlarından sadece “inisiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliği” alt boyutunda gruplar arasında anlamlı fark ($t=-2,414$; $p<.05$) tespit edilmiştir. Bu alt boyutta yer alan 319 lisans düzeyinde eğitime sahip olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasının 16,27 ve 31 lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin ortalaması ise 17,32 olduğu ve gruplar arasındaki anlamlı farklılığın lisansüstü eğitim düzeyindeki sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri genel ortalamaları incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülürken, Lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin ortalamalarının 90,16 lisans düzeyindekilerin ortalamalarından 87,42 yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.2.20. Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Alt Boyutlarına Göre t Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	Ortalama	Ss	Sd	t	p
Ana Dilde İletişim Yeterliği	Evli	317	17,96	2,766			
	Bekar	33	17,91	2,199	43,295	,121	,904
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	Evli	317	8,49	4,328			
	Bekar	33	8,24	4,776	37,676	,285	,778
Bilim Teknolojide Matematiksel Yeterlik	Evli	317	12,14	1,900			
	Bekar	33	12,82	1,944	38,642	-1,906	,064
Dijital Yeterlik	Evli	317	7,96	1,549			
	Bekar	33	8,36	1,220	43,520	-1,763	,085
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Evli	317	8,25	1,320			
	Bekar	33	8,36	1,055	43,162	-,594	,556
Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliği	Evli	317	12,57	1,989			
	Bekar	33	12,94	1,321	348	-1,040	,299
İnisiyatif Ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliği	Evli	317	16,28	2,574			
	Bekar	33	17,12	2,329	40,594	-1,953	,058
Kültürel Bilinç Ve İfade Yeterliği	Evli	317	3,78	,865			
	Bekar	33	4,21	,893	38,523	-2,658*	,011
YBÖ Yeterliği Toplam	Evli	317	87,43	10,34			
	Bekar	33	89,97	9,479	40,372	-1,454	,154

Tablo 4.2.20’de sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği alt boyutlarına göre medeni durum değişkeni ile ilgili t testi sonuçlarının yer aldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin 317’si evli, 33’ü ise bekarıdır. Yaşam boyu öğrenme ölçeği alt boyutlarından sadece “*kültürel bilinç ve ifade yeterliği*” alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu ($t=-2,658$; $p<.05$) diğer alt boyutlarda medeni durum değişkeni açısından anlamlı fark bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kültürel bilinç ve ifade yeterliği alt boyutunda evli sınıf öğretmenlerinin ortalamalarının 3,78, bekar sınıf öğretmenlerinin ise ortalamalarının 4,21 olduğu ve gruplar arasındaki anlamlı farklılığın bekar sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin medeni durum değişkeninde yaşam boyu öğrenme yeterliği toplam puanları incelendiğinde anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir, ancak evli sınıf öğretmenlerinin genel ortalamalarının 87,43 bekar sınıf öğretmenlerinin ortalamalarından 89,97 daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.2.21. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdem Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Alt Boyutlarına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

	Kıdem	N	Ortalama	Ss
Ana Dilde İletişim Yeterliği	5 Yıla Kadar	32	18,00	2,229
	6-10 Yıl	48	17,67	2,487
	11-15 Yıl	66	17,95	2,742
	16-20 Yıl	79	18,08	2,630
	21 Yıl ve Üzeri	125	17,98	2,972
	Toplam	350	17,95	2,715
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	5 Yıla Kadar	32	9,88	4,390
	6-10 Yıl	48	8,98	4,620
	11-15 Yıl	66	8,52	4,365
	16-20 Yıl	79	8,57	4,340
	21 Yıl ve Üzeri	125	7,82	4,224
	Toplam	350	8,47	4,365
Bilim Teknolojide Matematiksel Yeterlik	5 Yıla Kadar	32	12,38	2,121
	6-10 Yıl	48	12,04	1,786
	11-15 Yıl	66	12,27	1,981
	16-20 Yıl	79	12,27	2,194
	21 Yıl ve Üzeri	125	12,15	1,685
	Toplam	350	12,21	1,912

Tablo 4.2.21. Devamı.

	5 Yıla Kadar	32	8,13	1,212
	6-10 Yıl	48	8,19	1,249
Dijital Yeterlik	11-15 Yıl	66	8,27	1,545
	16-20 Yıl	79	7,77	1,609
	21 Yıl ve Üzeri	125	7,89	1,613
	Toplam	350	8,00	1,524
	5 Yıla Kadar	32	8,38	,871
Öğrenmeyi	6-10 Yıl	48	8,06	1,311
Öğrenme	11-15 Yıl	66	8,27	1,442
Yeterliği	16-20 Yıl	79	8,11	1,349
	21 Yıl ve Üzeri	125	8,38	1,269
	Toplam	350	8,26	1,297
	5 Yıla Kadar	32	12,84	1,483
Sosyal	6-10 Yıl	48	12,42	1,724
Vatandaşlık	11-15 Yıl	66	12,94	1,635
Bilinci Yeterliği	16-20 Yıl	79	12,44	2,099
	21 Yıl ve Üzeri	125	12,54	2,146
	Toplam	350	12,61	1,937
	5 Yıla Kadar	32	16,53	1,917
İnisiyatif Ve	6-10 Yıl	48	16,69	1,948
Girişimcilik	11-15 Yıl	66	16,53	2,494
Anlayışı	16-20 Yıl	79	16,03	2,703
Yeterliği	21 Yıl ve Üzeri	125	16,31	2,847
	Toplam	350	16,36	2,561
	5 Yıla Kadar	32	4,00	,762
Kültürel Bilinç	6-10 Yıl	48	3,81	,816
Ve İfade	11-15 Yıl	66	3,86	,821
Yeterliği	16-20 Yıl	79	3,78	1,021
	21 Yıl ve Üzeri	125	3,78	,860
	Toplam	350	3,82	,876
	5 Yıla Kadar	32	90,13	8,750
	6-10 Yıl	48	87,85	8,087
YBÖ Yeterliği	11-15 Yıl	66	88,32	10,376
Toplam	16-20 Yıl	79	87,05	11,569
	21 Yıl ve Üzeri	125	86,85	10,495
	Toplam	350	87,67	10,284

Tablo 4.2.21 incelendiğinde, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği alt boyutlarına göre sınıf öğretmenlerinin 5 yıla kadar, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdem gruplarında kaç tane öğretmenin yer aldığı ayrıca sınıf öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puan ortalamaları ve standart sapma puan değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Toplam 350 sınıf öğretmenin 32’si 5 yıla kadar kıdem grubunda, 48’i 6-10 yıl kıdem grubunda, 66’sı 11-15 yıl kıdem grubunda, 79’u 16-20 yıl kıdem grubunda, 125’i 21 yıl ve üzeri kıdem grubunda yer aldıkları görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği tüm kıdem gruplarına göre “ana dilde iletişim yeterliği” alt boyutunda genel puan ortalamasının 17,98 olduğu, “yabancı dilde iletişim yeterliği” alt boyutunda genel ortalamasının 8,47 olduğu, “bilim teknolojide matematiksel yeterlik” alt boyutunda genel ortalamasının 12,21 olduğu, “dijital yeterlik” alt boyutunda genel ortalamasının 8,00 olduğu, “öğrenmeyi öğrenme yeterliği” alt boyutunda genel ortalamasının 8,26 olduğu, “sosyal vatandaşlık bilinci yeterliği” alt boyutunda genel ortalamasının 12,26 olduğu, “inisiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliği” alt boyutu genel ortalamasının 16,36 olduğu, “kültürel bilinç ve ifade yeterliği” alt boyutunda genel ortalamasının 3,82 olduğu tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği kıdem değişkenine göre genel toplam puan ortalamasının 87,67 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.2.22. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri Alt Boyutlarına Göre Kıdem Değişkenine Ait ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Ana Dilde İletişim Yeterliği	Gruplar Arası	5,266	4	1,316		
	Gruplar İçi	2568,003	345		,177	,950
	Toplam	2573,269	349	7,443		
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	Gruplar Arası	129,989	4	32,497		
	Gruplar İçi	6521,099	345		1,719	,145
	Toplam	6651,089	349	18,902		
Bilim Teknolojide Matematiksel Yeterlik	Gruplar Arası	3,151	4	,788		
	Gruplar İçi	1272,037	345		,214	,931
	Toplam	1275,189	349	3,687		

Tablo 4.2.22. Devamı.

	Gruplar Arası	12,763	4	3,191		
Dijital Yeterlik	Gruplar İçi	798,234	345	2,314	1,379	,241
	Toplam	810,997	349			
Öğrenmeyi	Gruplar Arası	5,911	4	1,478		
Öğrenme	Gruplar İçi	580,946	345	1,684	,878	,477
Yeterliği	Toplam	586,857	349			
Sosyal	Gruplar Arası	13,444	4	3,361		
Vatandaşlık	Gruplar İçi	1296,145	345	3,757	,895	,467
Bilinci	Toplam	1309,589	349			
Yeterliği						
İnisiyatif Ve	Gruplar Arası	17,138	4	4,284		
Girişimcilik	Gruplar İçi	2271,502	345	6,584	,651	,627
Anlayışı	Toplam	2288,640	349			
Yeterliği						
Kültürel Bilinç	Gruplar Arası	1,505	4	,376		
Ve İfade	Gruplar İçi	266,155	345	,771	,488	,745
Yeterliği	Toplam	267,660	349			
YBÖ Yeterliği	Gruplar arası	368,970	4	92,242		
Toplam	Gruplar İçi	36542,919	345	105,922	,871	,482
	Toplam	36911,889	349			

Tablo 4.2.22’de kıdemleri farklı olan sınıf öğretmenlerinin kıdem grupları arasında yaşam boyu öğrenme yeterlikleri alt boyutları açısından farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre gruplar arasında fark olmadığı bulgusuna ($F=,871$; $p>0.05$) ulaşılmıştır.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri nedir?” sorusuna yanıt aramak için ilk önce branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin genel betimsel istatistikler verilmiştir. Daha sonra branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ve yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyleri yenilikçilik kategorileri ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri alt boyutlarına göre analiz edilerek betimsel istatistik bulguları yer almıştır.

Tablo 4.3.1. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliklerine Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	N	\bar{X}	Min.	Max.	S.S.
Bireysel yenilikçilik	368	67,85	40,00	92,00	10,175
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri	368	89,13	31,00	113,00	11,743

Tablo 4.3.1 incelendiğinde branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldıkları en yüksek puanın 92,00 en düşük puanın ise 40,00 olduğu görülmektedir. Branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik puan ortalamalarının 67,85 olduğu ve bu ortalama ile branş öğretmenlerinin “*orta düzeyde yenilikçi*” olduğu ve yenilikçilik kategorilerinden “*sorgulayıcı*” kategoride yer aldıkları görülmektedir. Branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ölçeğinden aldıkları genel betimsel istatistik puanları değerlendirildiğinde; branş öğretmenleri en yüksek 113,00 en düşük ise 31,00 puan almışlardır. Branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliği genel ortalamalarının ise 89,13 olduğu ve yeterlik düzeyi olarak “*yeterli*” düzeyde oldukları ifade edilebilir.

Tablo 4.3.2. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yenilikçilik Kategorilerine Ait Betimsel İstatistik Değerleri

Yenilikçilik Kategorileri	N	(%)	Min.	Max.	\bar{X}	Ss
Yenilikçiler	48	13,043	81,	92	85,29	3,591
Öncüler	118	32,065	69	80	73,09	3,292
Sorgulayıcılar	161	43,75	57	68	63,22	3,286
Kuşkucular	35	9,510	47	56	51,86	3,050
Gelenekçiler	6	1,630	40	45	42,67	1,966
Toplam	368	100	40	92	67,85	10,175

Tablo 4.3.2 incelendiğinde 368 branş öğretmeninin yenilikçilik kategorilerine göre 48'i (%13,043) “*yenilikçi*” kategoride, 118'i (%32,065) “*öncü*” kategoride, 161'i (%43,75) “*sorgulayıcı*” kategoride, 35'i (%9,510) “*kuşkucu*” kategoride, 6'sı (%1,630) “*gelenekçi*” kategoride yer almamıştır. Genel frekanslara bakıldığında branş öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun “*sorgulayıcı*” kategoride yer almış olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.3.3. Branş Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistik Değerleri

Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Alt Boyutları	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss
Ana Dilde İletişim Yeterliği	368	4	20	18,33	2,487
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	368	4	20	10,02	5,352
Bilim Ve Teknolojide Matematiksel Temel Yeterlik	368	3	15	11,73	2,495
Dijital Yeterlik	368	2	10	8,04	1,692
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	368	2	10	8,33	1,379
Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliği	368	3	15	12,42	2,181
İnisiyatif Ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliği	368	4	20	16,40	2,799
Kültürel Bilinç Ve İfade Yeterliği	368	1	5	3,86	1,059
Toplam	368	23	115	89,13	11,743

Tablo 4.3.3 incelendiğinde branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri alt boyutlar açısından değerlendirmek istendiğinde; branş öğretmenlerinin ana dilde iletişim yeterliği alt boyutu puan ortalamasının 18,33 ile “*çok yeterli*”, yabancı dilde iletişim yeterliği alt boyutu ortalamasının 10,02 ile “*orta düzeyde yeterli*”, bilim ve

teknolojide matematiksel temel yeterlik alt boyutu ortalamasının 11, 73 ile “yeterli”, dijital yeterlik alt boyutu ortalamasının 8,04 ile “çok yeterli”, öğrenmeyi öğrenme yeterliği alt boyutu ortalamasının 8,33 ile “çok yeterli”, sosyal vatandaşlık bilinci yeterliği alt boyutu ortalamasının 12,42 ile “yeterli”, inisiyatif ve girişimcilik anlayışı alt boyutu ortalamasının 16,40 ile “yeterli”, kültürel bilinç ve ifade yeterliği alt boyutu ortalamasının 3,86 ile “yeterli” oldukları görülmektedir. Branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri alt boyutu betimsel istatistik sonuçlarına göre değerlendirildiğinde branş öğretmenlerinin aldıkları puan ortalamalarının sadece yabancı dilde iletişim yeterliği alt boyutunda “orta düzeyde yeterli” oldukları, diğer alt boyutlarda ise kendilerini “yeterli” veya “çok yeterli” gördükleri ifade edilebilir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi ile “Branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, medeni durum açısından farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır. Bu amaç doğrultusunda branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, medeni durum değişkenlerine göre ilk önce aldıkları genel puanlar istatistiksel analizlerle tablolarla değerlendirilecek ve daha sonra da ölçeklerin alt boyutları açısından analiz tabloları verilecektir.

Tablo 4.4.1. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliklerinin Cinsiyet Değişkenine Ait t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Yenilikçilik	Kadın	194	68,03	9,904	356,112	,363	,717
	Erkek	174	67,64	10,494			
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri	Kadın	194	90,72	11,163	352,880	2,753*	,006
	Erkek	174	87,36	12,146			

Tablo 4.4.1 incelendiğinde branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyete göre gruplar arasında farklılaşma olup

olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda bireysel yenilikçilik düzeylerinde branş öğretmenlerinin cinsiyete göre bir farklılık gözlenmezken, yaşam boyu öğrenme yeterliklerine göre branş öğretmenlerinde anlamlı fark olduğu ($t=2,753, p<.05$) bulgusuna ulaşılmış ve bu farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyete göre bireysel yenilikçilik ölçeğinden toplam 194 kadın branş öğretmenin puan ortalaması 68,03 iken, 174 erkek öğretmenin puan ortalamasının 67,64 olduğu görülmüş ve iki cinsiyet grubunun da “*orta düzeyde yenilikçi*” olduğu belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme yeterliklerine göre 194 branş öğretmenin ölçekten aldıkları puan ortalamasının 90,72 olduğu, 174 branş öğretmenin puan ortalamasının ise 87,36 olduğu ve her iki grubun da “*yeterli*” düzeyde yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyine sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.4.2. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliklerinin Medeni Durum Değişkenine Ait t Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Yenilikçilik	Evli	305	67,53	10,229	91,816	-1,349	,181
	Bekar	63	69,38	9,843			
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri	Evli	305	88,83	11,959	97,487	-1,160	,249
	Bekar	63	90,57	10,604			

Tablo 4.4.2’de Branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri medeni durum değişkenine açısından gruplar arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için t testi uygulanmıştır. İstatistiksel analizlere göre gruplar arasında anlamlı fark olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir. Toplam 305 evli branş öğretmenin bireysel yenilikçilik puan ortalamalarının 67,53 olduğu, 63 bekar branş öğretmenin puan ortalamasının ise 69,38 olduğu görülmektedir. Branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik puan ortalamalarına göre evli öğretmenler “*orta düzeyde yenilikçi*” ve yenilikçiliği benimsemiş kategorilerine göre “*sorgulayıcı*” kategoride yer alırken; bekar branş öğretmenlerinin “*yüksek düzeyde yenilikçi*” ve benimsemiş kategorilerinde ise “*öncü*” kategoride yer aldıkları görülmektedir. Diğer

tarafından 305 evli branş öğretmeninin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri puan ortalamasının 88,83 olduğu, 63 bekar branş öğretmeninin ise puan ortalamasının 90,57 olduğu tespit edilmiştir. Buna göre branş öğretmenlerinin puan ortalamalarına göre bekar olan öğretmenlerin ortalamalarının evli olanlardan yüksek olduğu, ancak her iki grubun da “yeterli” düzeyde yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyine sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.4.3. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliklerinin Eğitim Durumu Değişkenine Ait t Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Yenilikçilik	Lisans	313	68,03	10,162	73,763	,807	,422
	Lisansüstü	55	66,82	10,280			
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri	Lisans	313	88,96	11,735,	73,839	-,667	,507
	Lisansüstü	55	90,11	11,849			

Tablo 4.4.3 incelendiğinde branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin eğitim durumu değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. İstatistiksel analizler sonucunda gruplar arasında anlamlı fark olmadığı ($p > .05$) bulgusuna ulaşılmıştır. Lisans düzeyinde eğitime sahip toplam 313 branş öğretmeninin bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 68,03 iken, lisansüstü eğitim düzeyine sahip 55 branş öğretmeninin puan ortalamasının ise 66,82 olduğu görülmektedir ve ayrıca lisans düzeyinde olanların puanları diğer gruptan yüksek olsa da iki grubun da “orta düzeyde yenilikçi” olduğu tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri puan ortalaması 88,96 olan 313 lisans düzeyinde branş öğretmeni olduğu, 90,11 puan ortalaması ile 55 branş öğretmeninin olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitim düzeyine sahip olan grubun puanları lisans düzeyinde olanlardan yüksek olsa da her iki grubun da “yeterli” düzeyde yaşam boyu öğrenme yeterliğine sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.4.4. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri Açısından Farklı Kıdem Yıllarına Sahip Öğretmenlerin Betimsel İstatistik Sonuçları

	Kıdem	N	\bar{X}	Ss
Bireysel Yenilikçilik	5 yıla kadar	64	68,27	9,087
	6-10 yıl	71	68,07	10,537
	11-15 yıl	56	67,93	10,898
	16-20 yıl	100	67,76	10,641
	21 yıl ve üzeri	77	67,35	9,763
	toplam	368	67,85	10,175
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri	5 yıla kadar	64	88,31	11,410
	6-10 yıl	71	92,17	11,010
	11-15 yıl	56	92,23	10,908
	16-20 yıl	100	88,70	13,019
	21 yıl ve üzeri	77	85,30	10,394
	Toplam	368	89,13	11,743

Tablo 4.4.4 incelendiğinde, tabloda branş öğretmenlerinin 5 yıla kadar, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl üzeri kıdem gruplarında kaç tane öğretmenin yer aldığı ayrıca branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ve yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ve standart sapma puan değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Toplam 368 branş öğretmenin bireysel yenilikçilik ölçeğine göre, 64'ü 5 yıla kadar olan kıdem grubunda yer almakta ve puan ortalamalarının 68,27 olduğu, 6-10 yıl kıdem grubunda toplam 71 öğretmenin yer aldığı ve buradaki branş öğretmenlerinin puan ortalamasının 68,07 olduğu, 11-15 yıl kıdem grubunda ise toplam 56 branş öğretmeni yer alırken puan ortalamalarının 67,93 olduğu tespit edilmiştir. 16-20 yıl kıdem grubunda 100 branş öğretmeni bulunmakta ve bu grubun puan ortalaması 67,76 iken; 21yıl ve üzeri kıdem grubunda 77 branş öğretmenin yer aldığı ve puan ortalamalarının da 67,35 olduğu görülmektedir. Yine branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ölçeğine göre 5 yıla kadar 64 öğretmenin puan ortalamasının 88,31 olduğu, 6-10 yıl kıdem grubunda 71 öğretmenin puan ortalamasının 92,17 olduğu, 11-15 yıl kıdem grubunda 56 öğretmenin puan ortalamasının 92,23

olduğu, 16-20 yıl kıdem grubunda 100 öğretmenin puan ortalamasının 88,70 olduğu görülürken, 21 yıl ve üzeri kıdem grubunda 77 branş öğretmenin puan ortalamasının 85,30 olduğu tespit edilmiştir. Branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına göre en yüksek ortalamanın 68,27 ile 5 yıla kadar olan kıdem grubundaki öğretmenlere, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğinden alınan puan ortalamalarına göre ise en yüksek ortalamanın 92,23 ile 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlere ait olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır.

