

T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ BİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN
BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİ VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME
EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ: BARTIN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Mustafa Alper MÜLHİM

DANIŞMAN

Dr. Öğretim Üyesi Murat KUL

BARTIN-2018

T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ BİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN BİREYSEL
YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİ VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN
İNCELENMESİ: BARTIN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Mustafa Alper MÜLHİM

DANIŞMAN

Dr. Öğretim Üyesi Murat KUL

BARTIN-2018

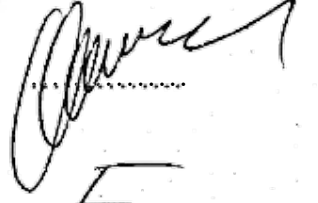
KABUL VE ONAY

Mustafa Alper MÜLHİM tarafından hazırlanan “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği” başlıklı bu çalışma, 14/09/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda **oy birliği ile** başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

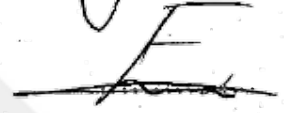
Başkan : Dr. Öğretim Üyesi Murat KUL



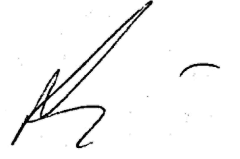
Üye : Dr. Öğretim Üyesi Hanifi ÜZÜM



Üye : Dr. Öğretim Üyesi Fatih YAŞARTÜRK



Bu tezin kabulü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../... tarih ve ...sayılı kararıyla onaylanmıştır.



Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğretim Üyesi Murat KUL danışmanlığında hazırlamış olduğum " Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği " adlı Yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.



13 / 11 / 2018

Mustafa Alper MÜLHİM

İMZA

ÖNSÖZ

Yaşadığımız çağda en önemli sorunlarımızdan birisi şüphesiz nitelikli insan yetiştirmektir. İnsanın eğitim yaşamında önemli bir dönüm noktası olan üniversite dönemi; bireyin nitelikli, güncel bilgi ve becerilerle donatılmasında çok etkilidir. Geleceğimizi inşa eden toplum mimarlarına üniversitelerde verilen dersler, günümüz şartlarının ihtiyaç duyduğu nitelikli bireylerin yetiştirilmesi açısından çok önemlidir. Bu bağlamda bu araştırmada, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda okuyan öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu tez, yerli ve yabancı birçok kaynağın ve bilginin bir araya getirilmesiyle hazırlanmış, bundan sonra yapılacak çalışmalara iyi bir kaynak oluşturulacağı ve katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Akademik çalışmalarında bana daima destek olan ve bu çalışmamın başlamasında ve yürütülmesinde de bana bilgi ve tecrübelerinden faydalanma imkânı sunan değerli danışman hocam Sayın Dr. Öğretim Üyesi Murat KUL'a, yine bilgi ve tecrübeleriyle akademik yaşantımda önemli katkılarını her zaman hissettiğim Doç. Dr. Mutlu TÜRKMEN'e, değerli zamanlarını ayırarak verilerin toplanmasında yardımcı olan öğrencilere, çalışmamın tamamlanmasında tecrübelerinden faydalandığım değerli ağabeyim Arş. Gör. İsmail KARATAŞ'a, her zaman çalışmalarında motivasyonumu yüksek tutmamda sürekli desteğini aldığım değerli eşim Zeynep MÜLHİM'e, biricik kızım Habibe Hafsa MÜLHİM'e ve yaşamımın her döneminde maddi-manevi desteklerini esirgemeyen annem Habibe MÜLHİM'e, babam İrfan MÜLHİM'e, ağabeylerim ve kardeşime sonsuz teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım.

Bu tez, Bartın Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından 2018-SOS-CY-007 proje numarası ile desteklenmiştir.

Mustafa Alper MÜLHİM

BARTIN-2018

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği

Mustafa Alper MÜLHİM

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitim ve Spor Öğretimi Anabilim Dalı

Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bilim Dalı

Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Murat KUL

Bartın-2018, Sayfa: XIV +121

Sürekli değişen, gelişen ve yenilenen dünya bireyi sürekli gelişim ve öğrenmeye ihtiyaç duyurmaktadır. Bireyin ancak eğitim ile mümkün olacak olan aktif öğrenme yaşantısı, eğitim kurumları tarafından desteklenmelidir. Günümüzde nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde; öğrencilerin yaşamları boyunca aktif ve sürdürülebilir öğrenme becerilerine sahip, değişen ve gelişen koşulların farkına varan ve yeniliklere karşı açık olmaları etkilidir. Bu yüzden, toplumların akademik ve sosyal alanda kalkınmasında yenilikçiliğin her bakımdan desteklenmesi ve yenilikçi eğitimin sağlanması gerekmektedir. Üniversiteler bireylere bilgi öğreten kurum olmaktan çok, bireysel öğrenme sorumluluğu bilincini oluşturan; öğrenme becerilerini geliştiren ve bu becerilerin yaşam boyu sürdürülebilir nitelikte olmasını sağlayan kurumlar olmalıdır. Bu bağlamda bu araştırmada, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ortaya çıkarmak ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda bazı demografik değişkenlerin öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkili olup olmadığı da incelenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda 2017-2018 akademik yılı bahar döneminde öğrenim gören öğrenciler, örneklemini ise 2017-2018 akademik yılı bahar döneminde Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören 783 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma nicel bir araştırma olup, ilişkisel tarama yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgiler Formu", Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen, Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye

uyarlanan 20 maddeden oluşan beşli likert tipli “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ)” ve Diker-Coşkun ve Demirel (2010) tarafından geliştirilen 27 maddeden oluşan altılı likert tipli “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği (YBÖEÖ)” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler üzerinde bağımsız grup t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey Testi, Pearson korelasyon analizleri yapılmıştır. Ayrıca, frekans, yüzde, standart sapma ve ortalama gibi betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Veriler SPSS 22.0 yardımıyla istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan BESYO öğrencilerinin bireysel yenilikçilik puanlarına göre % 56,4’ü yüksek düzeyde yenilikçi, %24,5’i orta düzeyde yenilikçi ve % 19’u düşük düzeyde yenilikçi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca BESYO öğrencileri bireysel yenilikçilik puanlarına göre sırasıyla % 49,6’sı “Sorgulayıcılar”, % 30,4’ü “Öncüler” ve % 12,9’u “Kuşkucular” kategorileri içinde en az ise “Gelenekçiler” (% 3,3) kategorisinde yer almıştır. “Yenilikçiler” kategorisine ise 30 öğrenci (% 3,8) dâhil olmuştur. Katılımcıların BYÖ puan ortalamalarının cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, sınıf, ikamet, lise türü, gelir değişkenlerine göre istatistiksel açıdan $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterirken; baba eğitim durumu, anne eğitim durumu ve aktif (lisanslı) spor yapma durumu değişkenlerine göre $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların YBÖEÖ puan ortalamalarının cinsiyet, sınıf, lise türü, gelir ve lisansüstü eğitim (yüksek lisans / doktora) alma isteği durumu değişkenlerine göre istatistiksel açıdan $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterirken; öğrenim görülen bölüm, ikamet, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, aktif (lisanslı) spor yapma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların yaş değişkeni ile BYÖ ve YBÖEÖ alt faktörleri arasındaki ilişkiyi göstermek için yapılan korelasyon analizi sonucunda BYÖ’nin (değişime direnç, fikir önderliği, risk alma) alt faktörlerinde ve YBÖEÖ’nin (motivasyon, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk) alt faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Son olarak katılımcıların ölçek puan ortalamalarına göre BYÖ ve YBÖEÖ alt faktörleri arasındaki ilişkiyi göstermek için yapılan korelasyon analizi sonucunda ölçek alt faktörleri arasında ilişkiler bulunmuştur. BESYO öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bireysel yenilikçilik, yaşam boyu öğrenme, öğrenci

ABSTRACT

Master's Thesis

**Examination of Individual Innovation Levels and Lifelong Learning Trends of
Students with Physical Education and Sports High School Students: Bartın
University Example**

Mustafa Alper MULHİM

Bartın University

**Institute of Educational Sciences, Physical Education and Sports Teaching
Department**

Department of Physical Education and Sport Education

Advisor: Assistant Professor Murat KUL

Bartın-2018, Page: XIV +121

The world constantly changing, developing and renewing the individual needs constant improvement and learning. The active learning experience of the individual, which is only possible with education, should be supported by educational institutions. Today, in the training of qualified individuals; it is influential for students to have active and sustainable learning skills throughout their lifetimes, to be aware of changing and evolving conditions and to be open to innovation. It is therefore necessary to support innovation in all aspects and to provide innovative education in the development of societies in academic and social settings. Universities rather than being an institution that teaches information to individuals, it is the consciousness of individual learning responsibility must be institutions that develop learning skills and ensure that these skills are sustainable for life. In this context, in this research, it is aimed to reveal individual innovation levels and lifelong learning tendencies of the students of School of Physical Education and Sports and to examine the relation between them. At the same time, it has been examined whether some demographic variables have an impact on students' individual innovation levels and lifelong learning trends. The study universe of the research; Bartın University School of Physical Education and Sports, 2017-2018 academic year is composed of students studying in the spring semester. The sample of the study consisted of 783 students attending Bartın University School of Physical Education and Sports in the spring term of 2017-2018 academic year. The research was a quantitative study and was conducted by relational screening method.

As data collection tool in the study, prepared by the researcher "Personal Information Form" Hurt, Joseph and Cook (1977) developed by Kılıçer and Odabasi (2010) adapted to Turkish five-point likert type with 20 items" Individual Innovation Scale (IIS)" and consisting of 27 items developed by Diker-Coskun and Demirel (2010) "Lifelong Learning Tendency Scale (LLTS)" were used. Independent group t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Tukey test and Pearson correlation analyzes were performed on the data obtained from the study. In addition, descriptive statistics such as frequency, percent, standard deviation and mean were used. The data were analyzed and interpreted using statistical techniques with the help of SPSS 22.0.