Tablo 4.4.5. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliklerinin Kıdem Değişkenine Ait ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Yenilikçilik	Gruplar arası	34,859	4	8,715	,083	,988	
	Grupları içi	37960,619	363	104,575			
	Toplam	37995,478	367				
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri	Gruplararası	2386,163	4	596,541	4,490*	,001	6-10>21 Ve Üzeri
	Grupları içi	48222,834	363	132,845			11-15>21 Ve Üzeri
	Toplam	50608,997	367				

p<.05

Tablo 4.4.5 incelendiğinde kıdemleri farklı olan branş öğretmenlerinin kıdem grupları arasında bireysel yenilikçilik ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri açısından farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. İstatistiksel sonuçlara göre bireysel yenilikçilik ölçeğine göre gruplar arasında anlamlı fark çıkmazken; yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğine göre gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu (F=4,490, p<.05) bulgusuna ulaşılmıştır. Analizler sonucunda anlamlı farklılığın ortaya çıkması durumunda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojenliği kontrol edilmiş ve anlamlı farklılığın hangi kıdem grupları arasında olduğunu belirlemek için TUKEY çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. TUKEY testi sonuçlarına göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğinden alınan puan ortalamalarına göre 6-10 yıl ($\bar{X} = 92.17$) ve 11-15 yıl ($\bar{X} =$

92,23)kıdem yılına sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden ($\bar{X} = 85,30$) daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu ve farklılığın 6-10 yıl ve 11-15 yıl grubundaki öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için yanıt aranmıştır. Bu bağlamda araştırmada kullanılan bireysel yenilikçilik ölçeği kategorileri ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği alt boyutları da söz konusu değişkenler açısından detaylı olarak analiz edilerek aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.4.6. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Gelenekçi Kategoriye Göre Cinsiyet, Medeni Durum ve Eğitim Durumu Değişkenleri ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Bireysel Yenilikçilik	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Cinsiyet	Kadın	2	4,00	8,00	3,000	,639
	Erkek	4	3,25	13,00		
Medeni Durum	Evli	6	3,50	21,00	0	0
	Bekar	0	0	21,00		
Eğitim Durumu	Lisans	5	3,30	16,50	1,500	,552
	Lisansüstü	1	4,50	4,50		
	Toplam	6				

Tablo 4.4.6 bireysel yenilikçilik ölçeği gelenekçi kategori cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, bu kategoride 4 erkek 2 de kadın toplam 6 tane branş öğretmenin olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı ($U=3,000$; $p>.05$) belirlenmiştir. Branş öğretmenleri medeni durum değişkeni açısından gelenekçi kategoride incelenmek istendiğinde bu kategoride bulunan toplam 6 öğretmenin hepsi de evli olduğu için istatistiksel açıdan herhangi bir karşılaştırma yapılamamıştır. Eğitim durumu değişkeninde ise branş öğretmenlerinin 5'i lisans düzeyinde 1'i ise lisansüstü düzeyde eğitime sahiptir ve bu değişkene göre anlamlı farklılık olmadığı ($U=1,500$; $p>.05$) belirlenmiştir.

Tablo 4.4.7. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Gelenekçi Kategoriye Göre Kıdem Değişkeni ile İlgili Kruskal WALLİS Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	X²	p
Bireysel Yenilikçilik	5 Yıla Kadar	1	1,00	3	4,522	,210
	11-15 Yıl	1	4,50			
	16-20 Yıl	2	5,25			
	21 Yıl Ve Üzeri	2	2,50			
	Toplam	6				

p>.05

Tablo 4.4.7 incelendiğinde bireysel yenilikçilik ölçeği gelenekçi kategoride bulunan toplam 6 öğretmenden hiçbiri 6-10 yıl kıdem aralığında yer almamakta diğer kıdem gruplarında yer almaktadır. Kıdem değişkenine göre gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı ($X^2=4,522$; $p>.05$) tespit edilmiştir.

Tablo 4.4.8. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Kuşkuçu Kategoriye Göre Cinsiyet, Medeni Durum ve Eğitim Durumu Değişkenleri ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Bireysel Yenilikçilik	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Cinsiyet	Kadın	18	17,78	320,00	149,000	,894
	Erkek	17	18,24	310,00		
Medeni Durum	Evli	29	19,48	565,00	44,000	,058
	Bekar	6	10,83	65,00		
Eğitim Durumu	Lisans	30	18,53	556,00	59,000	,448
	Lisansüstü	5	14,80	74,00		
	Toplam	35				

p>.05

Tablo 4.2.8 incelendiğinde bireysel yenilikçilik ölçeği kuşkucu kategorisinde topla 35 branş öğretmeni yer almaktadır. Bu branş öğretmenlerinden 18'inin kadın ve 17'sinin de erkek olduğu görülmekte ve yapılan istatistiksel analizler sonucunda cinsiyet grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($U=149,000$; $p>.05$) bulgusuna ulaşılmıştır. Kuşkucu kategoride bulunan branş öğretmenleri medeni durum değişkeni açısından istatistiksel olarak incelendiğinde; toplam 29 öğretmenin evli 6 öğretmenin ise bekar olduğu tespit edilmiş ve gruplar arasında anlamlı fark olmadığı ($U= 44,000$; $p>.05$) belirlenmiştir. Eğitim durumu değişkenine göre kuşkucu kategoride yer alan branş öğretmenlerinin 30'unun lisans düzeyinde eğitime ve 5'inin de lisansüstü eğitim düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. İstatistiksel analizler sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($U=59,000$; $p>.05$) bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.4.9. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Kuşkucu Kategoriye Göre Kıdem Değişkeni ile İlgili Kruskal WALLİS Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p
Bireysel Yenilikçilik	5 Yıla Kadar	4	10,38	4	4,738	,315
	6-10 Yıl	8	14,88			
	11-15 Yıl	6	20,83			
	16-20 Yıl	9	18,72			
	21 Yıl Ve Üzeri	8	22,00			
	TOPLAM	35				

Tablo 4.2.9 incelendiğinde kuşkucu kategoride yer alan branş öğretmenleri kıdem yılı değişkenine göre incelenmiştir. Bu kategoride yer alan toplam 35 branş öğretmenin 4'ü 5 yıla kadar, 8'i 6-10 yıl, 6'sı 11-15 yıl, 9'u 16-20 yıl ve 8'inin de 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda en fazla sıra ortalaması 21 yıl ve üzeri kıdem grubunda (22,00), en düşük sıra ortalaması 5 yıla kadar (10,38) olan kıdem grubunda yer alan branş öğretmenlerine ait olsa da gruplar arasında anlamlı fark olmadığı ($X^2=4,738$; $p>.05$) belirlenmiştir.

Tablo 4.4.10. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Sorgulayıcı Kategoriye Göre Cinsiyet Değişkeni ile İlgili T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	Sd	t	p
Bireysel	Kadın	86	63,33	3,012	159	,446	,656
Yenilikçilik	Erkek	75	63,09	3,591			
	Toplam	161					

Tablo 4.4.10'da branş öğretmenleri cinsiyet değişkeni açısından incelenmiştir. 161 branş öğretmenin 86'sı kadın ve kadın branş öğretmenlerinin puan ortalaması 63,33 iken, 75 erkek branş öğretmenin puan ortalaması ise 63,09'dur. Cinsiyet değişkenine göre sorgulayıcı kategoride gruplar arasında anlamlı fark olmadığı ($t=-,446$; $p>.05$) tespit edilmiştir.

Tablo 4.4.11. Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Sorgulayıcı Kategoriye Göre Medeni Durum ve Eğitim Durumu Değişkeni ile İlgili MANN WHITNEY U Testi Sonuçları

	Bireysel Yenilikçilik	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Medeni Durum	Evli	140	79,19	11086,50	1216,500	,201
	Bekar	21	93,07	1954,50		
Eğitim Durumu	Lisans	135	83,12	11221,50	1333,500	,094
	Lisansüstü	26	66,34	1658,50		
	Toplam	161				

Bireysel yenilikçilik ölçeği sorgulayıcı kategorisinde yer alan 161 öğretmenden 140'ı evli 21'i ise bekar ve analizler sonucunda medeni durum değişkeninde gruplar arasında anlamlı fark olmadığı ($U=1216,500$; $p>.05$) görülmektedir. Eğitim durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin 135'i lisans düzeyinde eğitim seviyesine sahipken; 26'sı lisansüstü düzeyinde eğitim seviyesine sahiptir. Ancak gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=1658,500$; $p>.05$).

Tablo 4.4.12. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Sorgulayıcı Kategoriye Göre Kıdem Değişkeni ile İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p
Bireysel Yenilikçilik	5 Yıla Kadar	30	100,28	4	7,466	,113
	6-10 Yıl	33	83,79			
	11-15 Yıl	23	73,02			
	16-20 Yıl	47	74,20			
	21 Yıl Ve Üzeri	28	75,02			
	Toplam	161				

Tablo 4.4.12 sorgulayıcı kategoride yer alan branş öğretmenleri kıdem değişkenine göre incelendiğinde 161 öğretmenin 30'u 5 yıla kadar kıdemde, 33'ü 6-10 yıl kıdem grubunda, 23'ü 11-15 yıl kıdem grubunda, 47'si 16-20 yıl kıdemde, 28'i 21 yıl ve üzeri kıdem yılında yer aldığı görülmektedir. Kıdem yıllarına göre sıra ortalaması en düşük olan grup (73,02) 11-15 yıl ve en yüksek olan grup ise (100,28) ile 5 yıla kadar kıdem grubudur fakat gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı ($X^2= 7,466$; $p>.05$) tespit edilmemiştir.

Tablo 4.4.13. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Öncü Kategoriye Göre Cinsiyet Değişkeni ile İlgili t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	Sd	t	p
Bireysel Yenilikçilik	Kadın	65	73,22	3,407	113,944	,448	,655
	Erkek	53	72,94	3,171			
	Toplam	118					

Tablo 4.4.13 incelendiğinde öncü kategoride yer alan branş öğretmenleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Toplam 118 branş öğretmenin 65'i kadın ve puan ortalaması 73,22 iken 53 erkek branş öğretmenin puan ortalamasının 72,94 olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda cinsiyet değişkeninde gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t=,448$; $p>.05$) sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.4.14. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Öncü Kategoriye Göre Medeni Durum ve Eğitim Durumu Değişkeni ile İlgili MANN WHITNEY U Testi Sonuçları

	Bireysel Yenilikçilik	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Medeni Durum	Evli	89	59,08	5258,00	1253,000	,814
	Bekar	29	60,79	1763,00		
Eğitim Durumu	Lisans	101	59,47	6006,00	855,000	,978
	Lisansüstü	17	59,71	1015,00		
	Toplam	118				

Tablo 4.4.14 incelendiğinde öncü kategoride yer alan branş öğretmenleri medeni durum ve eğitim durumu değişkeni açısından incelenmiştir. Medeni durum değişkenine göre toplam 118 branş öğretmenin 89'unu evli, 29'unu ise bekar branş öğretmeni oluşturmaktadır ve gruplar arasında anlamlı fark olmadığı ($U=1253,000$; $p>.05$) tespit edilmiştir. Ayrıca eğitim durumu değişkenine göre branş öğretmenlerinin 101'i lisans düzeyinde eğitime sahipken, 17 branş öğretmenin öncü kategoride lisansüstü eğitim seviyesine sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda eğitim durumu değişkeninde de gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir ($U=855,000$; $p>.05$).

Tablo 4.4.15. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Öncü Kategoriye Göre Kıdem Değişkeni ile İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	X²	p
Bireysel Yenilikçilik	5 Yıla Kadar	23	64,00	4	,760	,944
	6-10 Yıl	19	60,11			
	11-15 Yıl	19	57,87			
	16-20 Yıl	26	60,23			
	21 Yıl ve Üzeri	31	56,18			
	Toplam	118				

Tablo 4.4.15 branş öğretmenleri öncü kategoride kıdem değişkeni açısından incelenmiştir. Bu kategoride yer alan 118 branş öğretmenin 23'ü 5 yıla kadar kıdem grubunda, 19'u 6-10 yıl kıdem grubunda, 19'u 11-15 yıl kıdemde, 26'sı 16-20 yıl kıdem grubunda ve 31'i ise 21 yıl ve üzeri kıdem grubunda yer almaktadır. Öncü kategoride yer alan branş öğretmenlerinin kıdem grupları arasında en yüksek sıra ortalaması (64,00) 5 yıla kadar branş öğretmenlerine en düşük sıra ortalaması (56,18) 21 yıl ve üzeri kıdem grubundakilere ait olsa da tüm gruplar arasında anlamlı fark olmadığı ($X^2 = ,760$; $p > .05$) bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.4.16. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Yenilikçi Kategoriyeye Göre Cinsiyet, Medeni Durum ve Eğitim Durumu Değişkenleri ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Bireysel Yenilikçilik	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Cinsiyet	Kadın	23	26,76	615,50	235,500	,280
	Erkek	25	22,42	560,50		
Medeni Durum	Evli	41	23,39	959,00	98,000	,181
	Bekar	7	31,00	217,00		
Eğitim Durumu	Lisans	43	24,13	1013,50	99,500	,848
	Lisansüstü	5	22,90	114,50		
	Toplam	48				

$p > .05$

Tablo 4.4.16 incelendiğinde branş öğretmenlerinin yenilikçilik kategorisine göre cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkeni açısından analiz edildiği görülmektedir. Yenilikçi kategoride yer alan 48 branş öğretmenin 23'ü kadın ve 25'i erkektir. Cinsiyet değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı ($U=235,500$; $p > .05$) tespit edilmiştir. Medeni durum değişkeni açısından incelendiğinde yenilikçi kategoride yer alan branş öğretmenlerinin 41'i evli iken 7'si bekar ve gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($U=98,000$; $p > .05$). Yenilikçi kategoride yer alan branş öğretmenlerinin 43'ü lisans düzeyinde eğitime sahip iken 5'i lisansüstü eğitim seviyesindedir ve gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ($U=99,500$; $p > .05$).

Tablo 4.4.17. Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Kategorilerinden Yenilikçi Kategoriye Göre Kıdem Değişkeni ile İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p
Bireysel Yenilikçilik	5 Yıla Kadar	6	18,00	4	6,046	,196
	6-10 Yıl	11	26,68			
	11-15 Yıl	7	33,79			
	16-20 Yıl	16	24,22			
	21 Yıl Ve Üzeri	8	18,81			
	Toplam	48				

Branş öğretmenleri yenilikçi kategoriye göre kıdem yılı değişkeni açısından incelendiğinde 48 öğretmenin 6'sı 5 yıla kadar kıdem yılında, 11'i 6-10 yıl arası kıdem yılında, 7'si 11-15 yıl kıdem grubunda, 16'sı 16-20 yıl kıdem grubunda ve 8'inde 21 yıl ve üzeri kıdem grubunda yer aldığı görülmektedir. Sıra ortalaması en yüksek grup (33,79) 11-15 yıl kıdem grubu iken, en düşük sıra ortalaması ise (18,00) 21 yıl ve üzeri kıdem grubuna aittir fakat yine de kıdem grupları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir ($X^2=6,046$; $p>.05$).

Tablo 4.4.18. Branş Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Alt Boyutlarına Göre t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	Sd	t	p
Ana Dilde İletişim Yeterliği	Kadın	194	18,60	2,155	3366	2,204*	,028
	Erkek	174	18,03	2,786			
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	Kadın	194	10,85	5,727	366	3,144*	,002
	Erkek	174	9,11	4,752			
Bilim Teknolojide Matematiksel Yeterlik	Kadın	194	11,65	2,520	363,06	-,575	,566
	Erkek	174	11,80	2,472			

Tablo 4.4.18. Devamı.

Dijital	Kadın	194	7,91	1,781	365,95	-1,547	,123
Yeterlik	Erkek	174	8,18	1,579			
Öğrenmeyi	Kadın	194	8,46	1,284	345,77	-1,822	,069
Öğrenme	Erkek	174	8,20	1,469			
Yeterliği							
Sosyal	Kadın	194	12,66	2,030	346,32	2,212*	,028
Vatandaşlık	Erkek	174	12,16	2,315			
Bilinci							
Yeterliği							
İnisiyatif Ve	Kadın	194	16,65	2,668	352,14	1,824	,069
Girişimcilik	Erkek	174	16,12	2,919			
Anlayışı							
Yeterliği							
Kültürel	Kadın	194	3,94	1,031	356,99	1,571	,117
Bilinç Ve	Erkek	174	3,76	1,084			
İfade							
Yeterliği							
YBÖ	Kadın	194	90,72	11,163	352,88	2,753*	,006
Yeterliği	Erkek	174	87,36	12,146			
Toplam							

Tablo 4.4.18 incelendiğinde branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği alt boyutlarına ilişkin cinsiyet değişkeni ile ilgili t testi sonuçlarının yer aldığı görülmektedir. Branş öğretmenlerinin istatistiksel analizler sonucunda cinsiyet değişkeni ile ilgili yaşam boyu öğrenme yeterliği ölçeğinde bulunan sekiz alt boyutun üç tanesinde gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğinden “ana dilde iletişim yeterliğinde” gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($t=2,204$; $p<.05$). 194 kadın branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği “ana dilde iletişim yeterliği” alt boyutu puan ortalaması 18,60 iken, 174 erkek branş öğretmenlerinin puan ortalamasının 18,03 olduğu ve cinsiyet grupları arasındaki anlamlı farklılığın kadın branş öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir.

Yaşam boyu öğrenme yeterliği ölçeği alt boyutlarından anlamlı farkın tespit edildiği bir diğer boyut “yabancı dilde iletişim yeterliği” dir ($t=3,144$; $p<.05$). Yabancı dilde iletişim yeterliği alt boyutundan kadın branş öğretmenlerinin almış oldukları puan ortalaması 10,85 iken, erkek branş öğretmenlerinin bu alt boyuttan almış oldukları puan ortalaması 9,11 olduğu ve gruplara arasındaki anlamlı farklılığın kadın branş öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği “sosyal vatandaşlık bilinci yeterliği” alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık ($t=2,212$; $p<.05$) tespit edilmiştir. Sosyal vatandaşlık bilinci yeterliği alt boyutundan kadın branş öğretmenlerinin puan ortalamasının 12,66 olduğu, erkek branş öğretmenlerinin puan ortalamasının ise 12,16 olduğu tespit edilerek anlamlı farklılığın kadın branş öğretmenleri lehine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca branş öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin alt boyutlarının toplam puanlarına bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t=2,753$; $p<.05$). Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın kadın branş öğretmenlerine ait olduğu, kadın öğretmenlerin ortalamasının 90,72 erkek branş öğretmenlerinin ortalamasından 87,36 daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4.19. Branş Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Alt Boyutlarına Göre t Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	Ortalama	Ss	Sd	t	p																																
Ana Dilde İletişim Yeterliği	Lisans	313	18,34	2,511	76,947	,250	,803																																
	Lisansüstü	55	18,25	2,367				Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	Lisans	313	9,94	5,474	366	-,755	,451	Lisansüstü	55	10,53	4,610	Bilim Teknolojide Matematiksel Yeterlik	Lisans	313	11,71	2,526	77,940	-,315	,753	Lisansüstü	55	11,82	2,334	Dijital Yeterlik	Lisans	313	8,04	1,677	71,653	,078	,938
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	Lisans	313	9,94	5,474	366	-,755	,451																																
	Lisansüstü	55	10,53	4,610				Bilim Teknolojide Matematiksel Yeterlik	Lisans	313	11,71	2,526	77,940	-,315	,753	Lisansüstü	55	11,82	2,334	Dijital Yeterlik	Lisans	313	8,04	1,677	71,653	,078	,938	Lisansüstü	55	8,02	1,790								
Bilim Teknolojide Matematiksel Yeterlik	Lisans	313	11,71	2,526	77,940	-,315	,753																																
	Lisansüstü	55	11,82	2,334				Dijital Yeterlik	Lisans	313	8,04	1,677	71,653	,078	,938	Lisansüstü	55	8,02	1,790																				
Dijital Yeterlik	Lisans	313	8,04	1,677	71,653	,078	,938																																
	Lisansüstü	55	8,02	1,790																																			

Tablo 4.4.19. Devamı.

Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Lisans	313	8,33	1,390	76,363	-,286	,775
	Lisansüstü	55	8,38	1,326			
Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliği	Lisans	313	12,39	2,239	85,476	-,839	,404
	Lisansüstü	55	12,62	1,821			
İnisiyatif Ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliği	Lisans	313	16,39	2,820	76,192	-,209	,835
	Lisansüstü	55	16,47	2,700			
Kültürel Bilinç Ve İfade Yeterliği	Lisans	313	3,83	1,066	76,756	-1,282	,204
	Lisansüstü	55	4,02	1,009			
YBÖ Yeterliği Toplam	Lisans	313	88,96	11,735	73,839	-,667	,507
	Lisansüstü	55	90,11	11,849			

Tablo 4.4.19’da branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği alt boyutlarına göre eğitim durumu değişkeni açısından incelendiği görülmektedir. Toplam 368 branş öğretmenin 313’ü lisans düzeyinde eğitime sahip iken, 55’i lisansüstü eğitim seviyesindedir. Yaşam boyu öğrenme ölçeği alt boyutlarından hiçbirinde eğitim durumu değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir ($p>.05$). Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği alt boyutlarından alınan toplam puan ortalamaları 313 lisans düzeyinde eğitime sahip olan branş öğretmenlerinin 88,96 ve 55 lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin ortalamasının ise 90,11 olduğu görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülsede hem toplam puan ortalamaları hem de tüm alt boyutlardaki ortalamalarına bakılırsa lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.4.20. Branş Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Alt Boyutlarına Göre t Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	Ortalama	Ss	Sd	t	p																																																																																												
Ana Dilde İletişim Yeterliği	Evli	305	18,31	2,585	111,875	,286	,776																																																																																												
	Bekar	63	18,40	1,955				Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	Evli	305	9,92	5,205	82,104	-,714	,477	Bekar	63	10,51	6,037	Bilim Teknolojide Matematiksel Yeterlik	Evli	305	11,70	2,538	95,959	-,372	,711	Bekar	63	11,83	2,297	Dijital Yeterlik	Evli	305	7,97	1,741	105,569	-1,772	,079	Bekar	63	8,33	1,403	Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Evli	305	8,32	1,404	96,402	-,316	,753	Bekar	63	8,38	1,263	Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliği	Evli	305	12,38	2,228	99,028	-,936	,351	Bekar	63	12,63	1,937	İnisiyatif Ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliği	Evli	305	16,38	2,871	101,006	-,422	,674	Bekar	63	16,52	2,435	Kültürel Bilinç Ve İfade Yeterliği	Evli	305	3,83	1,077	96,559	-,992	,323	Bekar	63	3,97	,967	YBÖ Yeterliği Toplam	Evli	305	88,83	11,959	97,487	-1,160	,249
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	Evli	305	9,92	5,205	82,104	-,714	,477																																																																																												
	Bekar	63	10,51	6,037				Bilim Teknolojide Matematiksel Yeterlik	Evli	305	11,70	2,538	95,959	-,372	,711	Bekar	63	11,83	2,297	Dijital Yeterlik	Evli	305	7,97	1,741	105,569	-1,772	,079	Bekar	63	8,33	1,403	Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Evli	305	8,32	1,404	96,402	-,316	,753	Bekar	63	8,38	1,263	Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliği	Evli	305	12,38	2,228	99,028	-,936	,351	Bekar	63	12,63	1,937	İnisiyatif Ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliği	Evli	305	16,38	2,871	101,006	-,422	,674	Bekar	63	16,52	2,435	Kültürel Bilinç Ve İfade Yeterliği	Evli	305	3,83	1,077	96,559	-,992	,323	Bekar	63	3,97	,967	YBÖ Yeterliği Toplam	Evli	305	88,83	11,959	97,487	-1,160	,249	Bekar	63	90,57	10,604								
Bilim Teknolojide Matematiksel Yeterlik	Evli	305	11,70	2,538	95,959	-,372	,711																																																																																												
	Bekar	63	11,83	2,297				Dijital Yeterlik	Evli	305	7,97	1,741	105,569	-1,772	,079	Bekar	63	8,33	1,403	Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Evli	305	8,32	1,404	96,402	-,316	,753	Bekar	63	8,38	1,263	Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliği	Evli	305	12,38	2,228	99,028	-,936	,351	Bekar	63	12,63	1,937	İnisiyatif Ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliği	Evli	305	16,38	2,871	101,006	-,422	,674	Bekar	63	16,52	2,435	Kültürel Bilinç Ve İfade Yeterliği	Evli	305	3,83	1,077	96,559	-,992	,323	Bekar	63	3,97	,967	YBÖ Yeterliği Toplam	Evli	305	88,83	11,959	97,487	-1,160	,249	Bekar	63	90,57	10,604																				
Dijital Yeterlik	Evli	305	7,97	1,741	105,569	-1,772	,079																																																																																												
	Bekar	63	8,33	1,403				Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Evli	305	8,32	1,404	96,402	-,316	,753	Bekar	63	8,38	1,263	Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliği	Evli	305	12,38	2,228	99,028	-,936	,351	Bekar	63	12,63	1,937	İnisiyatif Ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliği	Evli	305	16,38	2,871	101,006	-,422	,674	Bekar	63	16,52	2,435	Kültürel Bilinç Ve İfade Yeterliği	Evli	305	3,83	1,077	96,559	-,992	,323	Bekar	63	3,97	,967	YBÖ Yeterliği Toplam	Evli	305	88,83	11,959	97,487	-1,160	,249	Bekar	63	90,57	10,604																																
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Evli	305	8,32	1,404	96,402	-,316	,753																																																																																												
	Bekar	63	8,38	1,263				Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliği	Evli	305	12,38	2,228	99,028	-,936	,351	Bekar	63	12,63	1,937	İnisiyatif Ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliği	Evli	305	16,38	2,871	101,006	-,422	,674	Bekar	63	16,52	2,435	Kültürel Bilinç Ve İfade Yeterliği	Evli	305	3,83	1,077	96,559	-,992	,323	Bekar	63	3,97	,967	YBÖ Yeterliği Toplam	Evli	305	88,83	11,959	97,487	-1,160	,249	Bekar	63	90,57	10,604																																												
Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliği	Evli	305	12,38	2,228	99,028	-,936	,351																																																																																												
	Bekar	63	12,63	1,937				İnisiyatif Ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliği	Evli	305	16,38	2,871	101,006	-,422	,674	Bekar	63	16,52	2,435	Kültürel Bilinç Ve İfade Yeterliği	Evli	305	3,83	1,077	96,559	-,992	,323	Bekar	63	3,97	,967	YBÖ Yeterliği Toplam	Evli	305	88,83	11,959	97,487	-1,160	,249	Bekar	63	90,57	10,604																																																								
İnisiyatif Ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliği	Evli	305	16,38	2,871	101,006	-,422	,674																																																																																												
	Bekar	63	16,52	2,435				Kültürel Bilinç Ve İfade Yeterliği	Evli	305	3,83	1,077	96,559	-,992	,323	Bekar	63	3,97	,967	YBÖ Yeterliği Toplam	Evli	305	88,83	11,959	97,487	-1,160	,249	Bekar	63	90,57	10,604																																																																				
Kültürel Bilinç Ve İfade Yeterliği	Evli	305	3,83	1,077	96,559	-,992	,323																																																																																												
	Bekar	63	3,97	,967				YBÖ Yeterliği Toplam	Evli	305	88,83	11,959	97,487	-1,160	,249	Bekar	63	90,57	10,604																																																																																
YBÖ Yeterliği Toplam	Evli	305	88,83	11,959	97,487	-1,160	,249																																																																																												
	Bekar	63	90,57	10,604																																																																																															

Tablo 4.4.20’de branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği alt boyutlarına göre medeni durum değişkeni ile ilgili t testi sonuçlarının yer aldığı görülmektedir. Tabloda branş öğretmenlerinin 305’inin evli, 63’ünün ise bekar olduğu tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği alt boyutlarından hiçbirinde medeni durum değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir

($p > .05$). Branş öğretmenlerinin medeni durum değişkeninde yaşam boyu öğrenme yeterliği ölçeği tüm alt boyutlarından alınan toplam puanlar incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir, ancak evli branş öğretmenlerinin genel puan ortalamalarının 88,33 bekar branş öğretmenlerinin puan ortalamalarından 90,57 daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin tüm alt boyutlarında bekar öğretmenlerin evli öğretmenlerden puan ortalaması olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4.21. Branş Öğretmenlerinin Kıdem Değişkeni Açısından Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ölçeği Alt Boyutlarına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

	Kıdem	N	Ortalama	Ss
Ana Dilde İletişim Yeterliği	5 Yıla Kadar	64	18,03	2,702
	6-10 Yıl	71	18,86	1,944
	11-15 Yıl	56	18,61	2,015
	16-20 Yıl	100	18,28	2,951
	21 Yıl Ve Üzeri	77	17,95	2,345
	Toplam	368	18,33	2,487
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	5 Yıla Kadar	64	9,45	5,258
	6-10 Yıl	71	11,69	5,673
	11-15 Yıl	56	11,84	5,453
	16-20 Yıl	100	9,52	5,208
	21 Yıl Ve Üzeri	77	8,30	4,502
	Toplam	368	10,02	5,352
Bilim Teknolojide Matematiksel Yeterlik	5 Yıla Kadar	64	11,33	2,588
	6-10 Yıl	71	11,99	2,452
	11-15 Yıl	56	11,95	2,276
	16-20 Yıl	100	11,71	2,790
	21 Yıl Ve Üzeri	77	11,68	2,203
	Toplam	368	11,73	2,495
Dijital Yeterlik	5 Yıla Kadar	64	8,13	1,676
	6-10 Yıl	71	8,18	1,735
	11-15 Yıl	56	8,02	1,668
	16-20 Yıl	100	8,05	1,866
	21 Yıl Ve Üzeri	77	7,82	1,448
	Toplam	368	8,04	1,692

Tablo 4.4.21. Devamı.

	5 Yıla Kadar	64	8,42	1,319
Öğrenmeyi	6-10 Yıl	71	8,44	1,519
Öğrenme	11-15 Yıl	56	8,45	1,413
Yeterliği	16-20 Yıl	100	8,32	1,420
	21 Yıl Ve Üzeri	77	8,10	1,209
	Toplam	368	8,33	1,379
	5 Yıla Kadar	64	12,63	1,907
Sosyal	6-10 Yıl	71	12,59	2,004
Vatandaşlık	11-15 Yıl	56	12,57	2,247
Bilinci Yeterliği	16-20 Yıl	100	12,36	2,521
	21 Yıl Ve Üzeri	77	12,06	2,028
	Toplam	368	12,42	2,181
	5 Yıla Kadar	64	16,55	2,624
İnisiyatif Ve	6-10 Yıl	71	16,76	2,691
Girişimcilik	11-15 Yıl	56	16,66	2,791
Anlayışı	16-20 Yıl	100	16,51	2,983
Yeterliği	21 Yıl Ve Üzeri	77	15,62	2,720
	Toplam	368	16,40	2,799
	5 Yıla Kadar	64	3,78	,983
Kültürel Bilinç	6-10 Yıl	71	3,66	1,146
Ve İfade	11-15 Yıl	56	4,14	,883
Yeterliği	16-20 Yıl	100	3,95	1,095
	21 Yıl Ve Üzeri	77	3,77	1,075
	Toplam	368	3,86	1,059
	5yıla Kadar	64	88,31	11,410
	6-10 Yıl	71	92,17	11,010
YBÖ Yeterliği	11-15 Yıl	56	92,23	10,908
Toplam	16-20 Yıl	100	88,70	13,019
	21 Yıl Ve Üzeri	77	85,30	10,394
	Toplam	368	89,13	11,743

Tablo 4.4.21 incelendiğinde, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği alt boyutlarına göre branş öğretmenlerinin 5 yıla kadar, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdem gruplarında kaç tane öğretmenin yer aldığı ayrıca branş öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puan ortalamaları ve standart sapma puan değerlerinin yer aldığı

görülmektedir. Toplam 368 branş öğretmeninin 64'ü 5 yıla kadar kıdem grubunda, 71'i 6-10 yıl kıdem grubunda, 56'sı 11-15 yıl kıdem grubunda, 100'ü 16-20 yıl kıdem grubunda, 77'si 21 yıl ve üzeri kıdem grubunda yer aldığı görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği tüm kıdem gruplarına göre “ana dilde iletişim yeterliği” alt boyutunda genel puan ortalamasının 18,33 olduğu, “yabancı dilde iletişim yeterliği” alt boyutunda genel ortalamasının 10,02 olduğu, “bilim teknolojide matematiksel temel yeterlik” alt boyutunda genel ortalamasının 11,73 olduğu, “dijital yeterlik” alt boyutunda genel ortalamasının 8,04 olduğu, “öğrenmeyi öğrenme yeterliği” alt boyutunda genel ortalamasının 8,33 olduğu, “sosyal vatandaşlık bilinci yeterliği” alt boyutunda genel ortalamasının 12,42 olduğu, “inisiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliği” alt boyutu genel ortalamasının 16,40 olduğu, “kültürel bilinç ve ifade yeterliği” alt boyutunda genel ortalamasının 3,86 olduğu tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği kıdem değişkenine göre genel toplam puan ortalamasının 89,13 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.4.22. Branş Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri Alt Boyutlarına Göre Kıdem Değişkenine Ait ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Ana Dilde İletişim Yeterliği	Gruplar Arası	41,376	4	10,344			
	Gruplar İçi	2227,838	363	6,137	1,685	,153	
	Toplam	2269,215	367				
Yabancı Dilde İletişim Yeterliği	Gruplar Arası	657,094	4	164,273			6-10>21
	Gruplar İçi	9855,686	363		6,050*	,000	Yıl Ve Üzeri
	Toplam	10512,780	367	27,151			11-15>21
Bilim Teknolojide Matematiksel Yeterlik	Gruplar Arası	17,872	4	4,468			
	Gruplar İçi	2267,408	363	6,246	,715	,582	
	Toplam	2285,280	367				

Tablo 4.4.22. Devamı.

Dijital Yeterlik	Gruplar Arası	5,734	4	1,434		
	Gruplar İçi	1044,806	363		,498	,737
	Toplam	1050,541	367	2,878		
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliği	Gruplar Arası	6,046	4	1,512		
	Gruplar İçi	691,842	363		,793	,530
	Toplam	697,889	367	1,906		
Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliği	Gruplar Arası	16,130	4	4,033		
	Gruplar İçi	1729,585	363		,846	,497
	Toplam	1745,715	367	4,765		
İnisiyatif Ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliği	Gruplar Arası	62,068	4	15,517		
	Gruplar İçi	2812,410	363		2,003	,094
	Toplam	2874,478	367	7,748		
Kültürel Bilinç Ve İfade Yeterliği	Gruplar Arası	9,143	4	2,286		
	Gruplar İçi	402,224	363		2,063	,085
	Toplam	411,367	367	1,108		
YBÖ Yeterliği Toplam	Gruplar Arası	2386,163	4	596,541		
	Gruplar İçi	48222,834	363		4,490	,001*
	Toplam	50608,997	367	132,845		

Tablo 4.4.22 incelendiğinde kıdemleri farklı olan branş öğretmenlerinin kıdem grupları arasında yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği alt boyutları açısından farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. İstatistiksel sonuçlara göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğine göre “yabancı dilde iletişim yeterliği” alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ($F=6,050$; $p<.05$) bulgusuna ulaşılmıştır. Analizler sonucunda anlamlı farklılığın ortaya çıkması

durumunda, farklılığın hangi kıdem grupları arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojenliği kontrol edilmiş ve TUKEY çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği yabancı dilde iletişim yeterliği alt boyutundan alınan puan ortalamalarına göre 6-10 yıl ($\bar{X} = 11,69$) ve 11-15 yıl ($\bar{X} = 11,84$) kıdem yılına sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden ($\bar{X} = 8,30$) daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu ve farklılığın 6-10 yıl ve 11-15 yıl grubundaki öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt problemi ile “Sınıf ve Branş öğretmenleri bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri açısından farklılaşmakta mıdır?” sorusunu cevaplamak amacıyla analiz yapılmıştır. Bu doğrultuda sınıf ve branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden aldıkları puanlar arasında farklılaşma olup olmadığına karar vermek için istatistiksel analiz olarak t testi kullanılmıştır.

Tablo 4.5.1. Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin t Testi Sonuçları

	Branş	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Yenilikçilik	Sınıf	350	67,33	9,965	715,383	-,683	,495
	Branş	368	67,85	10,175			
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri	Sınıf	350	87,67	10,284	711,212	-1,777	,076
	Branş	368	89,13	11,743			

Tablo 4.5.1’de sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda hem branş hem de sınıf öğretmenleri arasında bireysel yenilikçilik ve yaşam boyu öğrenme yeterliği açısından anlamlı bir fark olmadığı ($p > .05$) tespit edilmiştir. Sınıf

öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ölçeği puan ortalamasının (67,33, branş öğretmenlerinin aynı ölçekten almış oldukları puan ortalamasının da 67,85 olduğu görülmektedir. Araştırmada kullanılan yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğine göre ise, sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasının 87,67 olduğu, branş öğretmenlerinin puan ortalamasının da 89,13 olduğu belirlenmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda bireysel yenilikçilik düzeyleri açısından hem sınıf hem de branş öğretmenlerinin “*orta düzeyde yenilikçi*” olduğu tespit edilirken; yaşam boyu öğrenme yeterliliğine göre ise branş öğretmenlerinin puan ortalamaları sınıf öğretmenlerinden yüksek olsa da her iki grubun “*yeterli*” düzeyde yaşam boyu öğrenme yeterliğine sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin alt problemlere ilişkin olarak istatistiksel analizi sonucunda elde edilen bulgular tartışılmış ve ilgili alan yazın ışığında yorumlanmıştır.

5.1. “Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Nedir?” Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeklerinden almış oldukları genel puanlar belirlenmiş, daha sonra da sınıf öğretmenlerinin araştırmada kullanılan Bireysel Yenilikçilik Ölçeği kategorilerine ve Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği alt boyutlarına göre betimsel istatistik bulguları elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ölçeği genel ortalamasına göre ($\bar{X} = 67,33$) *orta düzeyde yenilikçi* ve yenilikçiliği benimseme kategorileri arasında da *sorgulayıcı* kategoride yer aldıkları görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde öğretmen adayları ve öğretmenlerle yapılan benzer çalışmaların çoğunda katılımcıların *orta düzeyde yenilikçi* ve yenilikçiliği benimseme kategorilerinden de *sorgulayıcı* benimseme kategorisinde yer aldıkları görülmektedir (Şahin ve Thompson, 2006; Kılıçer, 2011; Bitkin, 2012; Kert ve Tekdal, 2012; Adıgüzel, 2012; Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz, 2013; Özgür, 2013; Özbek, 2014; Adıgüzel ve diğerleri, 2014; Demir Başaran ve Keleş, 2015; Gürbüz, 2015; Korucu ve Olpak, 2015; Öztürk Yurtseven ve Aldan Karademir, 2017). Köroğlu (2014) okul öncesi öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini incelediği çalışmasında okul öncesi

öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri söz konusu araştırma ile benzer sonuçlar gösterirken; aynı araştırmada yer alan diğer grup olan okul öncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin daha yüksek ve öncü grubunda yenilikçi oldukları görülmektedir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu alan yazındaki birçok çalışmayla benzer bir şekilde sorgulayıcı benimseme kategorisinde ve orta düzeyde yenilikçi olsa da alan yazında bireysel yenilikçilik düzeyleri düşük ve yüksek olan araştırmalar da bulunmaktadır. Nitekim Yılmaz (2013) yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşırken, Kılıç (2015) yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin yüksek olduğu çalışmalar da alan yazında mevcuttur (Kılıçer, 2011; Yılmaz Öztürk ve Summak, 2014; Akgün, 2017).

Yenilikçiliği benimseme kategorileri arasında ortada bulunan sorgulayıcılar yeniliği benimseme anlamında daha temkinli, bir yeniliği benimseme süreleri daha uzun, risk almayı sevmeyen, ortalama yaş, eğitim ve sosyo-ekonomik düzeye sahip bireylerdir (Rogers, 1995; Kılıçer, 2011; Özgür, 2013). Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun “sorgulayıcı” kategoride ve orta düzeyde yenilikçi olması ile ilgili olarak yeniliğe karşı ihtiyatlı davrandıklarını, yeniliği benimsemeye rol model olan “öncü” kategoride bulunanlarla iletişim içinde olduklarını, yeniliği benimseme konusunda belirli bir zamana ihtiyaç duydukları söylenebilir. Ayrıca Kılıç ve Ayvaz Tuncel (2015) sorgulayıcı kategoride yer alan kişilerin yeniliğe karşı bir direniş gösterdiği ve bundan dolayı da yeniliği benimseme sürecinin uzadığını vurgulamışlardır. Bu bağlamda yapılan araştırmanın sonucu dahilinde bu durumun nedeni olarak son yıllarda eğitim sistemimizde yaşanan değişimler öğretmenlerin yenilikleri benimsemelerine karşı direnç oluşturmalarına veya bir yeniliği daha uzun süre içerisinde benimseme ihtiyacı duymalarına neden olmuş olabilir. Eğitim sisteminde meydana gelen değişimlerin hızla hayata geçmesi öğretmenlerin uygulama konusunda yetersiz kalmalarına bu nedenle de yenilikleri sorgulamalarına, daha az risk almalarına sebep olmuş olabilir. Nitekim toplumu oluşturan bireyleri eğitmekle sorumlu öğretmenlerin ihtiyatlı ve sorgulayıcı tavırları değişimlerin ve yeniliklerin hayata geçmesinde, toplumun geneline yayılmasında engelleyici bir etken olarak görülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğinden almış oldukları puan ortalaması $\bar{X} = 87,67$ 'dir. Elde edilen bu bulguya dayanarak sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğinden aldıkları genel puan ortalamasına göre “yeterli” düzeyde oldukları ifade edilebilir. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile ilgili yapılan alan yazında yer alan çalışmaların çoğunun (Şahin vd.,2010; Evin Gencil, 2013; Karakuş, 2013; Yavuz Konakman ve Yanpar Yelken, 2014; Şahin ve Arcagök, 2014; Yıldırım, 2015; Kazu ve Erten, 2016; Özgür, 2016; Adabaş, 2016; Pınarcık vd., 2016; Pilli, Sönmezler ve Gökten, 2017) yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek olduğu ve bu araştırma sonuçları ile paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak buna karşın Diker Coşkun (2009) üniversite öğrencilerinin bazı değişkenler açısından yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelediği doktora tez çalışmasında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenmiş ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür (Tunca, Alkın Şahin ve Aydın, 2015).

Araştırmadan elde edilen bulgular dahilinde sınıf öğretmenlerinin kendilerini yaşam boyu öğrenmede yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kendilerini yeterli görmeleri gelecek için olumlu bir sonuçtur, çünkü toplumu oluşturan bireylerin yaşanılan bilgi çağına uyum sağlayabilmeleri ve yaşamlarını devam ettirebilmeleri büyük oranda yaşam boyu öğrenme becerileri ile donanmış olmalarına bağlıdır (Demiralay ve Karadeniz, 2008). Bu bağlamda bilginin sürekli değişip geliştiği, geçerliliğini çok çabuk yitirdiği, teknolojinin sürekli yenilendiği çağımızda; yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip ve yaşam boyu öğrenmenin farkında olan öğretmenlerin olması eğitimin geleceği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu sayede toplumun rol modeli olan öğretmenler, özellikle sınıf öğretmenleri erken yaşlardan itibaren öğrencilerini yaşam boyu öğrenme becerileri ile yetiştirecek, yetiştirdikleri nesillerin çağa ayak uydurmasına, bilgi toplumunun oluşmasına, toplumsal kalkınmaya en büyük katkıyı sağlayacaklardır. Nitekim ülkemizde yaşam boyu öğrenme konusunda atılan önemli adımların, geliştirilen projelerin, öğretmenlerin bu bağlamda bilgilendirilmesinin araştırmadan elde edilen sonucu desteklediği ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında birinci alt probleme göre bireysel yenilikçilik ölçeği, yenilikçiliği benimseme kategorilerine göre incelendiğinde genel olarak sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (N=139) puan ortalamasına göre (62,93) sorgulayıcı kategoride yer aldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenleri ortalama puanlarına göre diğer kategoriler açısından değerlendirildiğinde, büyük bir çoğunluğunun da (N=135) “öncü” kategoride olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırma bulgusuna dayalı olarak, sınıf öğretmenlerinin diğer çoğunluğunun öncü kategoride yer alması yenilikçilik konusunda temkinli davranan sorgulayıcı bireylerle ilgili olarak yeniliği benimsemeleri konusunda zamana duydukları ihtiyacın artık azaldığı yorumu yapılabilir. Çünkü öncü kategoride yer alanların sorgulayıcı kategorilerdeki bireyler için yeniliği benimseme konusunda rol model, riski en aza indiren, fikir önderi, yeni olanı tecrübe etmiş ve toplumu yeniliği benimseme konusunda etkileyen bir konumda olmaları (Beal ve Bohlen, 1956; Rogers, 1995; Özgür, 2013) nedeniyle sınıf öğretmenlerinin yenilikçi olmaya daha da yaklaşmış oldukları ifade edilebilir. Nitekim alan yazın bu bulgu ışığında tarandığında araştırmacının ulaştığı sonuçla benzer çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Kayasandık (2017), Çoklar ve Özbek (2017), çalışmalarında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kendilerini bireysel yenilikçilik özellikleri bakımından eşit düzeyde, hem öncü hem de sorgulayıcı kategoride olduklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu sorgulayıcı kategoride olsa da öncü kategoride de çoğunluk fazladır. Araştırmada öğretmenlerin çoğunluğunun bireysel yenilikçilik özellikleri bakımından öncü-sorgulayıcı grubunda olmaları aynı zamanda onların yenilikleri benimsemeye şüpheci ve çekingen olmayan; istekli, topluma yol gösteren, vizyon sahibi, risk almaktan çekinmeyen, yenilik taraftarı bireyler olduklarını göstermektedir. Ayrıca Yılmaz ve Bayraktar da (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öncü kategoride yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Başka bir çalışmada Akgün (2017) öğretim elemanlarının yüksek düzeyde yenilikçilik özelliklerine sahip olduklarını ve öncü kategoride yer aldıklarını vurgulamıştır.

Araştırmada kullanılan yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterlikler ölçeği araştırmanın birinci alt problemine göre tüm alt boyutları dahilinde incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin genel olarak yaşam boyu öğrenmede kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{X} = 87,67$). Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği alt boyutlarına göre kendilerini; ana dilde iletişim, dijital

yeterlik, öğrenmeyi öğrenme yeterliği alt boyutlarında çok yeterli, bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterlik, sosyal vatandaşlık bilinci yeterliği, inisiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliği ve kültürel bilinç ve ifade yeterliği alt boyutlarında yeterli görürken, sadece yabancı dilde iletişim yeterliği alt boyutunda kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Bununla birlikte alan yazında araştırmanın sonuçları ile benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Şahin ve diğerleri (2010) öğretmen adaylarının ana dilde iletişimde yeterli, yabancı dilde iletişim yeterliğinde ise kendilerini yetersiz gördüklerini; Pınarcık, Özözen Danacı, Deniz ve Eran (2016) okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini kültürel bilinç ve ifade yeterliği ile ana dilde iletişimde en yeterli görürken, yabancı dilde iletişim ve girişimcilik anlayışı yeterliğinde kendilerini yetersiz gördüklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca Karakuş (2013), Evin Gencil (2013), Adabaş (2016) ile Babanlı ve Akçay (2018) yapmış oldukları çalışmalarda, katılımcıların ana dilde iletişim yeterliği alt boyutunda kendilerini oldukça yeterli, yabancı dilde iletişim yeterliği alt boyutunda ise kendilerini oldukça yetersiz görmüş olduğunu vurgulamışlardır.

Araştırmanın yaşam boyu öğrenme yeterliği alt boyutlarından elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin sekiz alt boyutun yedisinde kendilerini yeterli görmeleri, yaşam boyu öğrenme yaklaşımını topluma kazandıracak en önemli kesimlerden olan öğretmenler için oldukça önemli ve olumlu bir sonuçtur. Yetiştirilen insan kaynağı için temel yaşam becerileri (Bilasa ve Taşpınar, 2017) olarak görülen bu anahtar yeterliklerin, eğitim sistemimizde meydana gelen dönüşümün ve ülkemizde yaşam boyu öğrenme eğitim politikalarının ulaşmaya çalıştığı hedeflerin ve sistemin verimliliği için insanların ortak bazı yetkinliklere sahip olmasının büyük önem taşıdığı ifade edilebilir. Nitekim sınıf öğretmenlerinin bu yeterliklerin hemen hemen hepsine yeterli düzeyde sahip olduklarını belirtmesi eğitim sistemimizin geleceği için umut vericidir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin yabancı dilde iletişim yeterliğinde kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kendilerini ana dilde iletişim yeterliği alt boyutunda yeterli düzeyde görmeleri doğdukları andan itibaren o dili aktif bir şekilde kullanıyor olmalarından kaynaklanmış olabilir. Ancak yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin her biri ulaşılacak istenilen hedefler açısından önemlidir. Türkiye’de, eğitim sisteminde yabancı dil eğitimi ile ilgili birçok reform yapılmaktadır. Yabancı dil eğitimine ilkökul ikinci sınıfta başlanmakta ve tüm eğitim kademelerinde yabancı dil

ders sayısının önceki yıllara göre arttığı görülmektedir. Ancak yapılan reformların daha çok eğitilen kesime olup eğitimden sorumlu olan kesimin bu anlamda çok fazla yeniliklere dâhil edilmediği dikkat çekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sadece bu alanda kendilerini yetersiz görmeleri, gereken eğitimi alamamalarından, bu yönde almaları beklenen eğitimle ilgili bazı ön yargılara sahip olmalarından ya da gerekli finansal desteği bulamamalarından kaynaklandığı ifade edilebilir.

Türkiye’de yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar hız kazanmış “anahtar yeterlilikler” ile ilgili de son zamanlarda çalışmaların yapıldığı görülmektedir. 2009-2013 dönemi YBÖ Strateji Belgesi hazırlanmış ve toplumdaki herkes için eğitim ve öğretimi içeren bütün faaliyetler belirlenmiştir. Bu faaliyetler uygulandıktan sonra YBÖ sisteminin etkin olma durumunu ve verimliliğini artırmayla ilgili 2014-2018 dönemi Ulusal YBÖ Stratejisi Belgesi hazırlanmıştır (MEB, 2014). Projeler kapsamında yaşam boyu öğrenme ile ilgili bazı modüller hazırlansa da henüz başarılı olduğunu söylemek güçtür. Yaşam boyu öğrenme için anahtar yeterlilikler yetiştirilen insan kaynağı açısından önemli olup aynı zamanda söz konusu beceriler temel yaşam becerileri olarak görülmektedir. Toplumdaki herkes ne tür eğitimle karşılaşmış olursa olsun bu temel becerileri tüm toplumun kazanması açısından yaşam boyu eğitim, temel eğitim felsefesidir (Bilasa ve Taşpınar, 2017).

5.2. “Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri Cinsiyet, Kıdem, Eğitim Durumu, Medeni Durum Açısından Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Araştırmanın ikinci alt probleminde sınıf öğretmenleri öncelikle araştırmada kullanılan bireysel yenilikçilik ölçeği ve yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ölçeğine göre cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve kıdem değişkeni açısından analiz edilmiş ve daha sonra ölçeklerin alt boyutları ve kategorileri açısından da detaylı bir şekilde değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından hem bireysel yenilikçilik ölçeği hem de yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ölçeğinde gruplar arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadın sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ölçeği puan ortalaması 66,62 iken erkek sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasının 67,99 olduğu görülmektedir.

Erkek sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları kadınlara göre biraz yüksek olsa da gruplar arasında istatistiksel olarak fark tespit edilmemiştir ve ortalamalara göre her iki grupta *orta düzeyde yenilikçi* aynı zamanda *sorgulayıcı* kategoridedir. Araştırmadan elde edilen cinsiyete ilişkin bulgu, alan yazındaki birçok araştırma ile örtüşmektedir (Könings, Gruwel ve Merrienboer, 2007; Rogers ve Wallace, 2011; Kert ve Tekdal, 2012; Özgür, 2013; Çuhadar, Bülbül, ve Ilgaz, 2013; Özbek, 2014; Ünal, 2014; Demir Başaran ve Keleş, 2015; Kılıç, 2015; Korucu ve Olpak, 2015; Öztürk Yurtseven ve Aldan Karademir, 2017). Araştırmanın sonuçlarına göre, Kayseri ili merkez ilçelerinde görev yapan, hem erkek hem de kadın sınıf öğretmenlerinin yenilikçilik düzeylerinin benzer olduğu yani yenilikçilik kategorilerinin erkek veya bayan olma durumuna göre değişmediği tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni katılımcıların cinsiyet açısından sayılarının birbirine yakın olması olabilir. Ancak Yılmaz ve diğerleri (2014) öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmada çalışmanın sonuçlarına zıt bir bulguya ulaşmışlardır. Araştırmacılar eğitim fakültesi ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni ile yenilikçilik kategorileri arasında anlamlı fark bulmuşlar ve kadınların erkeklerden daha yenilikçi olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde bulunan cinsiyet değişkeni yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğine göre değerlendirildiğinde kadın sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri puan ortalaması 88,04, erkek sınıf öğretmenleri puan ortalamasından 87,32 yüksek olsa da gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ve her iki grubun da yeterli düzeyde yaşam boyu öğrenme düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenme üzerinde etkisinin olmadığı ve elde edilen bu sonucun alan yazında birçok çalışma ile (Şahin vd., 2010; Kirby, Knapper, Lamon ve Egnatoff, 2010; Kozikoğlu, 2014; Şahin ve Arcagök, 2014; Komşu, 2015; Yıldırım, 2015) tutarlı olduğu görülmekle birlikte yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda (Diker Coşkun, 2009; Arcuria, 2011; Evin Gencel, 2013; Yavuz Konakman ve Yanpar Yelken, 2014; Özçifçi ve Çakır, 2015; Goodrich, 2015) sonuçların kadınlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu cinsiyetin kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerinde etkisinin olmadığını göstermektedir. Kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin benzer düzeyde kendilerini yaşam boyu öğrenme konusunda yeterli gördükleri yorumu yapılabilir. Ayrıca yaşam boyu öğrenmenin her bireyin hayatında olması gereken bir

ihtiyaç olduğu düşünülürse öğretmenlerin aynı düzeyde yeterliliğe sahip olması normal görülebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi incelendiğinde hem bireysel yenilikçilik ölçeği hem de yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterlikler ölçeği ile medeni durum değişkeni arasında yapılan analizler sonucunda anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Toplam 317 evli sınıf öğretmenin bireysel yenilikçilik puan ortalamaları 67,61, 33 bekar sınıf öğretmenin puan ortalamasının ise 64,67 olduğu ve her iki grubun da *orta düzeyde yenilikçi*, aynı zamanda da *sorgulayıcı* kategoride yer aldıkları tespit edilmiştir. Alan yazında yenilikçilikle ilgili yapılan ve medeni durum değişkeninin kullanıldığı çalışmaların sonuçlarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Işık ve Meriç (2015) otel yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini incelemiş, Kayasandık (2017) öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve değişime hazır olmalarının örgütsel destek ilişkisini incelemiş, Pekdoğan (2017) Türk Jandarma teşkilatında görevli personelin yenilikçilik düzeylerini incelemiş ve sonuç olarak bu araştırmalarda da medeni durum değişkeninin yenilikçilik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçları ile de paralellik göstermektedir. Ayrıca alan yazında farklı kurumlarda yapılmış araştırmalar incelendiğinde medeni durum değişkeninin bireysel yenilikçilik üzerinde yordayıcı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni, her birey evli veya bekar farkı olmaksızın yenilikçi olmayı bir gereklilik olarak görmüş olabilir ve yeniliği aynı oranda benimsemiş olabilirler.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri medeni durum değişkeni açısından incelendiğinde, evli ve bekar sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Evli sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri puan ortalaması 87,43 iken bekar sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasının 89,97 ile evli olanlardan yüksek olsa da her iki grubun kendilerini yaşam boyu öğrenmede yeterli gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular ışığında alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde; Dilci ve Kaya (2012) sınıf öğretmenlerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile ilgili çalışmasında medeni durum değişkeninin anlamlı fark yaratmadığına; yine Çam ve Üstün (2016) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki tutumlarını incelemiş ve medeni durum değişkeninin anlamlı bir farka neden olmadığına, yine Özkorkmaz (2016) halk eğitim merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını incelemiş, medeni durumun yaşam boyu

öğrenmeyi etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Nitekim bunun nedeni bekar öğretmenlerin de evli öğretmenlerin de öğrenmenin sürekliliğine inanıyor olmaları ve bunu sağlayacak zaman ve enerjiyi kendileri için yaratabiliyor olmalarından kaynaklanmış olabileceği yorumu yapılabilir. Diğer taraftan araştırmadan elde edilen sonuçlarla söz konusu çalışmaların sonuçlarının benzer olduğu görülmüştür. Ancak Pınarcık vd. (2016) okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarını inceledikleri çalışmalarında medeni durum değişkeninin bekar öğretmenler lehine anlamlı fark yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun nedeni olarak çalışma hayatındaki evli bireylerin iş ve aile hayatını bir arada yürütmeleri sebebiyle karşılaştıkları problemlere çözüm bulmak için, bekar olanlara göre zaman sıkıntısı yaşamalarından kaynaklanmış olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri araştırmanın diğer değişkeni olan eğitim durumu değişkeni açısından incelendiğinde; katılımcıların 319'unun lisans, 31'inin ise lisansüstü eğitim düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. İstatistiksel analizler sonucunda lisans ve lisansüstü eğitim düzeyi grupları arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın $\bar{X}= 67,83$ puan ortalaması ile lisans düzeyinde eğitime sahip sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitim düzeyindeki sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması 62,23'tür ve düşük düzeyde yenilikçi oldukları, lisans eğitim düzeyindeki sınıf öğretmenlerinin ise orta düzeyde yenilikçi oldukları tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre alan yazın da araştırmanın sonucu ile örtüşen herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Ancak eğitim durumu değişkeninin yenilikçilik üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı çalışmalar mevcuttur (Özgür, 2013; Işık ve Meriç, 2015; Işık, Işık ve Tırak, 2016 ve Pekdoğan, 2017). Alan yazın incelendiğinde araştırma sonucuna zıt bulguların olduğu araştırmalara rastlanmaktadır. Demircioğlu ve diğerleri (2016) Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yenilikçilik düzeylerinin akademik unvana göre değiştiğini, profesörlerin daha yenilikçi olduğunu yani eğitim seviyesinin artmasının yenilikçilik üzerinde olumlu etkisinin olduğunu vurgulamışlardır. Diğer taraftan Kayasandık'ta (2017) öğretmenlerin yenilikçiliği üzerine yapmış olduğu çalışmasında lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerin lisans eğitimi düzeyinde olanlara göre fikir önderi olduklarını ve değişime karşı daha az direnç gösterdiklerini belirtmiştir. Eğitim düzeyi arttıkça yenilikçi olma durumunun artması olası beklenen bir sonuçtur. Ancak araştırmadan bu yönde zıt bir sonuç ortaya