As a result of the research, According to individual innovation scores, 56.4% were found to be highly innovative, 24.5% moderately innovative and 19% lowly innovative. In addition, according to the individual innovation scores of the Physical Education and Sports College students, 49.6% were "Early Majority", 30.4% were "Early Adopters" and 12.9% were in the "Late Majority" categories; and at least "Laggards" (3.3%). The "Innovators" category included 30 students (3.8%). While there was a statistically significant difference between the IIS mean scores of the participants according to gender, department, class, residence, high school type, income variables; parent education status, mother education status, and active (licensed) sporting status variables. While there was a statistically significant difference between participants' mean scores of LLTS points according to gender, class, high school type, income and post graduate education (master / doctorate) it was observed that there was no significant difference according to the variables of education, residence, father education status, mother education status, active (licensed) sporting status. As a result of the analysis of the correlations made to show the relationship between participants' age variables and IIS and LLTS sub-factors, Statistically significant relationships were found in the sub-factors of IIS (change resistance, opinion leadership, risk taking) and in the sub-factors of LLTS (motivation, learning disability). Finally, correlations between subscales of the scale were found as a result of the correlation analysis performed to show the relationship between subscales of IIS and LLTS according to the scale point averages of the participants. It was concluded that the individual innovation levels of Physical Education and Sports College students affect lifelong learning trends.

Keywords: Individual innovativeness, lifelong learning, student

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	II
BEYANNAME.....	III
ÖNSÖZ.....	IV
ÖZET	V
ABSTRACT.....	VII
İÇİNDEKİLER.....	IX
TABLolar LİSTESİ	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIV
EKLER LİSTESİ.....	XV
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlılar.....	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar.....	6
1.7. Kısaltmalar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Eğitim.....	8
2.1.1. Eğitimin Sınıflandırılması.....	9
2.1.1.1. İnfomal Eğitim	9
2.1.1.2. Formal Eğitim.....	9
2.2. Beden Eğitimi ve Spor	10
2.2.1. Türkiye’de Beden Eğitimi ve Spor Eğitiminin Gelişimi.....	11
2.2.2. Türkiye’de BES Öğretimi Veren Üniversiteler ve Fakülte/ Yüksekokullardaki Bölümler.....	14
2.2.2.1. BES Öğretimi Veren Üniversitelerdeki Bölümler.....	14

2.3. Yaşam Boyu Öğrenme	17
2.3.1. Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye'deki Uygulamalar.....	20
2.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Becerisine Sahip Bireyin Özellikleri	21
2.3.3. Yaşam Boyu Öğrenme Motivasyon, Sebat, Merak ve Öğrenmeyi Düzenleme	23
2.4. Yenilikçilik	25
2.4.1. Bireysel Yenilikçilik	26
2.4.2. Yenilikçilik Kategorileri	28
2.4.3 Yenilikçilik ve Eğitim	31
2.4.4. Beden Eğitimi ve Sporda Yenilikçilik	32
2.5. İlgili Araştırmalar	33
2.5.1. Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Yapılan Araştırmalar	33
2.5.1.1. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	33
2.5.2. Yenilikçiliğe İlişkin Yapılan Araştırmalar.....	45
2.5.2.1. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	46
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	53
3. YÖNTEM	53
3.1. Araştırmanın Modeli.....	53
3.2. Evren ve Örneklem	53
3.3. Veri Toplama Araçları	54
3.3.1. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği.....	55
3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği	57
3.4. Verilerin Analizi	59
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	60
4. BULGULAR VE YORUMLAR	60
4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Verilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları Sonuçları.....	60

4.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yenilikçilik Kategorilerine İlişkin Bulgular	64
4.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Değişkenlere Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	69
BEŞİNCİ BÖLÜM	90
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	90
5.1. Tartışma ve Sonuç	90
5.2. Öneriler	102
KAYNAKÇA	104
EKLER:	116
ÖZGEÇMİŞ	120

TABLolar LİSTESİ

Tablo		Sayfa
No		No
1.1.	Eğitim ve Yetiştirme Dönemi ile Yaşam Boyu ogrenme Döneminin Karşılaştırılması.....	18
3.1.	Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ogrencilerinin örnekleme özellikleri.....	54
3.2.	Bireysel Yenilikçilik ölçeğinin Puan Aralıklarına Göre Düzey ve Kategorileri.....	56
3.3.	Bireysel Yenilikçilik ölçeği ve Yaşam Boyu ogrenme Eğilimi ölçeği Güvenirlik Katsayıları.....	58
4.1.	Araştırmaya Katılan ogrencilerin Demografik Değişkenlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağıllımları Sonuçları.....	60
4.2.	ogrencilerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....	64
4.3.	BESYO ogrencilerinin ogrenim Görülen Bolum Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....	64
4.4.	BESYO ogrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....	65
4.5.	BESYO ogrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....	66
4.6.	BESYO ogrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Kategorilerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....	67
4.7.	BS Bolumu ogrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Kategorilerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....	68
4.8.	ANT Bolumu ogrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Kategorilerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....	68
4.9.	SYT Bolumu ogrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Kategorilerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....	69
4.10.	REK Bolumu ogrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Kategorilerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....	69
4.11.	BESYO ogrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Bağımsız İki örnek t-Testi Sonuçları.....	70
4.12.	BESYO ogrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yaşam Boyu ogrenme Eğilimlerine İlişkin Bağımsız İki örnek t-Testi Sonuçları.....	70
4.13.	BESYO ogrencilerinin ogrenim Görülen Bolum Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	71
4.14.	BESYO ogrencilerinin ogrenim Görülen Bolum Değişkenine Göre Yaşam Boyu ogrenme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	72
4.15.	BESYO ogrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	73
4.16.	BESYO ogrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Yaşam Boyu ogrenme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	74
4.17.	BESYO ogrencilerinin İkamet Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	75
4.18.	BESYO ogrencilerinin İkamet Değişkenine Göre Yaşam Boyu ogrenme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	76