çıkmasının nedeni, sınıf öğretmenlerinin toplam frekansları değerlendirildiğinde lisans eğitimi düzeyinde olanların sayıca oldukça fazla, lisansüstü eğitim düzeyindekilerin ise az olması olabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri eğitim durumu değişkeni açısından değerlendirildiğinde gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Lisans düzeyinde eğitime sahip olan sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması 87,42 lisansüstü eğitim düzeyindekilerin ise 90, 16'dır. Gruplar arasında anlamlı fark olmasa da lisansüstü eğitime sahip sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları diğerinden yüksektir ancak her iki grup da yaşam boyu öğrenmede *yeterli* düzeydedir. Araştırma sonucuna göre alan yazında yapılan araştırmaların çoğu, eğitim durumu değişkeni açısından lisansüstü eğitime devam etmenin ya da devam etme isteğinin yaşam boyu öğrenmeyi artırdığını, yaşam boyu öğrenme üzerinde olumlu etki yarattığını vurgulamışlardır (Diker Coşkun, 2009; Kozikoğlu, 2014; Şahin ve Arcagök, 2014; Yaman ve Yazar, 2015; Ayaz, 2016). Öyle ki lisansüstü eğitimin öğrenmenin devamlılığını sağlaması ve bireylerin kendilerini geliştirmelerine fırsatlar sunması açısından eğitim düzeyinin yükselmesi ile yaşam boyu öğrenme arasında pozitif bir ilişkinin olması olası ve beklenen bir sonuçtur. Nitekim alan yazında araştırmanın bulgusu ile örtüşen çalışma da bulunmaktadır. Yılmaz (2016) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili çalışmasında eğitim durumu değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde bir etkiye sahip olmadığını belirtmiştir. Araştırma sonucuna göre eğitim değişkeninin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerinde bir etkiye sahip olmamasının nedenleri, katılımcılar içerisinde lisansüstü eğitime sahip olanların sayısının diğerlerine göre nispeten az olması ve yaşam boyu öğrenme yeterliğinin sadece lisansüstü eğitimle değil lisans mezunu öğretmenlerin zaman içerisinde bu becerileri kazanmış olmalarından da kaynaklanmış olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri kıdem değişkeni açısından incelendiğinde kıdem grupları arasında iki ölçek açısından da anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kıdem grupları açısından bireysel yenilikçilik ölçeğinden almış oldukları genel puan ortalaması 67, 33'tür. Elde edilen bulgulara göre alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin kıdem yıllarının bireysel yenilikçilik üzerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı bazı çalışmaların (Çoklar,2012; Özbek, 2014; Kılıç, 2015; Demir Başaran ve Keleş, 2015) olduğu tespit edilmiş ve

araştırmanın bulgusu ile örtüştüğü görülmüştür. Kıdem değişkeninin sınıf öğretmenleri arasında anlamlı etkisinin olmaması, kıdemin yenilikçiliği etkileyen önemli bir faktör olmaması şeklinde ifade edilebilir. Bununla birlikte kıdem değişkeninin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri açısından da sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farka neden olmadığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri genel puan ortalaması 87,67'dir. Alan yazın incelendiğinde kıdem değişkeninin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin anlamlı farka neden olmadığı çalışmalar (Özçifçi ve Çakır; Ayaz, 2016; Yılmaz ve Beşkaya, 2018) olduğu gibi, aynı zamanda bu çalışmaların sonuçları araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Alan yazında araştırma bulguları ile örtüşmeyen kıdem grupları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilen çalışmalar da (Şahin ve Arcagök, 2014; Yaman ve Yazar, 2015; Yıldırım, 2015; Keskin ve Yazar, 2015; Yılmaz, 2016; Kuzu ve Erten, 2016) bulunmaktadır. Kıdem değişkeninin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini etkileyen değişken olarak sonuçlanan çalışmalar daha fazladır. Nitekim insanların mesleki deneyimi veya çağa uyum sağlama konusunda genç kuşakta yer alma gibi etkenler, yaşam boyu öğrenme yeterliklerini kazanıp uygulama anlamında oldukça önemlidir. Bu nedenle kıdem grupları açısından farklılık tespit edilmiş olabilir. Nitekim araştırma sonucunda kıdem gruplarının yaşam boyu öğrenmeye etki etmemesinin nedeni, öğretmenlerin hangi kıdem grubunda yer alırlarsa alsınlar yaşam boyu öğrenme konusunda kendilerini sürekli yenileyip geliştirdikleri söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde cevap aranan cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve kıdem değişkenleri, hem yenilikçi kategorilere hem de yaşam boyu öğrenme yeterlikleri alt boyutlarına göre istatistiksel olarak detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bireysel yenilikçilik ölçeği yenilikçiliği benimseme kategorileri tüm değişkenlere göre incelenmiş ve hiçbir değişkenle ilgili kategoriler arasında anlamlı fark tespit edilmemiş genel sonuçlarla aynı sonuçların olduğu tespit edilmiştir. Ancak sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri sekiz alt boyutu ile incelendiğinde cinsiyet değişkeninde erkek ve kadın sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlara göre yabancı dilde iletişim yeterliği alt boyutunda kadın sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması 8,92 iken erkek sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasının 8,02 olduğu ve anlamlı farklılığın kadınlar lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen bulguya göre alan yazında cinsiyet değişkeninin yabancı dilde iletişim

yeterliği alt boyutunda kadınlar lehine olan benzer çalışmaların yer aldığı görülmektedir (şahin ve diğerleri, 2010; Evin Gencel, 2013; zgr, 2016).

Araştırmanın diğer değişkeni eğitim durumuna göre yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterlikler leği alt boyutları açısından sınıf ğretmenlerinin aldıkları puanlar incelendiğinde sekiz alt boyutun sadece bir tanesinde ‘‘inisiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliği’’ alt boyutunda gruplar arasında fark tespit edilmiştir. Elde edilen bulguya göre lisans düzeyinde eğitime sahip sınıf ğretmenlerinin puan ortalaması 16,27 iken lisansüstü eğitime sahip olan sınıf ğretmenlerinin puan ortalaması 17,32’dir ve farklılık lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin lehinedir. Elde edilen bulgulara göre alan yazın incelemesi yapıldığında yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin alt boyutlarının öğrenim değişkeni ile araştırma yapılan çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Nitekim şahin ve Arcagök (2014), ğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini bazı değişkenlere göre incelediği çalışmasında öğrenim durumu değişkeninin bazı alt boyutlarda farklılığa neden olduğunu tespit etmiştir ancak bu alt boyut inisiyatif ve girişimcilik anlayışı alt boyutu değildir. Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri içerisinde önemli bir anahtar yeterlik olan inisiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliği; yaratıcılık, yenilikçilik, girişimcilik, risk alma, projeleri planlama ve yönetebilme gibi bir takım beceriler içerir. Aynı zamanda bu yeterlik alanında liderlik etme, yargılama yapma, analiz etme, iletişim kurma, kişinin gcl ve zayıf yönlerini bilme gerektiğinde değerlendirme yapma önemlidir (Avrupa Komisyonu, 2007). Bu bağlamda lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerin diğerlerine göre daha girişimci, yenilikçi, yaratıcı, karar alabilen ve uygulayabilen, yalnız veya ekiple çalışıp iyi iletişim kuran bireyler olduğu ifade edilebilir. Araştırma sonucuna dayalı olarak lisans eğitiminden sonra yüksek lisans eğitimine devamın aynı zamanda yaşam boyu öğrenmenin de devamlılığını sağladığı ve bireylere kendilerini geliştirecek imkanlar yarattığı yorumu yapılabilir.

Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri leği alt boyutları açısından incelendiğinde medeni durum değişkenine göre sınıf ğretmenlerinin sadece kültürel bilinç ve ifade yeterliği alt boyutunda evli ve bekar sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Evli sınıf ğretmenlerinin puan ortalaması 3,78 iken, bekar sınıf ğretmenlerinin ortalaması 4,21’dir. Gruplar arasındaki farklılık bekar sınıf öğretmenleri lehinedir. Pınarcık ve diğerleri (2016) okul öncesi ğretmenlerinin yaşam

boyu öğrenme yeterliklerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, medeni durum değişkeninin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri alt boyutlarından girişimcilik ve sosyal vatandaşlık yeterlikleri alt boyutlarında farklılığa neden olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca çalışmalarında bekar öğretmenlerin tüm alt boyutlarda ortalama puanlarının evli olanlardan yüksek olduğunu vurgulamışlardır. Bu durumun nedeni bekar öğretmenlerin sorumluluk yükünün az olması, kendilerini kısıtlayan bir durumun olmaması ve gelişimlerine ayıracak daha fazla zamana sahip olmaları olabilir. Kültürel bilinç ve ifade yeterliği, sanata kültüre ilgi duyma, düşünce ve duygularını yaratıcı bir biçimde ifade edebilme, kültürel ve sanatsal etkinlikten haz alma gibi becerileri içerir (Avrupa Komisyonu, 2007). Araştırmadan elde edilen bulguya göre, bekar sınıf öğretmenlerinin lehine bir sonuç çıkması, bekar sınıf öğretmenlerinin evli olanlara göre bu yeterlik alanına ayıracak daha çok zaman ve ekonomik imkana sahip olmalarından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri kıdem değişkenine göre tüm alt boyutlar dahilinde analiz edilmiş ve kıdem alt boyutlarda anlamlı farka neden olmadığına ulaşılmıştır.

5.3 “Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Nedir?” Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Araştırmanın bu alt problemine ilişkin branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ilk önce genel olarak analiz edilmiş daha sonra yenilikçiliği benimseme kategorilerine ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği alt boyutlarına ait betimsel istatistik bulgularına ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ölçeği genel ortalamasına göre 67,85“*orta düzeyde yenilikçi*” ve yenilikçiliği benimseme kategorileri arasında da “*sorgulayıcı*” kategoride yer aldıkları görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde öğretmen adayları ve öğretmenlerle yapılan benzer çalışmaların çoğunda katılımcıların *orta düzeyde yenilikçi* ve *sorgulayıcı* benimseme kategorisinde yer aldıkları görülmektedir (Şahin ve Thompson, 2006; Kılıçer, 2011; İncik ve Yelken, 2011; Bitkin, 2012; Kert ve Tekdal, 2012; Adıgüzel, 2012; Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz, 2013; Özgür, 2013; Özbek, 2014; Adıgüzel ve diğerleri, 2014; Ürün vd. 2015; Demir Başaran ve Keleş, 2015; Gürbüz, 2015; Korucu ve Olpak, 2015; Deniz, 2016; Öztürk Yurtseven ve Aldan Karademir,

2017; Şahin İzmirli ve Gürbüz, 2017). Elde edilen bulgulara göre araştırma sonucunun alan yazında öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların sonuçları ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri de incelenmiş ve sınıf öğretmenlerinin de çoğunluğunun sorgulayıcı kategoride olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin (sınıf ve branş) yenilikçiliği benimseme kategorilerine göre aynı kategoride yer aldıkları söylenebilir. Elde edilen bu bulguya göre, öğretmenlerin sorgulayıcı kategoride yer almaları, onların yeniliği deneme konusunda istek duyup cesaretli olmadıklarını, ancak yine de yeniliği benimsemeden önce yeniliğin denenip olumlu ve olumsuz yönlerini görmeyen yeniliği benimseme konusunda bu bireyler için önemli olduğunu ve yeniliğe karşı ihtiyatlı olduklarını göstermektedir. Ayrıca bu kategoride yer alan bireyler, toplum içerisinde iletişimi iyi ve doğru düşünen sağduyulu bireyler olarak adlandırılmaktadır (Rogers, 1995). Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunluğu yenilikçi kategoride yer almamakta, fakat buldukları kategorinin en azından yenilikçiliğe karşı ön yargı veya kuşku duymadıkları bir kategori olması umut vadetmektedir. Öğretmenlerin yüksek düzeyde yenilikçi veya yenilikçi kategoride olmamalarının nedeni Türk eğitim sisteminin durağan olmaması, yani sürekli sistemin değişmesi daha yeni olan sistemin benimsenmesine fırsat verilmeden sürekli sistem değişikliğinin yaşanması, öğretmenlerin daha temkinli ve zamana ihtiyaç duyduklarını gösteren bir kategoride yer almalarına neden olmuş olabilir. Nitekim alan yazında öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin yüksek bulunduğu araştırmalarda bulunmaktadır (Kılıçer, 2011; Yılmaz Öztürk ve Summak; Akgün, 2017).

Araştırmanın üçüncü alt probleminde branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğinden almış oldukları puan ortalaması 89,13'tür. Elde edilen bu bulguya dayanarak branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğinden aldıkları genel puan ortalamasına göre kendilerini “yeterli” düzeyde algıladıkları ifade edilebilir. Elde edilen bu bulgu ışığında alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunda (Şahin ve diğerleri, 2010; Evin Gencil, 2013; Karakuş, 2013; Yavuz Konakman ve Yanpar Yelken, 2014; Şahin ve Arcagök, 2014; Yıldırım, 2015; Kuzu ve Erten, 2016; Özgür, 2016; Adabaş, 2016; Pınarcık vd., 2016; Pilli, Sönmezler ve Göktan, 2017) katılımcıların yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek olduğu, kendilerini yeterli gördükleri tespit edilmiş ve

bu araştırma sonuçları ile de paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak buna karşın Diker Coşkun (2009), Tunca, Alkın Şahin ve Aydın (2015) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bilgi çağı toplumlarının yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip, kendini sürekli yenileyen, bildiklerini güncelleyen, yeniliği arayan bireylere ihtiyaçları vardır (Atkin, 2000; Şahin ve diğerleri). Bu bağlamda araştırma sonucunda hem sınıf hem de branş öğretmenleri yaşam boyu öğrenme yeterlikleri konusunda kendilerini yeterli görmeleri, içinde yaşadığımız bilgi çağında toplumun geleceği için oldukça önemli ve olumlu bir sonuç olmuştur. Son yıllarda Milli Eğitim politikalarının içine entegre çalışmaları süren yaşam boyu öğrenme yaklaşımının, topluma yayılmasında en önemli role sahip öğretmenler tarafından iyi düzeyde algılandığı görülmektedir. Buna dayalı olarak gelecek nesillerle beraber öğrenmeyi hayatın bir parçası olarak gören, kendini sürekli geliştiren, nitelikli bir kuşağın olması kaçınılmazdır yorumu yapılabilir.

Branş öğretmenleri üçüncü alt probleme göre yenilikçiliği benimseme kategorilerine göre incelendiğinde branş öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (N=161) puan ortalamasına göre 63,22 sorgulayıcı kategoride yer aldığı görülmektedir. Diğer kategoriler açısından değerlendirildiğinde branş öğretmenlerinin sorgulayıcı kategori frekansına yakın olarak diğer büyük bir çoğunluğunun 118'inin (%32,065) "öncü" kategoride olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Branş öğretmenlerinden 6'sı gelenekçi, 35'i kuşkucu, 48'i de yenilikçi kategoridedir. Genel olarak değerlendirildiğinde gelenekçi kategoride çok az branş öğretmenin bulunması olumlu bir sonuçtur. Çünkü gelenekçi ve kuşkucular yeniliğe karşı şüpheyle yaklaşan, yeniliği en son benimseyen, teknolojik yeterlikleri düşük bireyler olarak tanımlanırlar (Beal ve Bohlen, 1956; Rogers, 1995 Kılıçer, 2011; Özgür 2013). Bu bağlamda araştırma bulgusuna dayalı olarak branş öğretmenlerinin çoğunluğunun öncü ve sorgulayıcı kategoride olması, branş öğretmenleri ile ilgili yeniliği benimseme konusunda risk almaya daha istekli, fikir önderi, yenilikçi olmaya yakın ve toplumu yeniliğe karşı ikna konusunda etkileyen bir role sahip (Beal ve Bohlen, 1956; Rogers, 1995; Özgür, 2013) oldukları yorumu yapılabilir. Nitekim elde edilen bulguya göre alan yazın tarandığında Kayasandık (2017), Çoklar ve Özbek'in (2017) çalışmalarının sonuçları araştırmacının ulaştığı sonuçla örtüşmektedir. Her iki çalışmada da araştırmacılar, öğretmenlerin eşit frekans

dağılımı ile öncü ve sorgulayıcı kategoride algıladıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan alan yazında katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeyi yüksek olarak tespit edildiği araştırmalarda mevcuttur (Yılmaz ve Bayraktar, 2014; Akgün, 2017; Parlar ve Cansoy, 2017).

Araştırmada kullanılan Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler ölçeği araştırmanın üçüncü alt problemine göre tüm alt boyutları ile birlikte incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre branş öğretmenlerinin genel olarak yaşam boyu öğrenmede kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{X} = 89, 13$). Branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeği alt boyutlarına göre; kendilerini ana dilde iletişim, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme yeterliği alt boyutlarında *çok yeterli*, bilim ve teknolojide matematiksel temel yeterlik, sosyal vatandaşlık bilinci yeterliği, inisiyatif ve girişimcilik anlayışı yeterliği ve kültürel bilinç ve ifade yeterliği alt boyutlarında ise *yeterli* görünürken, sadece yabancı dilde iletişim yeterliği alt boyutunda kendilerini *orta düzeyde yeterli* gördükleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular dahilinde alan yazında yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçları araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Şahin ve diğerleri ve Yanpar Yelken (2010), Pınarcık vd. (2016) Karakuş (2013), Evin Gencil (2013), Adabaş (2016), Babanlı ve Akçay (2018) yapmış oldukları çalışmalarda katılımcıların kendilerini ana dilde iletişim yeterliği alt boyutunda çok yeterli, yabancı dilde iletişim yeterliğinde ise yetersiz görmüş olduğunu vurgulamışlardır.

Araştırmadan elde edilen bu sonuç yaşam boyu öğrenme yaklaşımını topluma yaygınlaştıracak öğretmenler için oldukça önemli ve olumlu bir sonuçtur. Ülkemizde eğitim sistemi içerisinde yaşam boyu öğrenmenin son yirmi yıldır ağırlık kazandığı görülmekte ve bu yönde önemli adımlar atılmaktadır. 17. Milli Eğitim Şurasında yaşam boyu öğrenmenin ülkemizdeki mevcut durumunun ortaya konulması istenmiş ve özellikle yabancı dil eğitiminin geliştirilmesi dile getirilmiştir (Bağcı, 2011). Nitekim yabancı dil eğitimi ile ilgili ülkemizde yeni adımlar atılmakta ve yabancı dil öğretimine verilen önem arttırılmaktadır. Öğretmenlerin yabancı dilde kendilerini yeterli görememeleri yabancı dil reformlarına eğitim sisteminde yeni yeni yer verilmesi yani geçmişte bu tür yeniliklerin ve imkanların olmamasından dolayı şu an görev yapan öğretmenlerin bu alanda yeterli düzeyde eğitim alamamış olmalarından kaynaklanmış olabilir. Ancak yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin her biri ulaşılmak istenilen çağdaş

eğitim hedefleri açısından 3nemlidir ve anahtar niteliğindedir. Bu bağlamda 3đreniciler kadar 3đreticilerin de belirli eğitim reformlarından faydalanması gerektiği yorumu yapılabilir.

5.4. “Branş 3đretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik D3zeyleri ile Yaşam Boyu 3đrenme Yeterlilikleri Cinsiyet, Kıdem, Eğitim Durumu, Medeni Durum Açısından Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Araştırmanın d3rd3nc3 alt probleminde bu kez branş 3đretmenleri araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına g3re cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve kıdem değişkeni açısından ilk 3nce genel anlamda istatistiksel olarak incelenmiştir. Daha sonra branş 3đretmenleri yenilikçiliği benimseme kategorileri ve yaşam boyu 3đrenme yeterlilikleri alt boyutları açısından detaylı bir şekilde değişkenlere g3re değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara g3re branş 3đretmenlerinin bireysel yenilikçilik 3leğine g3re cinsiyet değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Kadın branş 3đretmenlerinin bireysel yenilikçilik 3leği puan ortalaması 68,03 iken, erkek branş 3đretmenlerinin puan ortalaması 67,64’t3r ve kadınların ortalaması daha y3ksektir. Daha 3nce sınıf 3đretmenlerinin bireysel yenilikçilik 3leği puan ortalaması incelenmiş, erkek sınıf 3đretmenlerinin puan ortalaması kadınlardan y3ksek olsa da gruplar arasında cinsiyetin belirleyici bir değişken olmadığı saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguya g3re branş 3đretmenleri de *orta d3zeyde yenilikçi* ve *sorgulayıcı* kategoride yer almaktadır. Araştırma sonucu alan yazında 3đretmenlerin ve 3đretmen adaylarının bireysel yenilikçilik 3zelliklerinin belirlenmek istendiği, cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık yaratmadığı, birçok araştırma bulgusu ile paralellik g3stermektedir (K3nings, Gruwel ve Merrienboer, 2007; Rogers ve Wallace, 2011; Kert ve Tekdal, 2012; 3zg3r, 2013; uhadar, B3lb3l, ve Ilgaz, 2013; 3zbek, 2014; 3nal, 2014; Demir Başaran ve Keleş, 2015; Kılıç, 2015; Korucu ve Olpak, 2015; 3zt3rk Yurtseven ve Aldan Karademir, 2017; Akça ve şakar, 2017; etin ve B3lb3l, 2017). Araştırmanın sonuçlarına g3re, Kayseri ili merkez ilçelerinde g3rev yapan, hem sınıf hem de branş 3đretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından yenilikçilik d3zeylerinin benzer olduğu yani yenilikçilik kategorilerinin erkek veya kadın olma ya da sınıf 3đretmeni ve branş 3đretmeni olma

durumuna göre değişmediği tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni olarak katılımcıların cinsiyet açısından sayılarının birbirine yakın olması gösterilebilir. Kadın ve erkek öğretmenlerin aynı sosyal ve ekonomik yapı içerisinde olmaları ve eşit şartlara sahip olmaları da bu durumun nedenleri arasında sayılabilir. Ancak alan yazında araştırma bulgusu ile çelişen çalışmalar da bulunmaktadır. Ayhan ve diğerleri (2012) örneğin eğitim fakültesi ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni ile yenilikçilik kategorileri arasında anlamlı fark bulmuşlar ve kadınların erkeklerden daha yenilikçi olduğunu belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak kadınların günümüzde yeniliğe daha çok ilgi duymaları, yaşam boyu öğrenme yaklaşımında da erkeklere göre kendilerini daha yeterli görmeleri (Diker Coşkun, 2009; Arcuria, 2011; Evin Gencil, 2013; Yavuz Konakman ve Yanpar Yelken, 2014; Özçifçi ve Çakır, 2015) gösterilebilir. Çünkü bu etkenler aynı zamanda onların yenilikçi olmalarında destekleyici bir unsurdur.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde bulunan cinsiyet değişkeni, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğine göre değerlendirildiğinde kadın branş öğretmenleri ile erkek branş öğretmenleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri puan ortalaması 90,72 iken, erkek branş öğretmenlerinin puan ortalaması 87,36'dır. Elde edilen araştırma bulgusuna göre alan yazında kadın öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının lehine sonuçların olduğu benzer çalışmalar bulunmaktadır (Diker Coşkun, 2009; Arcuria, 2011; Arsal, 2011; Evin Gencil, 2013; Yavuz Konakman ve Yanpar Yelken, 2014; Özçifçi ve Çakır, 2015; Goodrich, 2015; Özgür, 2016). Bu bağlamda Jenkins'e (2004) göre kadınlar yaşamları boyunca birçok sorumluluğu yüklediğinden (eş ve anne olma vb.) ve bu sorumlulukların onları iş değiştirme, işe ara verme veya işi bırakma gibi durumlarla karşı karşıya bırakmasından ötürü kadınlar ister istemez değişime uyum sağlamak için gayret etmekte ve bu da onların yaşam boyu öğrenme becerilerini erkeklere kıyasla daha olumlu etkilemektedir. Ancak alan yazında erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının kadınlardan daha yüksek olduğu araştırmanın bulgusuna zıt olan çalışma da tespit edilmiştir (Erdener ve Gül, 2017). Diğer yandan son otuz yılda eğitim sürelerinin giderek uzadığını belirten Avrupa Birliği, genç nüfus içinde kadınların erkeklere oranla eğitime katılımlarının arttığını ve başarılarının da erkeklere kıyasla daha fazla olduğunu vurgulamıştır (Eurostat 2005). Ayrıca, Avrupa Birliği, yaşam boyu

öğrenmenin toplumlarda giderek önem kazandığını, zorunlu eğitimden sonra eğitimin devam edilme oranının gittikçe yükseldiğini ve yaşam boyu öğrenmeye katılımın kadınlarda erkeklerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir (Eurostat 2007). Diğer yandan alan yazın incelendiğinde cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenme üzerinde herhangi bir etkiye neden olmadığı çalışmalarda mevcuttur (Şahin ve diğerleri, 2010; Kirby, Knapper, Lamon ve Egnatoff, 2010; Kozikoğlu, 2014; Şahin ve Arcagök, 2014; Komşu, 2015; Yıldırım, 2015; Yaman ve Yazar, 2015). Cinsiyete göre yaşam boyu öğrenmenin gruplar arasında fark yaratmamasının nedeni, her bireyin yaşam boyu öğrenme konusunun ciddiyetine varmış olması ve bu konuda benzer çabaları göstermeleri olabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi incelendiğinde branş öğretmenlerinin hem bireysel yenilikçilik ölçeği hem de yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterlikler ölçeği ile medeni durum değişkeni arasında yapılan analizler sonucunda gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Toplam 305 evli branş öğretmenin bireysel yenilikçilik puan ortalaması 67,53 iken, 63 bekar branş öğretmenin puan ortalamasının ise 69,38 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre evli branş öğretmenleri *orta düzeyde yenilikçi* ve aynı zamanda *sorgulayıcı* kategoride yer alırken, bekar branş öğretmenlerinin *yüksek düzeyde yenilikçi* ve benimseme kategorilerinde ise *öncü* kategoride yer aldıkları tespit edilmiştir. Ancak yapılan istatistiksel analizler sonucunda gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Alan yazında yenilikçilikle ilgili yapılan birçok çalışma bulunurken bu çalışmalarda medeni durum değişkenine çok fazla yer verilmediği görülmüştür. Nitekim Pekdoğan (2017), Türk Jandarma Teşkilatı'nda görevli personelin yenilikçilik düzeylerini incelemiş ve sonuç olarak medeni durum değişkenine göre, bekarların yenilikçilik düzeylerinin evlilerden daha yüksek olduğunu ancak bu durumun istatistiksel olarak gruplar arasında anlamlı fark yaratmadığını ifade etmiştir. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Bu durumun nedeni olarak bekar öğretmenlerin evlilere göre özellikle ev yaşamlarında daha az sorumluluk sahibi olmalarından ötürü gelişimlerine ayıracakları zamanın daha fazla olması gösterilebilir. Diğer taraftan Işık ve Meriç (2015), otel yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini incelemiş, evli bireylerin bekarlara göre daha fazla risk aldığını ve yenilikçilik puanlarının medeni duruma göre anlamlı fark yarattığını farkın da evliler lehine olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda evli olan bireylerin sorumluluk bilincinin

daha yüksek olması nedeniyle risk almaktan da çekinmedikleri yorumu yapılabilir. Kayasandık (2017), öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve değişime hazır olmalarının örgütsel destek ilişkisini incelediği çalışmasında, medeni durumun yenilikçilik üzerinde etkisinin olmadığına ulaşmıştır. Alan yazında farklı kurumlarda yapılmış araştırmalar incelendiğinde, medeni durum değişkeninin bireysel yenilikçilik üzerinde farklı sonuçlara neden olduğundan, bireysel yenilikçiliği her zaman pozitif bir şekilde etkilediğini söylemek mümkün değildir.

Branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri medeni durum değişkeni açısından incelendiğinde, evli ve bekar branş öğretmenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Evli branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri puan ortalaması 88,83 iken, bekar branş öğretmenlerinin puan ortalamasının 90,57 olduğu, ortalamaları evli olanlardan yüksek olsa da her iki grubun kendilerini yaşam boyu öğrenmede *yeterli* gördükleri ve gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığına ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular ışığında alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde; Dilci ve Kaya (2012), sınıf öğretmenlerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile ilgili çalışmasında medeni durum değişkeninin anlamlı fark yaratmadığına; Çam ve Üstün (2016), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki tutumlarını incelediği çalışmasında medeni durum değişkeninin bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı bir farka neden olmadığına, yine Özkorkmaz (2016), halk eğitim merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını incelemiş, medeni durumun yaşam boyu öğrenme üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Babanlı ve Akçay'da (2018), yetişkin eğitimi alan kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini inceledikleri çalışmalarında medeni durumun yaşam boyu öğrenmeyi etkilemediğini tespit etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlarla söz konusu çalışmaların sonuçlarının benzer olduğu görülmüştür. Medeni durum değişkeninin yaşam boyu öğrenmeyi etkilememesinin nedeni olarak her iki grubun da yaşam boyu öğrenme konusunda öğrenmeyi devam ettirecek etkenlere sahip olması gösterilebilir. Ancak Pınarcık ve diğerleri (2016) okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarını inceledikleri çalışmalarında medeni durum değişkeninin bekar öğretmenler lehine anlamlı fark yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Bekar öğretmenler sadece işlerine ve kendi gelişimine odaklı olduklarından bu konuda evli olanlardan daha avantajlı olabilirler.

Branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri araştırmanın eğitim durumu değişkeni açısından incelendiğinde; katılımcıların 313'ünün lisans düzeyinde eğitime sahip olduğunu ve ortalamalarının 68,03 olduğu, 55'inin ise lisansüstü eğitim düzeyinde olduğu ve ortalamalarının 66,82 olduğu tespit edilmiştir. İstatistiksel analizler sonucunda lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerden yüksek olsa da istatistiksel açıdan gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ve her iki grupta orta düzeyde yenilikçidir. Elde edilen bulgulara göre alan yazında eğitim durumu değişkeninin yenilikçilik üzerinde herhangi bir anlamlı farklılığa neden olmadığı araştırmanın sonuçları ile benzer çalışmalar mevcuttur (Özgür, 2013; Işık ve Meriç, 2015; Işık, Işık ve Tırak, 2016 ve Pekdoğan, 2017; Çetin ve Bülbül, 2017). Alan yazın incelendiğinde eğitim durumu değişkeninin gruplar arasında farklılığa neden olduğu, eğitim düzeyi arttıkça yenilikçiliğin de arttığı sonucuna ulaşılan araştırmalar bulunmaktadır. Demircioğlu ve diğerleri (2016), eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yenilikçilik düzeylerinin akademik unvana göre değiştiğini, profesörlerin daha yenilikçi olduğunu, yani eğitim seviyesinin artmasının yenilikçilik üzerinde olumlu etkisinin olduğunu vurgulamışlardır. Aynı zamanda Kayasandık (2017), öğretmenlerin yenilikçiliği üzerine yapmış olduğu çalışmasında lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerin lisans eğitimi düzeyinde olanlara göre fikir önderi olduklarını ve değişime karşı daha az direnç gösterdiklerini belirtmiştir. Yine Aslan ve Sü Eröz (2018), turizm işletmecilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin eğitim durumuna göre değiştiğini tespit etmişlerdir. Eğitim düzeyi arttıkça yenilikçi olma durumunun artması beklenen bir sonuçtur. Çünkü eğitim seviyesi arttıkça yeniliği takip etme, yeniliği kabullenme ve yeniliği temsil etme durumu da paralel bir şekilde artacaktır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri eğitim durumu değişkeni açısından değerlendirildiğine gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Lisans düzeyinde eğitime sahip olan branş öğretmenlerinin puan ortalaması 88,96 iken, lisansüstü eğitim düzeyindekilerin puan ortalaması 90,11'dir. Gruplar arasında anlamlı fark olmasa da lisansüstü eğitime sahip branş öğretmenlerinin puan ortalamaları daha yüksektir ancak her iki grup da yaşam boyu öğrenmede *yeterli* düzeydedir. Araştırma sonucuna göre alan yazında yapılan araştırmaların çoğu, eğitim durumu değişkeni açısından lisansüstü eğitime devam etmenin ya da devam etme isteğinin yaşam boyu öğrenmeyi artırdığını,

yaşam boyu öğrenme üzerinde olumlu etki yarattığını ve anlamlı farklılığın olduğunu vurgulamıştır (Diker Coşkun, 2009; Kozikoğlu, 2014; Şahin ve Arcagök, 2014; Yaman ve Yazar, 2015; Ayaz, 2016; Yılmaz ve Beşkaya, 2018). Öyle ki lisansüstü eğitimin öğrenmenin devamlılığını sağlaması ve bireylerin kendilerini geliştirmelerine fırsatlar sunması açısından eğitim düzeyinin yükselmesi ile yaşam boyu öğrenme arasında pozitif bir ilişkinin olması beklenen bir sonuçtur. Nitekim alan yazında araştırmanın bulgusu ile örtüşen, yani eğitim durumu değişkeninin gruplar arasında anlamlı farklılığa neden olmadığı çalışmalar da bulunmaktadır. Yılmaz (2016), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili çalışmasında eğitim durumu değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde bir etkiye sahip olmadığını, yine Kazu ve Erten (2016), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini inceledikleri çalışmalarında hem lisans hem de lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin eşit yeterlik düzeyine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucuna göre eğitim değişkeninin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerinde bir etkiye sahip olmamasının nedenleri arasında şunlar sayılabilir: Katılımcılar içerisinde lisansüstü eğitime sahip olanların sayısının diğerlerine göre nispeten az olması ve yaşam boyu öğrenme yeterliğinin sadece lisansüstü eğitimle değil, lisans mezunu öğretmenlerin zaman içerisinde bu becerileri kazanmaları ile bağlantılı olmasıdır.

Branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri kıdem değişkeni açısından incelendiğinde kıdem grupları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Branş öğretmenlerinin kıdem grupları açısından bireysel yenilikçilik ölçeğinden almış oldukları genel puan ortalaması 67, 85'tir. Elde edilen bulgulara göre alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin kıdem yıllarının bireysel yenilikçilik üzerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı çalışmaların (Çoklar, 2012; Özbek, 2014; Kılıç, 2015; Demir Başaran ve Keleş, 2015; Çetin ve Bülbül, 2017) olduğu tespit edilmiş ve araştırmanın bulgusu ile örtüştüğü görülmüştür. Kıdem değişkeninin branş öğretmenleri arasında etkisinin olmaması, kıdemden yenilikçiliği etkileyen önemli bir faktör olmadığı şeklinde ifade edilebilir. Nitekim alan yazında kıdem yılının bireysel yenilikçilik puanları üzerinde anlamlı etkisinin olduğu çalışmaların olduğu da tespit edilmiştir. Yılmaz ve Beşkaya (2018), okul yöneticilerinin kıdem yılı ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğunu ve bu farklılığın 1- 5 yıl ile 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olanlar arasında olduğunu kıdem yılı fazla olanların tecrübe sayesinde

yenilikçilik puanlarının da arttığını vurgulamışlardır. Aynı zamanda Kayasandık (2017), kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin kıdem yılı az olanlardan daha yenilikçi olduğunu belirtmiştir.

Branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyleri kıdem değişkeni açısından incelendiğinde kıdem grupları arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Kıdem grupları arasındaki anlamlı farklılık 6-10 ($\bar{X} = 92,17$) yıl ile 11-15 ($\bar{X} = 92,23$) yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 85,30$) kıdeme sahip öğretmenler arasındadır ve farklılık 6-10 yıl ile 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenler lehinedir. Alan yazın incelendiğinde kıdem değişkeninin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin anlamlı farka neden olduğu ve araştırma bulgusu ile örtüşen çalışmaların olduğu tespit edilmiştir (Şahin ve Arcagök, 2014; Yaman ve Yazar, 2015; Yıldırım, 2015; Keskin ve Yazar, 2015; Kuzu ve Erten, 2016; Pınarcık vd., 2016). Kıdem grubu genç olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek çıkması, yaşanan çağın yeniliklerine ve imkanlarına daha çok uyum gösterebilen kuşak içerisinde yer almalarından kaynaklanmış olabilir. Fakat Yıldırım (2015) ve Yılmaz (2016) ise 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğer kıdem gruplarından daha yüksek puana sahip olduğunu ve farklılığın bu kıdem grubu lehine olduğunu vurgulamışlardır. Bu durumun nedeni olarak da deneyimin artmasının yaşam boyu öğrenme birikimini de artırmış olabileceğinden kaynaklandığı ifade edilebilir. Ancak alan yazında yaşam boyu öğrenme üzerinde kıdem değişkeninin etkisinin olmadığı araştırmalarda bulunmaktadır (Özçiççi ve Çakır; Ayaz, 2016; Yılmaz ve Beşkaya, 2018). Öğretmenlerin hangi kıdem grubunda yer alırlarsa alsınlar yaşam boyu öğrenme konusunda kendilerini sürekli yenileyip geliştirme ihtiyacı duymaları kıdem gruplarının yaşam boyu öğrenmeye etki etmemesine bir neden olarak gösterilebilir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve kıdem değişkenleri, hem yenilikçi kategorilere hem de yaşam boyu öğrenme yeterlikleri alt boyutlarına göre istatistiksel olarak detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bireysel yenilikçilik ölçeği yenilikçiliği benimseme kategorileri branş öğretmenleri için tüm değişkenlere göre incelenmiş ve hiçbir değişkenle ilgili kategoriler arasında anlamlı farka rastlanmamış, ölçeğin genel sonuçları ile aynı sonuçların olduğu tespit edilmiştir. Ancak branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri sekiz alt boyuta göre incelendiğinde cinsiyet değişkeninde erkek ve kadın branş öğretmenleri arasında bazı alt

boyutlar açısından anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlardan ana dilde iletişim yeterliği alt boyutunda, kadın branş öğretmenlerinin puan ortalaması 18,60 iken erkek branş öğretmenlerinin puan ortalamasının 18,03 olduğu ve anlamlı farklılığın kadınlar lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen bulguya göre alan yazında yapılan yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile ilgili bazı çalışmaların, araştırma sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Adabaş (2016), kadınların erkeklerden ana dilde iletişim yeterliği alt boyutunda daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu ve gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu vurgularken, Özgür (2016), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini incelemiş kadın öğretmen adaylarının ana dilde iletişim yeterliği puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde Kozikoğlu (2014), kızların ana dilde iletişim puanlarının erkeklerden yüksek olduğunu fakat gruplar arasında anlamlı farklılık yaratmadığını belirtmiştir. Branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri alt boyutlarından yabancı dilde iletişim yeterliği alt boyutunda da cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yabancı dilde iletişim yeterliği alt boyutunda kadın branş öğretmenlerinin puan ortalaması 10,85 iken, erkek branş öğretmenlerinin puan ortalaması 9,11'dir ve gruplar arasındaki anlamlı farklılık kadınlar lehinedir. Alan yazında yabancı dil yeterliğinde ve yabancı dil öğrenme isteği konusunda kadınlar lehine olan benzer çalışmaların (Şahin ve diğerleri, 2010; İzci ve Koç, 2012; Evin Gencil, 2013; Özgür, 2016) yer aldığı ve araştırma sonucu ile benzeştiği görülmektedir. Gerek anadilde gerekse yabancı dilde iletişim yeterliği konusunda kadınların erkeklere oranla yeterlik düzeyinin fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda Osam (1999), dili kullanma konusunda kadınların erkeklerden daha hassas olduğunu belirtmiştir. Buna dayalı olarak cinsiyetin dil ve iletişim konusunda etkin bir özelliğe sahip olduğu ifade edilebilir. Kadın branş öğretmenleri ile erkek branş öğretmenleri arasında anlamlı farklılığın görüldüğü bir diğer alt boyut sosyal vatandaşlık bilinci yeterliği alt boyutudur. Bu alt boyuta göre kadın branş öğretmenlerinin puan ortalaması 12,66, erkek branş öğretmenlerinin puan ortalaması ise 12,16'dır ve anlamlı farklılık kadın branş öğretmenleri lehinedir. Alan yazında yaşam boyu öğrenme yeterlikleri açısından yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkenine göre araştırma sonucu ile paralellik gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Özgür (2016) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında kadın öğretmen adaylarının sosyal vatandaşlık bilinci yeterliği puanının erkeklerden daha yüksek olduğunu, yine Kozikoğlu (2014) ve Evin Gencil (2013) aynı alt boyutta kadınların daha yeterli

olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda kadınların sosyal hayatta giderek daha fazla yer almaları onların sosyal vatandaşlık bilinci yeterliği konusunda da düzeylerini artırdığı yorumu yapılabilir.