4.19.	BESYO Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	77
4.20.	BESYO Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	77
4.21.	BESYO Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	78
4.22.	BESYO Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	79
4.23.	BESYO Öğrencilerinin Lise Türü Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	79
4.24.	BESYO Öğrencilerinin Lise Türü Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	80
4.25.	BESYO Öğrencilerinin Aktif (Lisanslı) Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Bağımsız İki Örnek t-Testi Sonuçları.....	81
4.26.	BESYO Öğrencilerinin Aktif (Lisanslı) Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bağımsız İki Örnek t-Testi Sonuçları.....	82
4.27.	BESYO Öğrencilerinin Gelir Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	83
4.28.	BESYO Öğrencilerinin Gelir Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	84
4.29.	BESYO Öğrencilerinin Lisansüstü Eğitim (Yüksek Lisans / Doktora) Alma İsteği Durumu Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	85
4.30.	BESYO Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	87
4.31.	BESYO Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	88

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
No	No
1.1. S-Eğrisi.....	28
1.2. Yenilikçilik Kategorileri.....	29



EKLER LİSTESİ

EK	Sayfa
No	No
1. Anket.....	116
2. Etik Kurul Onayı.....	118
3. Ölçek Kullanım İzni.....	119



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Eğitim, yaşadığımız çağda mevcut ve gelecek kuşaklar için çağın bir zorunluluğu olduğu ve sürekli gelişen, değişen ve yenilenen dünyada nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde son derece öneme sahip olduğu tüm toplumlar için aşikâr bir gerçektir. İnsanlık içinde bulunduğu zor günlerden ve dünya barışını sağlayabilmek için çaba sarf edilen bu hallerden, ancak ortak değer ve paydalarda biraraya gelerek, eğitim standartlarını ülkelerin milli ve ulusal çıkarlarının üstünde tutarak kurtulabilir. Bu süreçte ilk aşama, eğitimcilerin ve eğitilenlerin niteliğinin artırılmasıdır. Bireylerin bilgi, beceri, yetenek ve niteliklerinin geliştirilmesine yönelik yaşamları boyunca aktif öğrenme sürecini desteklemek eğitim kurumlarının en önemli görevlerindedir.

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

Demirel (2009, 1) yaşam boyu öğrenmeyi, “*Bireyin potansiyelini ve yeterliklerini yaşamı boyunca geliştiren sürekli bir süreçtir*” şeklinde tanımlarken; Candy (2003, 11) formal eğitimin yanında informal eğitimi de kapsayan yaşam boyu öğrenmeyi, bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları bilgi, değer, beceri ve niteliğin kazanıldığı ve bunların günlük hayatta uygulanabildiği süreç olarak görmektedir. Yaşam boyu öğrenme kavramının öneminin gitgide artması ile konuyla ilgili araştırmalar yoğunlaşmış ve yaşam boyu öğrenmeyi geleneksel modeller ile karşılaştıran araştırmalar yapılmıştır.

Yaşam boyu öğrenme sürecinde; bireyin dünyadaki gelişim, değişim ve yenilenmenin farkına varabilmesinde, yenilikleri benimsemesi, yenilikleri kullanması ve yeniliklerden faydalanabilmesi noktasında öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri son derece önemlidir.

Yenilikçilik, kavramı çağımızda yaşanan değişim ve gelişimler etkisiyle alan yazında pek çok disipline konu olmuştur. Yenilikçilik, gerek bireylerin yeniliği benimsenme süreçlerine göre, gerekse yeniliklere karşı gösterilen tepkiler veya bu tepkilerin bir kişisel özellik boyutuna göre ele alınırsa alınsın bireylerin yenilikçilik anlayışları, toplumsal,

kültürel değerler ve evrensel özellik taşıyan yaşam alanlarında, yaşanan farklılıklar ile sağlıklı bir dengenin sağlanması açısından önemlidir (Kılıçer, 2011; Adıgüzel, 2012).

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki her fakülte ve her bölümde araştırılmaya değer bir konudur. Bunun içinde bireysel yenilikçiliğin ne olduğu, nasıl etkin kullanılabileceği ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili kavram, tanım ve araştırmalar bu çalışmaya konu oluşturmaktadır.

Araştırmanın birinci bölümünde giriş kısmı yer almaktadır. Giriş bölümünde problem cümlesi, araştırmanın amacı ve önemi, sayılılar, sınırlılıklar yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümünü kuramsal çerçeve oluşturmaktadır. Araştırma problemi ile ilgili belirlenen konudaki yapılan makaleler, tezler, dergiler ve diğer yayınlar araştırılarak, “literatür ve ilgili araştırmalar” başlığı altında sunulmuştur. Kavramsal olarak yaşam boyu öğrenme ve bireysel yenilikçilik ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünü yöntem oluşturmaktadır. Yöntem kısmı araştırmanın konusu, araştırma hipotezleri, araştırma modeli, ölçek formunun hazırlanması ve veri toplama yöntemi, ölçeğin güvenilirlik ve geçerliği, evren çerçevesinin oluşturulması ve örneklem, verilerin toplanması ve analizi gibi alt başlıklardan oluşmaktadır.