Araştırmanın diğer değişkenleri eğitim durumu ve medeni durum değişkenlerine göre yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterlikler ölçeği alt boyutları açısından branş öğretmenlerinin aldıkları puanlar incelendiğinde sekiz alt boyutun hiçbirinde gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ancak kıdem değişkeni açısından incelendiğinde branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri alt boyutlarından yabancı dilde iletişim yeterliği alt boyutunda 6-10 yıl ($\bar{X} = 11,69$) ve 11-15 yıl ($\bar{X} = 11,84$) yıl kıdem grupları ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdem grupları lehinedir. Bu bağlamda Kılıç (2015), 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimini düşük bulmuştur. Yaman ve Yazar (2015) 6-10 yıl kıdemdekilerin daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olduğunu tespit etmiştir. Nitekim alan yazın incelendiğinde yaşam boyu öğrenme açısından kıdem grupları arasında anlamlı farklılık olan birçok araştırmada anlamlı farklılığın kıdem yılı düşük olan grupların lehine olduğu tespit edilmiştir (Şahin ve Arcagök, 2014; Yıldırım, 2015; Keskin ve Yazar, 2015; Kazu ve Erten, 2016; Pınarcık vd., 2016). Alan yazında bulunan bu çalışmalar araştırma sonucunu da desteklemektedir. Kıdem yılının artması ile beraber yabancı dil yeterliğinin düşmesinin nedeni kıdemi fazla olanların bu alana kendilerine göre artık ihtiyaç duymamalarından ya da yabancı bir dili öğrenip geliştirecek yetiye sahip olmadıklarına inanmalarından kaynaklanmış olabilir. Nitekim bu konuda 40-50'li yaşlarda yetişkin eğitime katılımında düşüş yaşandığını vurgulayan Lowe (1985), yetişkinlerin öğrenme yeteneklerini kaybetmelerinden değil sadece aktif olarak öğrenmenin kendi güçlerini aştığı şeklinde bir duyguya kapılmış olmalarından yetişkin eğitime katılımlarının düştüğünü açıklamaktadır.

5.5. “Sınıf Ve Branş Öğretmenleri Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Açısından Farklılaşmakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Araştırmanın son alt probleminde sınıf ve branş öğretmenleri hem bireysel yenilikçilik düzeyleri hem de yaşam boyu öğrenme yeterlikleri açısından karşılaştırılmıştır.

İstatistiksel analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ölçeği puan ortalamasının 67,33, branş öğretmenlerinin aynı ölçekten almış oldukları puan ortalamasının da 67,85 olduğu görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğine branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik puanları sınıf öğretmenlerinden çok az yüksektir, fakat her iki grupta *orta düzeyde yenilikçi ve sorgulayıcı* kategoride yer almaktadır. Diğer taraftan araştırmada kullanılan yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ölçeğine göre ise, sınıf öğretmenlerinin puan ortalamasının 87,67 olduğu, branş öğretmenlerinin puan ortalamasının da 89,13 olduğu belirlenmiştir. Her iki öğretmenlik grubu karşılaştırıldığında sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri puanları branş öğretmenlerinden daha düşüktür ancak her iki grupta yeterli düzeyde yaşam boyu öğrenmeye sahiptir ve gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak alan yazın incelendiğinde araştırma sonuçlarına benzer çalışmaların olduğu belirlenmiştir. Öztürk Yurtseven ve Aldan Karademir (2017) pedagojik formasyon öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemiştir. İncelemeleri sonucunda öğrencilerin sorgulayıcı kategoride olduklarını ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de ortalamanın üstünde olduğunu tespit etmişler ve ayrıca yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini yüzde otuz öngördüğünü vurgulamışlardır. Diğer taraftan Kılıç (2015), ilköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelediği çalışmasında iki ölçek arasında anlamlı farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Znidarsic ve Jereb (2011), yaptıkları araştırmada, toplumların gelişiminde yaşam boyu öğrenme ve yenilikçiliğe yapılan yatırımlar ile bireylerin yenilikçilik düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Demircioğlu ve diğerleri (2016), öğretim elemanlarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin Avrupa Birliği Yaşam Boyu Öğrenme Projelerine etkisini incelemişler ve araştırma sonucunda bireysel yenilikçilik düzeylerinin yaşam boyu öğrenme projelerine yönelik tutumlarını etkilediğini bulmuşlardır. Yılmaz ve Beşkaya (2018), eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve manidar bir ilişkinin var olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmanın son alt probleminde sınıf ve branş öğretmenleri bireysel yenilikçilik ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri açısından karşılaştırılmış ve gruplar arasında anlamlı

farklılık görülmemiştir. Her iki branş grubundaki öğretmenlerin (sınıf ve branş) *orta düzeyde yenilikçi* ve *sorgulayıcı* kategoride yer aldıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri olarak ortalamanın üzerinde puan aldıkları ve *yeterli* düzeyde yaşam boyu öğrenmeye sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin yenilikçi olmaya dönük, yeniliği benimsemeye istekli ve değişime açık olmaları gelecek açısından umut verici bir sonuç olmuştur. Bununla birlikte yenilikçilik özelliklerinin bu doğrultuda olması öğretmenlerin öğrenme isteğini, yaşam boyu öğrenme tutumlarını, değişime açık olmakla birlikte anahtar yeterliklere sahip olma düzeylerini de olumlu yönde etkileyeceği ifade edilebilir.

5.6. Araştırmadan elde edilen sonuçlara yönelik öneriler

- Yetiştirdikleri öğrencilere birçok konuda model olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bireysel yenilikçilik düzeyleri açısından iyi düzeyde olmaları oldukça önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin bu konularda var olan eksiklerini tespit ederek tamamlayıcı hizmet içi eğitim uygulamalarına önem verebilir.
- Öğretmenlerin çoğunluğunun araştırma sonuçlarına göre sorgulayıcı kategoride ve orta düzeyde yenilikçi olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenler; yeni uygulamalar, teknolojik yenilikler, güncel eğitim teknolojileri hakkında bilgilendirilebilir; yenilikçi sınıf ve öğretim ortamları yaratmaları konusunda onlara fırsatlar verilebilir ve yeniliğe özendirilebilir.
- Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerini artırmak için yaratıcılıklarını ve yenilikçi fikirler üretmelerini sağlayacak programlar, projeler geliştirilmeli ve yeni olan fikirler desteklenebilir.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin bazı alt boyutlarında eğitim durumu değişkenine göre lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin daha yeterli olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda tüm öğretmenler lisans sonrası eğitim konusunda teşvik edilebilir ve çalıştıkları kurumlar tarafından da bu konuda öğretmenler desteklenip onlara çeşitli kolaylıklar sağlanabilir.
- Araştırma sonucunda hem sınıf hem de branş öğretmenlerinin yabancı dil yeterliğinde düşük düzeyde yeterliğe sahip olduklarına ulaşılmıştır. Bu konuda öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin her öğretmenlik programına zorunlu

hazırlık sınıfı dahil edilebilir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı yabancı dil konusunda eksiği olan öğretmenlere yönelik yabancı dil kursları ve isteyen öğretmenleri yurt dışı eğitim programlarına yönlendirilebilir.

- Öğretmenlerden kıdem yılı fazla olanların yaşam boyu öğrenme yeterliğinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrenmenin yaşam boyu devam ettiğini savunan yaşam boyu öğrenme konusunda yetersiz olan öğretmenler bilgilendirilip, yaşam boyu öğrenme yaklaşımını anlatmak için öğretmenlere yönelik seminerler verilebilir.
- Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerini ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerini, mesleki gelişimlerini destekleyecek, sürekli değişen teknoloji ile baş etmesine yardımcı olacak, sosyal ve kültürel zenginliklerini artıracak eğitim programları ile öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin çalışma koşulları incelenerek, yenilikçi olmalarına veya yaşam boyu öğrenme konusunda istenilen seviyeye ulaşamamalarına engel olan durumlar tespit edilebilir ve bu konularda gereken tedbirler alınabilir.

5.7. Gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik öneriler

- Bu çalışmanın örneklem grubu Kayseri ilinde görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. İleride yapılacak olan çalışmalar farklı illerde yapılabilir.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve yenilikçilik düzeyleri üzerinde etkili olabilecek hizmet içi eğitim programları ile ilgili değerlendirme çalışması yapılabilir.
- Öğretmenlerin yenilikçi ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri konusunda önlerinde engel olan durumların ne olduğunu ortaya çıkaracak betimsel çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen yetiştirmeden sorumlu eğitim fakülteleri ve öğretim elemanlarının yenilikçi olma ve yaşam boyu öğrenme konusunda yeterli olup olmama durumları üzerine bir inceleme çalışması yapılabilir.
- Farklı sosyal çevre ve ekonomik düzeye sahip öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini ve yenilikçilik düzeylerini inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini ve yenilikçi olma durumlarını etkileyebilecek yönetici, aile, sosyal çevre, öğretim elemanları gibi farklı değişkenlere yönelik çalışmalar yapılabilir.

- Öğretmenlerin ve öğrencilerin yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri karşılıklı olarak ilişkisel açıdan inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Çeşitli meslek gruplarında bulunan bireylerin yaşam boyu öğrenme yeterlik ve bireysel yenilikçilik düzeyleri araştırılabilir.
- Türkiye ile Avrupa ülkelerinde bulunan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve bireysel yenilikçilik düzeyleri incelenip karşılaştırılarak nicel veya nitel çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Adams, D. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues In Educational Research*, 17(2), 149-160.
- Adıgüzel, A. (2012). The relation between candidate teachers' moral maturity levels and their individual innovativeness characteristics: A case study of Harran University education faculty. *Educational research and reviews*, 7(25), 543-547.
- Adıgüzel, A., Kaya, A., Balay, R., Göçen, A. (2014). The relationship between teacher candidates' individual innovativeness and the learning attitudes. *Milli Eğitim Dergisi*, 204, 135-152.
- Akbaş, O., Özdemir S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*. 155-156.
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm Erişim tarihi: 04.10. 2016.
- Akça, F. ve Şakar, Z. (2017). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. Ö. Demirel S. Dinçer (Ed.), *Küreselleşen dünyada eğitim içinde* (s. 451-462). Ankara: Pegem
- Akgün, F.(2017). Investigation of instructional technology acceptance and individual innovativeness of academicians. *Turkish online journal of qualitative inquiry (TOJQI)* 8(3), 291-322.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin avrupa birliği serüveni. *Bilgi/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 64, 23-48.
- Aldahdouh, T.Z., Nokelainen, P., Korhonen, V. (2018). Innovativeness of staff in higher education do implicit theories and goal orientations matter? *International journal of higher education*, 7(2), 43-57.

- Arsal, Z. (2011). Lifelong learning tendencies of the prospective teachers in the Bologna process in Turkey. *ATTE Annual Conference 2011: Teachers' Lifecycle from Initial Teacher Education to Experienced Professional* (pp. 496-509). Riga: Latvia University,
- Aslan, E., ve Sü Eröz, S. (2018). Kırsal turizmde yenilik ve kırsal turizm işletmecilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin çeşitli değişkenler (katılımcılara ve işletmelere ilişkin) açısından incelenmesi: Kocaeli/Kartepe örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 538-561.
- Arcuria, P. (2011). *Assessing Postsecondary Students' Orientation toward Lifelong Learning*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Arizona State University, USA.
- Atkin, C. (2000). Lifelong learning attitudes to practice in the rural context: A study using bourdieu's perspective of habitus. *Int. J. Lifelong Education*, 19(3), 253-265.
- Avrupa Komisyonu (2007). *Key competences for lifelong learning european reference framework*. <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/youth-in-action-keycomp-en.pdf> Erişim tarihi: 03. 02. 2017.
- Avrupa Komisyonu (2008). *Terminology of European Education and Training Policy*. <http://europass.cedefop.europa.eu/education-and-training-glossary> Erişim tarihi: 12. 01. 2017.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi.
- Avrupa Birliği Komisyonu (2006). Recommendation of the european parliament and of the council on key competences for life long learning. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962> Erişim tarihi: 11. 01. 2017.
- Avrupa Komisyonu (2002). *European report on quality indicators of life long learning. Fifteen quality indicators*. European commission report, directorate- general for education and culture, Brussels. http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/contrib/EU/report_qual%20LLL.pdf Erişim tarihi: 11. 12. 2016 tarihinde erişilmiştir.

- Ayhan, Serap. (2005). Dünden bugüne yaşam boyu öğrenme. F.Sayılan ve A. Yıldız (Yay. Haz.), *Yaşam Boyu Öğrenme: Sempozyum Bildiriler ve Tartışmalar içinde* (s. 2-14). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Avrupa Komisyonu (1999). *On the implementation, results and overall assessment of the european year of lifelong learning, report from the commission, to the council the european parliament, the economic and social committee and the committee of the regions, commission of the european communities* <http://aei.pitt.edu/4937/1/4937.pdf> Erişim tarihi: 07. 12. 2017
- Babanlı, N. Ve Akçay, R. C. (2018). Yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 89-104.
- Bağcı, E. (2013). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2011*, 30(2), 139-173.
- Beal, G. M. ve Bohlen, J. M. (1956). The diffusion process. *Farm foundation, increasing understanding of public problems and policies*, 111-121. <http://purl.umn.edu/17351> Erişim tarihi: 07.02.2018.
- Bilasa, P. ve Taşpınar, M. (2017). Hayat boyu öğrenme kapsamında anahtar yeterliliklerin belirlenmesi: Türkiye için durum analizi. *Milli Eğitim*, 215, 1-16 <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/441129> Erişim tarihi: 05. 04. 2018.
- Bitkin, A. (2012). *Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Bosco, J. (2007). Life long learning: what? why? how? (p.1-8). <https://docplayer.net/32167539-Lifelong-learning-what-why-how.html> Erişim Tarihi: 07. 12. 2017
- Braak, J. (2001). Individual characteristics influencing teachers' class use of computers *Journal of Educational Computing Research*, 25(2), 141-157.

- Chapman, J., Gaff, J., Toomey, R. and Aspin, D. (2005). Policy on lifelong learning in Australia. *International Journal of Lifelong Education*, 24(2), 99-122.
- Choi, J., N. (2004). Individual and contextual dynamics of innovation-use behavior in organizations. *Human Performance*, 17(4), 397-414.
- Collins, J. (2009). Life long learning in the 21st century and beyond. *RadioGraphics*, 29(2), 613-622.
- Çam, E.; Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 461-478.
- Çetin, D.; Bülbül, T. (2017). Okul yöneticilerinin teknostres algıları ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1241-1264.
- Çuhadar, C., Bülbül, C. ve Ilgaz, G. (2013). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online* 12(3), 797-807.
- Çoklar, A. N. ve Özbek, A. (2017). Analyzing of relationship between teachers' individual innovativeness levels and their track self-efficacies. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 427-440.
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 6, 89-108.
- Demircioğlu, T., Yavuz Konakman, G., Akay, C. (2016). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yenilikçilik düzeylerinin Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projelerine yönelik etkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(59), 1120-1137.
- Demir Başaran, S. ve Keleş, S. (2015). Yenilikçi kimdir? Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 30(4), 106-118.

- Demirel, M. (2008). Yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: öğrenmeyi öğrenme. 2. Ulusal Eğitim Psikolojisi Sempozyumu. Kültür Üniversitesi, 22-23 Mart 2008, İstanbul. Öğrenme ve Öğrenme Bozuklukları, 133-145.
- Demirel, Y ve Seçkin, Z. (2008). Bilgi ve bilgi paylaşımının yenilikçilik üzerine etkileri *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,17(1), 189-202.
- Deniz, S. (2016). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri. *Journal of Turkish studies*, 11(9), 267-278.
- Devlet Planlama Teşkilatı, (2001). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı, Özel İhtisas Komisyonu raporu: Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Dilci, T. ve Kaya, S.(2012). 4 ve 5. Sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi SDU Faculty of Arts and Sciences Sosyal Bilimler Dergisi Journal of Social Sciences*, 27, 247-267.
- Diker Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Edudemic (2015). Lifelong learning is a crucial educational mindset. <http://www.edudemic.com/lifelong-learning-educational-mindset/> Erişim tarihi: 19. 12. 2017.
- Elçi, Ş. (2006). *İnovasyon: kalkınmanın ve rekabetin anahtarı*. Genişletilmiş yeni baskı. Ankara: Nova Yayınları
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 7(11), 353-379.
- Erdamar, G. (2011). Yaşam boyu öğrenme. Demirel, Ö. (Edt.) *Eğitimde yeni yönelimler* (5. Bs.). Ankara: Pegem Akademi
- Erdem, A.R. (2013). *Öğretmen yetiştirmenin bugünü ve geleceği: sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Anı Yayıncılık

- Erdener, M.A., Gül, Ö. (2017). İlkokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 545-563.
- Ersoy, A. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gencel, İ.E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Educationand Science*, 38(170), 237-252.
- Goldsmith, R. E ve Foxall, G. R. (2003) The measurement of innovativeness. *The international handbook on innovation* L. V. Shavinina (Ed), (pp.321-329).
- Goodrich, A.T. (2015). *An investigation of the perceived development of the life-long learning skills of division I student-athletes*. Ph.D. dissertation. University of South Florida.
- Göğebakan Yıldız, D. (2017). Yaşam boyu öğrenme. S. Z. Genç (Ed.), *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması* (s.198-224). Pegem Akademi, Ankara.
- Gürbüz, O. (2015). *Öğretmen adaylarının yenilikçilikleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Çomü eğitim fakültesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Güven, İ. (2001). Öğretmen yetiştiririnin uluslararası boyutu. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 20-28.
- Hunde A.B., Tacconi G., (2014). Teacher educators' practices from the view of building lifelong learning capabilities in student teachers procedia - *social and behavioral sciences*, 136, 496-500.
- Hurt, H. T., Joseph, K. ve Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness . *Human Communication Research*, 4, 58-65.
- Işık, C., Meriç, S. (2005). Otel Yöneticilerinin Bireysel Yenilikçi Kapsamında Değerlendirilmesi: Van İli Örneği. *Girişimcilik ve İnovasyon Yönetimi Dergisi*, 4(1), 1-16.