Araştırmanın dördüncü bölümü, öğrencilere uygulatılmış olan ölçek sonucundan elde edilen “bulgular” bölümüdür. Bu bölümde SPSS 22.0 veri analiz programı ile elde edilen veriler tablo haline getirilerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın beşinci bölümü tartışma, sonuç ve önerilere ayrılmıştır. Bu bölümde ana bulguları ortaya koymak amacıyla, bulgular aktarılmış ve yayımlanmış diğer bilimsel çalışmalarla karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır. Önerilerde belirlenen sorun alanlarına yönelik özgün çözüm önerileri getirilmiş ve gelecekte yapılacak çalışmalara destek olması amacıyla hazırlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Bu çalışmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir:

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu’nda öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeyleri nedir? (Bartın Üniversitesi Örneği)

Araştırmanın alt problemleri şöyledir:

1. Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri cinsiyet durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
4. Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri öğrenim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
6. Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
7. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
8. Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ikamet yeri değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
9. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ikamet yeri değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
10. Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
11. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
12. Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
13. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
14. Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
15. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
16. Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri aktif olarak (lisanslı) spor yapma durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

17. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri aktif olarak (lisanslı) spor yapma durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
18. Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ailenin aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
19. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ailenin aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
20. Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri lisansüstü eğitim (yüksek lisans / doktora) alma isteği durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
21. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri lisansüstü eğitim (yüksek lisans / doktora) alma isteği durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
22. Öğrencilerin yaş değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin anlamlı bir ilişki var mıdır?
23. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemek ve istatistiksel işlemler sonucunda ulaşılan bulguların bu alandaki çalışmaları desteklemesini sağlamaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yaşamımızda süregelen değişim ve gelişmeler ile birlikte geçerliliğini kaybeden mevcut bilgiler karşısında toplumsal olarak gelişmek ve refaha erişebilmek için bireyler yeni bilgiler ve becerilerle kendilerini sürekli eğitmesi, değiştirmesi ve yenilemesi gerekmektedir (Akkoyunlu, 2008, 12). Bireylerin, değişmelerin farkına varabilmeleri ve onlara uyum sağlayabilmeleri, hak ve sorumluluklarını bilmeleri, bilgiye ulaşabilmeleri ve ondan faydalanabilmeleri örgün ve yaygın eğitim kurumlarının yanı sıra bireylerin yaşam boyu öğrenme becerilerine bağlı olacaktır (Yılmaz, 2000, 34).

Bu çalışma, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirleyerek, alanında yapılmış olan çalışmaları destekleyip yeni çalışmalara yardımcı olması açısından önemlidir. Aynı

zamanda, elde edilecek bulguların beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları, antrenör adayları, spor yöneticisi adayları ve rekreasyon lideri adaylarının yeniliklere karşı tutumları ve yaşam boyu öğrenme becerilerini betimleyen unsurları ortaya koyarak bu alanlarda yetişecek olan beden eğitimi ve spor insanların bu konularda eğitilmesi yönünde uygulayıcılara rehberlik etmesi ve konu ile ilgili çalışma yapılacak olan diğer çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu çalışmanın yürütülmesinde ve ulaşılan bulguların yorumlanmasında aşağıdaki sayıtlara göre hareket edilmiştir:

- a. Bu araştırma için hazırlanan ölçeklerin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kabul edilir.
- b. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin anket formunu doğru, samimi ve içtenlikle cevapladıkları kabul edilmiştir.
- c. Çalışma konusu ile ilgili kuramsal çerçevenin objektif bir şekilde yansıtıldığı varsayılmıştır.
- d. Araştırma için kullanılan ölçeklerin, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin, bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirleyecek nitelikte ve yeterlilikte bir ölçme aracı olduğu varsayılmıştır.
- e. Uygulama esnasında iç ve dış etkenlerin bütün denekler için aynı olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma 2017-2018 akademik yılı bahar döneminde Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören 783 öğrenci ile sınırlıdır.

Araştırmacı tarafından bu araştırma için öngörülecek başlıca sınırlılıklar şunlardır:

- a. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgiler Formu”, “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ)” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği (YBÖEÖ)” ile sınırlandırılmıştır.
- b. Araştırma için toplanan verilerin geçerliği, anketin uygulandığı zaman dilimi ile sınırlandırılmıştır.
- c. Araştırma, konu ile ilgili ulaşılabilen kaynakların sağladığı veriler ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: İnsanların yaratılışından bu yana süregelen, yaşam kalitesini arttırmaya yönelik bireyin kendi yaşantısı yoluyla bilgi, beceri ve davranışlarını değiştirme sürecidir.

Beden Eğitimi: Fiziksel aktiviteler aracılığıyla; bireyin vücudunu keşfetmesini ve fiziksel, zihinsel, psikolojik ve sosyal yönden geliştirilmesini sağlayan eğitim alanıdır.