- İncik, E. Y. ve Yelken, T.Y. (2011). İlköğretim öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyleri mersin üniversitesi örneği, *I. uluslararası eğitim programları ve öğretim kongresi*, 05-08 Ekim 2011, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Jenkins, A. (2004). Women, lifelong learning and employment report. centre for the economics of education. U.K. London School of Economics and Political Science. <http://cee.lse.ac.uk/ceedps/ceedp39.pdf> Erişim Tarihi: 08. 11. 2017
- Jovanova-Mitkovska, S.,Hristovska, D. (2011). Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia – social and behavioral sciences*, (28), 573 – 578.
- Kabakçı, H. (2008). *Eğitimde yenileşme çalışmaları ve öğretmenlerin ilçe milli eğitim müdürlüğü çalışmalarındaki yenileşme ve yeterliklere yönelik algı ve beklentileri (Kandıra Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 26-35.
- Kaya, H.E (2016). *Yaşam boyu yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kayasandık, A. E., (2017). Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Ve Değişime Hazır Olmalarının Algılanan Örgütsel Destek İle İlişkisi: Samsun’da Bir Çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(54), 511-527.
- Kazu, İ. Y. ve Erten, P. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Elementary Education Online*, 15(3), 838-854.
- Keskin, İ. ve Yazar, T.(2015). Öğretmenlerin yirmi birinci yüzyıl becerileri ışığında ve yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1691-1711.
- Kılıçer, K. ve Odabaşı F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Kılıçer, K (2011). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Kıvrak, E. (2007). *Avrupa birliği ve Türkiye’de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kirby J. R., Knapper C., Lamon, P., & Egnatoff W. J. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(3), 291-302.
- Knapper, C. & Cropley, A.J. (2000). *Lifelong learning in higher education*. London: Kogan Page.
- Knapper, C. (2006). Lifelong learning means effective and sustainable learning reasons, ideas, concrete measures. *25th international course on vocational training and education in agriculture CÝEA*, Canada, August 25, 2006.
- Komşu, U.C. (2015). Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin yaşamboyu öğrenme yeterlikleri: Mersin örneği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi - Journal of Theoretical Educational Science*, 10(1), 117-145.
- Korucu, A.T., Olpak, Y.Z. (2015). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama*, 5(1), 111-127.
- Kozikoğlu, İ. (2014). Üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(3), 29-43.
- Köroğlu, A. Y. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri özyeterlik algıları, teknolojik araç-gereç kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Könings, K., Gruwel, S. ve Merrienboer, J. (2007). Teachers' perspectives on innovations: Implications for educational design. *Teaching and teacher education*, 23(6), 985-997.
- Leavitt, C., & Wallton, J. (1975). Development of a scale for innovativeness. *Advances in Consumer Research*, 2, 545-554.

- Longworth, N. (2005). Lifelong Learning in action Transforming Education in the 21st Century. *Master e-book*. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781135724313> Erişim tarihi: 11. 10. 2017.
- Loogma, J., Kruusvall, J. ve Ümarik, M. (2011). E-learning as innovation: exploring innovativeness of the VET teachers' community in Estonia. *Computers & Education*, 58(2), 808-817.
- Lowe, J. (1985). *Dünyada yetişkin eğitime toplu bakış* (T. Oğuzkan, Çev.). Ankara: Unesco Türkiye Milli Komisyonu.
- McGeown, V. (1980). Dimensions of teacher innovativeness. *British Educational Research Journal*, 6(2), 147-169.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_yyretmenlyk_m_esleyy_genel_yeterlyklery.pdf Erişim tarihi: 10. 09. 2017.
- MEB (2017). *Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü izleme ve değerlendirme raporu 1-2017*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2017/mobile/index.htm> Erişim tarihi: 03. 02. 2018.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2009-2013)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. <http://www.yoikk.gov.tr/upload/hayat%20boyu%20ogrenme.pdf> Erişim tarihi: 04. 03. 2017.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2014). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2014-2018)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf> Erişim tarihi: 08.10.2017.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-II: Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 32, (1-2), 341-350.

- OECD (2002), Understanding the brain: towards a new learning science, OECD Publishing, Paris. <http://www.oecd.org/education/ceri/31706603.pdf> Erişim tarihi: 11. 12. 2017.
- OECD (2012). Building an innovation culture, in OECD Science, Technology and Industry Outlook, OECD Publishing. <http://www.oecd.org/sti/oecdsciencetechnologyandindustryoutlook.htm> Erişim tarihi: 02.01.2018.
- Osam, N. (1999). Cinsiyet değişkeni sözcüksel bağlamda anadile duyarlık olarak nasıl yansır? *XIII. Dilbilim Kurultayı*(s.169-178). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Oslo Kılavuzu (2005)
http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/kilavuzlar/Oslo_3_TR.pdf Erişim tarihi: 05. 03. 2017.
- Özbek, A. (2014). *Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin tıbbi yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özcan, A. (2008). *Avrupa Birliği' nin yaşam boyu öğrenme stratejileri AB resmi belgelerindeki yaşam boyu öğrenme yaklaşımının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özçifçi, M. ve Çakır, R. (2015) Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ve Eğitim Teknolojisi Standartları Öz yeterliklerinin İncelenmesi, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1).
- Özden, Yüksel. (2008). *Eğitimde Yeni Değerler, Eğitimde Dönüşüm* (6.bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38.
- Özgür, H. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 409-420.

- 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.
- Palazzo, G. (2005). Postnational constellations of innovativeness: a cosmopolitan approach. *Technology Analysis & Strategic Management*, 17(1), 55–72.
- Parlar, H., Cansoy, R. (2017). Examining the relationship between teachers' individual innovativeness and professionalism. *International Education Studies*, 10(8), 1-11.
- Partnership for 21st Century Skills. (2003). Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills. http://www.p21.org/storage/documents/aacte_p21_whitepaper2010.pdf Erişim tarihi: 20. 10. 2017.
- Pekdoğan, H. (2017). Yeni Kamu Yönetimi Çerçevesinde İç Güvenlik Hizmetlerinin Modernizasyonu: Jandarma Teşkilatında Görevli Personelin Yenilikçilik Düzeyleri Üzerine Bir Uygulama. *The Journal of International Social Research*, 10(48), 647-652.
- Pemberton, H. Earl. (1936). The curve of cultural diffusion rate. *American Sociological Review*, 1(4), 547-556. http://www.jstor.org/stable/2084831?seq=1#page_scan_tab_contents Erişim tarihi: 10. 12. 2017.
- Pınarcık, Ö. Özözen Danacı, M., Deniz, M. E., Eran, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1966-1983.
- Pilli, O., Sönmezler, A., Göktan, N. (2017). Pre-Service teachers' tendencies and perceptions towards lifelong learning. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 10(23), 26-33.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Rogers, R.K. ve Wallace, J.D. (2011) Predictors of technologyintegration in education: a study of anxietyandinnovativeness in teacherpreparation, *Journal of Literacyand Technology*, 12(2), 28-61.

- Sağlam, M. ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), 53-70. Erişim tarihi: 10. 03. 2016.
- Scales, P. (2015). *Yaşam boyu öğrenme ve öğretim* (Ü. Köymen, Çev.) Palme Yayıncılık, ANKARA (2.Baskıdan çeviri)
- Selvi, K. (2011). Teachers' Lifelong Learning Competencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61-69.
- Smith, K. (2009, 8 29). *Innovation in public education: Problems and opportunities*. (Online available at:<http://pahara.org/wp-content/uploads/2012/12/innovation-in-education.pdf>) Erişim tarihi: 01. 03. 2017.
- Soni, S. (2012). Lifelong Learning – Education and Training. Proceedings at the *FIG working week*, (pp.1-14). Italy: Rome.
- Suharyati, H. (2017). Interaction of relationship between job motivation with teacher innovativeness in improving education. *Journal of Education, Teaching and Learning*, 2(2), 228-232.
- Şahin, İ ve Thompson A. (2006). Using Rogers' Theory to interpret instructional computer use by coe faculty. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(1), 81-104.
- Şahin, M., Akbaşlı ,S. ve Yanpar Yelken T. (2010). Key competences for lifelong learning: the case of prospective teachers. *Educational Research And Review*, 5 (10), 545-556.
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16, 394-417.
- Şahin-İzmirli, Ö. & Gürbüz, O. (2017). An investigation of the relationship between the individual innovativeness and problem solving skills of teacher candidates: The case of Çanakkale Onsekiz Mart University. *SDU International Journal of EducationalStudies*, 4(1), 29-43.
- TED (2009). *Teacher qualifications summary report*. Türk Eğitim Derneği, Ankara: TED

- Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitap ve Yayın Evi
- Topakkaya, A. (2013). Yaşam boyu öğrenme ve Türk üniversitelerinin bu alana muhtemel katkıları. *International Journal of Social Science*, 6(4), 1081-1092.
- Turhan, A. (2009). *Kültürün tüketici yenilikçiliği üzerindeki etkisi üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türk Dil Kurumu (2014). *Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr> Erişim tarihi: 10.09.2016.
- Türk Dil Kurumu (2010). *Büyük Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr/sozluk.asp> Erişim tarihi: 12. 11. 2017.
- Ulusal Ajans (2012). Youthpass Kılavuzu: AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, Ankara. <http://www.ua.gov.tr/docs/default-source/gen%C3%A7lik-program%C4%B1/youthpass-k%C4%B1lavuzu> Erişim tarihi: 12. 12. 2016
- Uzkurt, C. (2008). *Pazarlamada değer yaratma aracı olarak yenilik yönetimi ve yenilikçi örgüt kültürü*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Ünal, H.(2014). Üniversite öğrencilerinin bireysel yenilikçilik kategorilerinin belirlenmesi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*. 4(11), 68-74.
- Ürün, Ö., Orhan, D., Dönmez, P., Aşkın Kurt, A. (2015). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri ve teknoloji tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 65-76.
- Van de Van, A.H. (1986). Central problems in the management of innovation. *Management Science*, 32(5), 590-607.
- Woonsun, K.(2014) Korean pre-service teachers' service learning and lifelong learning competency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3502-3505.
- World Bank. (2003). Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries.
<http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in->

**the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning GKE.pdf Erişim tarihi:
11. 12. 2017.**

- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği), *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.
- Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(2), 267-281.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yılmaz, F., Soğukçeşme, G., Ayhan, N., Tuncay, S., Sancar, S. ve Deniz, Y. M. (2014). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleki yenilikçilik düşüncelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 259-276.
- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 253-262.
- Yılmaz, N. (2013). *Okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve öğretim amaçlı bilgisayar kullanımına yönelik algılanan özelliklerin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, O. ve Bayraktar, D. M. (2014). Teachers' attitudes towards the use of educational Technologies and their individual innovativeness categories. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 3458 – 3461.
- Yılmaz Öztürk, Z. ve Summak, M. S. (2014). Investigation of primary school teachers individual innovativeness. *International journal of science culture and sport*, (1), 844- 853.
- Yılmaz, R. Ve Beşkaya, Y. M. (2018). Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 159-181.

- Yi, M.Y., Fiedler, K. D., Park, J.S. (2006). Understanding the role of individual innovativeness in the acceptance of IT- based innovations: Comparative analyses of models and measures. *A journal of the decision sciences institute*, 37(3), 393-426.
- Yuan, F. & Woodman, R.W. (2010). Innovative behavior in the workplace: The role of performance and Image outcome expectations. *Academic Management Journal*, 53(2), 323-342.
- Žnidaršič, J.ve Jereb, E. (2011). Innovations and lifelong learning in sustainable organization. *Organizacija*, 44, (6), 185-194.



EKLER

EK 1. ANKET FORMU

Değerli Katılımcı,

Bilim ve teknolojinin hızla gelişip değiştiği dünyada bilgiye ulaşmak, bilgiyi yaymak ve yapılandırmak bireyler için eskisi kadar zor olmamaktadır. Sürekli değişen ve gelişen bir toplumda çağın gerisinde kalmamak için bireylerin kendilerini sürekli yenilemesi ve geliştirmesi artık çağın bir zorunluluğu haline gelmiştir. Değişen bir toplum için yaşam boyu öğrenen ve yeniliklere açık olan bireylere gereksinim vardır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı siz değerli öğretmenlerimizin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerini belirleyip karşılaştırmalı olarak incelemektir.

Ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinizle ilgili sorular yer almaktadır. İkinci bölümde bireysel yenilikçilik düzeyinizi belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Son bölümde ise yaşam boyu öğrenme yeterliklerinizi öğrenmeye yönelik görüşleriniz alınmak istenmiştir. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için size uygun olan seçeneği işaretleyerek anketi doldurmanız büyük önem taşımaktadır. Lütfen hiçbir seçeneği boş bırakmayınız.

Anketi içtenlikle yanıtladığınız ve zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Yeliz ABBAK

1) KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz : Kadın () Erkek ()

Kıdeminiz : 1-5 yıl () 6- 10 yıl () 11- 15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri ()

Eğitim Durumunuz : Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Mezun olduğunuz Fakülte : Eğitim Fakültesi () Fen Edebiyat () Diğer ()

Daha önce özel veya resmi yaygın eğitim kurumları tarafından verilen kurslara katıldınız mı?

Hiç () 1 kez () 2 kez () 3 kez () 4 kez () 5 ve daha fazla ()

Branşınız : Sınıf öğretmeni () Branş öğretmeni ()

Medeni durumunuz : Evli () Bekar ()

Çocuğunuz var mı? : Var () Yok ()

Kitap, gazete, dergi okuma sıklığınız nedir? Hiç () Ara sıra () Her gün ()

Bilgi okuryazarlığı becerileriniz ne düzeydedir (bilgisayar kullanımı veya diğer kaynaklara ulaşma)?

Çok zayıf () Zayıf () Orta () İyi () Çok iyi ()

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ)

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

YAŞAM BOYU ÖĞRENME İÇİN ANAHTAR YETERLİKLER ÖLÇEĞİ

Lütfen kendinizle ilgili Yaşam Boyu Öğrenme Temel Yeterlilik Alanlarına ilişkin durumunuzu belirtiniz.
(1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum)

MADDELER		1	2	3	4	5
Ana Dilde İletişim yeterliği						
1	Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görünüşleri anadilimi kullanarak ifade edebiliyorum ve yorumlayabiliyorum.					
2	Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri anadilimle okuyabiliyorum ve kavrayabiliyorum.					
3	Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri anadilimle yazarak ifade edebiliyorum ve yorumlayabiliyorum.					
4	Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri anadilimle dinleyebiliyorum ve kavrayabiliyorum					
Yabancı Dilde/Dillerde İletişim Yeterliği						
5	Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri bir yabancı dil/yabancı diller kullanarak ifade edebiliyorum ve yorumlayabiliyorum.					
6	Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri bir yabancı dilde/yabancı dillerde yazarak ifade edebiliyorum.					
7	Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri bir yabancı dilde/dillerde okuyabiliyorum ve kavrayabiliyorum.					
8	Kavramları, düşünceleri, duyguları, gerçekleri ve görüşleri bir yabancı dilde/yabancı dillerde dinleyebiliyorum ve kavrayabiliyorum.					
Bilim ve Teknolojide Matematiksel Temel Yeterliği						
9	Günlük hayatta karşılaştığım çeşitli problemleri çözmek için matematiksel düşünme geliştirebiliyorum ve uygulayabiliyorum.					
10	Mantıksal ve mekansal düşünce yollarını kullanmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.					
11	Formülleri modelleri tasarımları grafikleri ve tabloları kullanmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.					
Dijital Yeterlik						
12	İş, boş zaman faaliyetleri ve iletişim için Bilgi Toplumu Teknolojisini (BTT) kullanmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum. Lütfen bu satıra herhangi bir işaretleme yapmayınız.					
13	Bilgiyi depolamak, çağırmak, yeniden depolamak, değerlendirmek ve bilgi alışverişinde bulunmak için ve internet aracılığıyla iletişim kurmak ve iş birliği yapmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.					
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliği						
14	Etkili zaman ve bilgi yönetimi yoluyla hem bireysel olarak hem de gruplar halinde öğrenmeye, kendi öğrenme sürecimi organize etmeye istekliyim ve bunu yapabiliyorum.					
15	Öğrenme sürecimin ve ihtiyaçlarımın bilincindeyim, başarılı bir biçimde öğrenmek için engelleri üstesinden gelme yeteneğim var ve mevcut fırsatları belirleyebiliyorum.					
Sosyal Vatandaşlık Bilinci Yeterliliği						
16	Sosyal hayata ve iş hayatına etkili ve yapıcı bir şekilde katılmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.					
17	Gittikçe çeşitlenen topluluklara katılmaya ve gerektiğinde çatışmaları çözmeye istekliyim ve bunu yapabiliyorum.					
18	Aktif ve demokratik katılıma istekliyim ve bunu yapabiliyorum.					
İnisiyatif ve Girişimcilik Anlayışı Yeterliliği						
19	Düşüncelerimi eyleme dönüştürmeye istekliyim ve bunu yapabiliyorum.					
20	Yaratıcılık, yenilik ve risk alma özelliklerini kullanmak suretiyle herhangi bir işi başarabilirim.					
2	Hedeflerimi gerçekleştirmek için projeler planlamaya ve yönetmeye istekliyim ve bunu yapabiliyorum.					
22	Kişisel, mesleki ve/veya iş faaliyetlerinde mevcut fırsatları tanımaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum					
Kültürel Bilinç ve İfade Yeterliliği						
23	Müzik, resim, edebiyat ve görsel sanatlar gibi çeşitli alanlarda fikirlerimin, tecrübelerimin ve duygularımın yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin önemini biliyorum ve bunu yapmaya istekliyim ve bunu yapabiliyorum.					

EK 2. ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929-605-E.12465993
Konu : Araştırma İzni

04/11/2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı (2012/13 Genelge) emirleri.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Yeliz ABBAK'ın, ekli yazıda belirtilen okullarda "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri İle Yenilikçilik Düzeylerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" konulu çalışma yapma isteği ile ilgili, Erciyes Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 26/10/2016 tarih ve 17724 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Yeliz ABBAK'ın, ekli yazıda belirtilen okullarda "Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri İle Yenilikçilik Düzeylerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" konulu çalışmasını yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan okul müdürlüğü'nün gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Osman ELMALI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Mehmet Emin AVCI
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK: Yazı ve Ekleri (22 Sayfa)

Gültepe Mahallesi Talas Bulvarı No:1/B Melikgazi / KAYSERİ
Elektronik Ağ: <http://kayseri.meb.gov.tr>
e-posta: arge38@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N. TAŞ
Tel: (0352) 330 11 25 (1240)
Faks: (0 352) 336 76 04

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6560-ff86-3c72-86c8-a92f kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Yeliz ABBAK
Uyruğu: Türkiye (T.C)
Doğum Tarihi ve Yeri: 05.07.1985- Mersin
Medeni Durum: Evli
e-mail: yelizabbak@gmail.com
Yazışma Adresi: yelizabbak@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı	Yıl
Lisans	Dicle Üniversitesi, Almanca Öğretmenliği	2010
Lise	Cumhuriyet Yabancı Dil Ağırlıklı Lise, Tarsus	2003

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2015-Halen	Erciyes Üniversitesi	Araştırma Görevlisi

YABANCI DİL

Almanca

İngilizce

YAYINLAR

BİLDİRİLER

1. Abbak Y., "Hızlı Prototipleme Öğretim Tasarım Modeli: Bir Ders Uygulaması Örneği", X. International Congress Of Educational Research , NEVŞEHİR, TÜRKİYE, 27-30 Nisan 2018, pp.79-79
2. Çetinkaya Yıldız E., Derin S., Abbak Y., Selçuklu A.E., "Yaşam doyumunun romantik ilişkiler perspektifinden incelenmesi ", 1. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, KAYSERİ, TÜRKİYE, 31 Ocak - 2 Şubat 2018, pp.74-74
3. Demir Başaran S., Sesli Ç., Abbak Y., "Lifelong Learning in Turkey from the Perspective of Preservice Teachers", Global Education, Teaching and Learning Conference, Dubrovnik, HIRVATISTAN, 27-30 Eylül 2017, pp.35-35
4. Durmuşçelebi M., Abbak Y., Korkmaz S. , "Lise öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramını uygulama düzeyleri", 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, ANTALYA, TÜRKİYE, 21-24 Nisan 2016, ss.96-97
5. Çetinkaya Yıldız E., Selçuklu A.E., Abbak Y., "University students' perceptions toward romantic relationships: A metaphorical explanation", 9TH CONFERENCE OF THE EUROPEAN FAMILY THERAPY ASSOCIATION, ATİNA, YUNANISTAN, 28 Ekim - 1 Kasım 2016, pp.150-150

KİTAP BÖLÜMÜ

1. Durmuşçelebi M., Abbak Y., "Lise öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramını uygulama düzeyleri - Kayseri ili örneği", Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı, Demirel Ö., Dinçer S., Ed., pegem Akademi Kitabevi Yayınları, ANKARA, ss.242-258, 2016.