Spor: İnsanoğlunun ilk çağlardan bu yana doğa ile yaşam mücadelesinden doğan daha sonra rekabet unsuru taşıyarak geliştirilen düzenlemelerle branşlara ayrılarak; fiziksel, zihinsel, psikolojik ve sosyal yönlerden gelişmeye, sağlığı korumaya, maddi kazanç elde etmeye ve boş zamanları verimli şekilde değerlendirmeye yönelik yapılan fiziksel ve zihinsel aktiviteler bütünüdür.

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu: Türkiye’de yükseköğretim kurumlarına bağlı olarak spor bilimleri alanında eğitim-öğretim yapan ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi, Spor Yöneticiliği, Rekreasyon ve Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi bölümlerinde lisans eğitimi veren yükseköğretim birimidir.

Bireysel Yenilikçilik: Bireyin yeniliğe karşı istekli olup, yeniliği benimsemesi ve yeniliğe karşı olumlu bir bakış tarzına sahip olarak, yenilikleri kullanması ya da yeniliklerden faydalanmasıdır (Kılıçer, 2011, 23).

Yaşam Boyu Öğrenme: Bilgiyi, beceriyi ve yeterlikleri ilerletip geliştirmek amacıyla bireysel, sivil, sosyal ve iş ile ilgili yönlerden yaşam boyunca yürütülen bütün öğrenme faaliyetleridir (Avrupa Birliği Komisyonu, 2006).

1.7. Kısaltmalar

Ed.: Editör

Akt.: Aktaran

Vd.: Ve diğerleri

Vb.: Ve benzerleri

BES: Beden Eğitimi ve Spor

BESYO: Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

BSÖ: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

ANT: Antrenörlük Eğitimi

SY: Spor Yöneticiliği

REK: Rekreasyon

BYÖ: Bireysel Yenilikçilik Ölçeği

YBÖEÖ: Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği



İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde eğitimden başlayarak, beden eğitimi, geçmişten günümüze BES eğitimi veren üniversitelerin durumları, bireysel yenilikçilik ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili kuramsal çerçeve bilgilerine ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Eğitim

Eğitim, education sözcüğü Latince bir kökten türetilmiş olup ‘educare’ ve ‘educere’ sözcüklerine karşılık gelmektedir. ‘Educare’ sözcüğü, öğreneni özel bir beceriyle donatmak için talim ettirmek anlamına gelmekte ve bu beceri, genellikle fiziksel beceridir; bir mühendisin, bir su tesisatçısının, bir ustanın el mahareti gibi. Educare normal olarak özel bir iş ya da meslekle ilişkilidir. Eğitime educare yaklaşımı öğrencileri mevcut sisteme alıştırmayı amaçlayan bir yaklaşım olmasıyla ve sertifika, diploma ya da konuya çalıştığını gösteren bir belge vermek suretiyle bir yetinin kazandırıldığının yazılı onayı müfredatın olmazsa olmaz bir koşuludur. Buna karşın eğitime “Educere” yaklaşımı, ilk başta bir yetkinleşme; öğrencilerin hem dünyayı hem de kendilerini keşfetmelerine fırsat verme; herhangi bir pragmatik nedenle değil, kişi olarak fikirleri ve becerileri içsel olarak değerli olduklarından fikirleri izlemek ve becerileri geliştirmek anlamını taşımaktadır (Billington, 1997, 381-388).

Eğitim aracılığıyla bireyin hedefleri, bilgileri, davranışları, tavırları ve ahlak değerlerinin değiştiği ifade edilmektedir (Demirhan, 2006, 9–10).

Tanımlarda belirtilen şekliyle eğitim; insanı insanlaştırma sürecindeki bir ögedir. Hedeflere ulaşmak önemli bir öncelik taşımasına karşın, hedeflere ulaşmış eğitimli insanları da doğru yerlerde görevlendirmek, iş verimi ve kalkınma için önemlidir. Formal anlamda Ertürk’ün yaptığı tanımdan hareketle eğitimin 4 temel özelliğinden söz edilebilir. Bu nitelikler aşağıda yer almaktadır:

1. Eğitim, bireyde istenilen davranışı değiştirme sürecidir.
2. Kazandırılacak olan davranışlar belirlenen hedeflere uygun olmalıdır.
3. Davranış değiştirme kişinin kendi yaşantısı yoluyla olmaktadır.
4. Davranışının oluşumu, tasarlanmış bir eğitim sürecinden geçmeye bağlıdır (Demirhan, 2006, 10).

Eğitimle ilgili yapılmış bazı tanımlar aşağıda yer almaktadır:

- Eğitim, kişinin davranışlarında kendi yaşamı yoluyla kasten istendik yönde değişiklikler oluşturma sürecidir (Ertürk, 1979).
- Varış'a (1998) göre eğitim, insanın kalıtsal güçlerinin geliştirilip istenen özelliklere yoğunlaşmış bir kişiliğe kavuşması için kullanılacak en önemli araçtır.
- Eğitim, önceden belirlenmiş esaslara göre insan davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgisidir (Şişman, 2001, 19).
- Eğitim, seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin (örneğin okulun) etkisi altında sosyal yeterlik ve ideal kişisel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir (Özden, 2002).
- Büyükkaragöz ve Çivi (1994, 32), Dewey'nin "eğitimi yaşantıların yeniden örgütlenmesi ya da yenilenmesi" olarak tanımladığını ve her yaşantının daha önceki yaşantılara dayalı olarak oluştuğunu ve bireyde değişiklik yaptığı içinde daha sonra edinilecek yaşantıları etkileyeceğini açıklamıştır.

2.1.1. Eğitimin Sınıflandırılması

Eğitim süreç itibariyle informal ve formal olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır.

2.1.1.1. İnfomal Eğitim

Bir plana bağlı olmaksızın uygulanan eğitim faaliyetlerine informal eğitim denir. İnsanların; aile arasında, sinemada, sokakta, evde, işyerlerinde kısacası her an her yerde gelişigüzel öğrendikleri bilgiler informal eğitime girmektedir. İnfomal eğitim, denetimli ve planlı olmadığından kişi farkında olmadan olumlu davranışların yanı sıra, olumsuz davranışlarda öğrenir. İnfomal eğitimde tesadüflük de olabildiği için, edinilen bilgiler her zaman için eğitsel bir değere sahip olmayabilir. Yani, informal kanallardan edinilen bilgilerin zararlı olma ihtimali oldukça yüksektir. Bir çocuğun informal eğitim yoluyla kazandıkları, büyük ölçüde bulunduğu çevreye bağlıdır. Yani, informal eğitim olumlu çevre şartlarından olumlu, olumsuz çevre şartlarında da olumsuz bir içeriğe sahip olabilmektedir (Harmandar, 2004, 7).

2.1.1.2. Formal Eğitim

Planlı eğitim etkinliklerine formal eğitim denir. Önceden tasarlanmış bir program çerçevesinde, planlı ve amaçlı olarak öğretim yoluyla yapılan eğitimdir. Bu tür eğitimde, eğitim süreci kontrollü bir şekilde öğretmen tarafından planlanmakta ve yürütülmektedir. Formal eğitim süreci; örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki şekilde yürütülmektedir (Harmandar, 2004, 8).

➤ **Örgün Eğitim**

Örgün eğitim; belirli bir yaş grubundaki kişilere, ilgili eğitim sisteminin önceden tespit edilmiş hedeflerine uygun olarak tasarlanmış eğitim programlarıyla okul ortamında düzenli olarak verilen eğitimidir. Bu tanımın üç boyutu bulunmaktadır;

- Belirli bir yaş grubu olması
- Öncede belirlenmiş hedeflere uygun eğitim programı olması
- Okul ortamında düzenli bir eğitimin olması

Örgün eğitim; okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim basamaklarından oluşur. Örgün eğitim sisteminde belirli bir sıralama söz konusudur. Bir eğitim basamağını başarıyla tamamlayamayan bir öğrenci o basamaktan sonraki öğretim kurumuna giremez. Örgün eğitim devamlılık isteyen bir süreçtir (Harmandar, 2004, 8).

➤ **Yaygın Eğitim**

Örgün eğitim sistemine hiç dahil olmamış, bu sistemin herhangi bir aşamasında bulunan ya da bu basamakların birinden ayrılmış olan bireylere ilgi ve ihtiyaç duydukları alanlarda uygulanan eğitimidir. Çeşitli merkezlerde halka açılan kurslar, resmi kurum, özel kurum ve iş yerlerinde düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleri yaygın eğitim etkinliklerindedir (Harmandar, 2004, 11).

2.2. Beden Eğitimi ve Spor

Beden eğitimi, insan organizmasının bütünlüğü ilkesine dayalı olarak tüm kişiliğin gelişmesidir. Genel eğitimi tamamlayan ve ayrılmaz bir parçadır. Sağlıklı, güçlü ve mutlu olma, dengeli kişilik, toplumsallaşma, kültürleşme ve vatandaşlık eğitimidir. Bir başka tanıma göre; milli eğitimin temel ilkelerine uygun olarak bireyin beden, ruh ve fikir gelişimini sağlamaktır. Bedensel etkinlikler kişinin bedenlen sağlam, fikirce uyanık ve ruhen sağlıklı olmasını hedefler (Harmandar, 2004, 87).

Beden eğitimi, belli kademelerdeki öğrencilerin fiziksel gelişimlerinin yanında sağlıklı bir yaşam gereklerinin oyun ve eğlendirici aktivitelerle verildiği, hedef kitlesinin bedensel ve zihinsel becerilerinin çok yönlü gelişiminin sağlandığı faaliyetler dizisi bütünüdür. Bu amacı Yaylacı (2007) de bedeb eğitimi “Milli Eğitimin Temel İlkelerine uygun olarak kişinin beden, ruh, fikir gelişimini sağlamaktır” şeklinde tanımlamıştır.

Beden eğitimi; bedensel, toplumsal ve ruhsal hareketleri bir araya toplama etkinliğidir. Bu teşekkülde beden eğitimi amaç değil, araç olarak rol almaktadır. Büyük kas

faaliyetleri aracılığıyla bedensel kabiliyetleri kazanarak meydana gelen bir sonuçtur. Kas faaliyetleri ile kişinin ruhsal ve toplumsal bütünlüğüne dokunmadan, bireyin toplum yararına en iyi gelişimini sağlama eğitimidir. Beden eğitiminde faaliyet gerekli bir durum olup beden bir araç olarak kullanıldığında amaç olarak karşımıza tüm bireyin eğitimi faaliyetleri aracılığıyla bireyin büyüme, gelişme ve davranışlarını olumlu bir biçimde oluşturan en küçük eğitim aracı olmaktadır (Kul, 2008, 22)

Balcıoğlu ve diğerleri (2003)'e göre beden eğitimi bazen amaç, bazen de sporun bir aracıdır. Beden eğitimi ve spor birbirini tamamlayan ve birbirinden ayrı düşünülmemesi gereken iki kavram olarak karşımıza çıkar. İnsanın beden ve ruh sağlığını geliştirmek ve iradesini güçlendirmek beden eğitimi ve sporun temel amaçlarından biri olmanın yanı sıra aynı zamanda beden eğitimi ve spor bireyin keşfedilmemiş özelliklerini ve yaratıcı yönünü harekete geçiren önemli bir faktördür.

Beden eğitimi, bireyin beden ve ruh sağlığının gelişmesi için yapılan hareketler bütünü olarak tanımlarken; spor, bireyin beden ve ruh sağlığının gelişmesi ile birlikte belirli kurallara göre rekabet içinde mücadele etme, heyecan duyma, yarışma ve üstün gelme hedefi ve ekonomik kazanç sağlamayı kapsadığını ifade etmiştir (Aracı, 2006, 10).

Beden eğitimi ve sporu birlikte düşünerek, bireylerin bedensel, zihinsel ve ruhsal gelişimlerini sağlayan; bilgi beceri ve liderlik gibi yeterliklerini geliştiren ve toplumsallaştıran, mücadelecisi, azimli ve kararlı olma gibi kişilik özelliklerini geliştiren ve bireyleri sıkıntılardan uzaklaştırarak stres atmalarını sağlayan bir bilim olarak ifade etmektedir (Harmandar, 2004, 2).

2.2.1. Türkiye’de Beden Eğitimi ve Spor Eğitiminin Gelişimi

Türkler geçmişten bugüne çocuklarının güçlü ve iyi birer asker olarak yetişmelerine önem verirlerdi. Hun Türkleri çocuklarını yetiştirilmiş koyunlara bindirerek, ellerine ok ve yay vererek sıçan ve kuşları avlatırlardı. Böylece çocukların kas ve beden hareketlerinin uyum içerisinde çalışmasını sağlardı. Bunların başında da eğitici olarak yaşlı ve tecrübeli kişiler eğitmen olarak bulunurdu.

İslâmiyetten sonra da Türklerde beden eğitimi önemini yitirmemiş, büyük filozof İbni Sina (980-1037) beden eğitiminin önemini hastalanmadan önce korunma olarak ifade edilen sağlık bilgisi ile işlemiş ve hareketlerin kendiliğinden yapılmasının yanında plânlı bir şekilde yapıldığında daha fazla faydası olacağını belirtmiştir (Bilge, 1989, 9).

Osmanlılar'da atalarında olduğu gibi beden eğitimi, savaş eğitimi amacıyla talim şeklinde uygulanmıştır. Osmanlı'da beden eğitimi ve spor saraydaki okullarda, askerî teşkilâta (kışlada) ve halka eğitim veren tekkelerde yapılmıştır. Saray mektebi Enderun'da talim olarak yapılarak II.Mahmut zamanında müzik ve beden eğitimi akademisi haline gelerek binicilik, güreş, atlama, cirit, okculuk gibi eğitimler yapılmıştır (Akkutay, 1984). Askerî kurumlarda beden eğitimi ve spor acemiöğlan ve canbazhanelerde askerî eğitim olarak alınır. Tekkelerin bazıları spor tekkeleri olarak kullanılır. Spor tekkeleri kişi ve toplumun çıkarlarının eşit olduğunu kabul ederler, manevî tatmine yönelir ve mensuplarını koruyarak bir sosyal güvenlik alanı oluşturmuştur .

Gerileme devrinde sporda da aksamalar başlamış, 1834'de Mekteb-i Fünun-i Harbiye gibi yeni okullar açılana kadar hiçbir çalışma yer almamıştır. Tanzimat dönemi Osmanlı'nın Batıya açıldığı dönem olduğu için bu dönemde eğitim ve spor alanında pek çok yenilikler olmuştur. 1863'den itibaren geçmiş sistem atılarak yerine tamamen yeni olan lüzumlu alet ve tesisler inşa edilerek 1868'de Galatasaray Sultanisi eğitimine geçilir ve Fransız eğitim sistemi alındığı için o dönemin hocalarının tamamı Fransız olup beden eğitimi hocası Morioux görev alır. Galatasaray Lisesinde haftada yarım saat "JohanAmaros" stili cimnastik öğretilmiştir. Galatasaray Lisesi'nde yetişen ve burada öğretmenliğe başlayan Faik Üstün idman 1924 yılına kadar bu okulda beden eğitimi öğretmenliği yapmıştır. Cimnastiği gençlere sevdirmiş ve "Riyazet-i Bedeniye" adlı bir eser yazmıştır. Faik Bey de John Armons cimnastiğini öğretir ve Selim Sırrı Tarcan gibi Türk sporunun kökleşmesinde emeği geçen şahsiyeti yetiştirdi. Yabancı okullardan olan Robert Kolej de Türk spor tarihinde ayrı bir yeri vardır. Basketbol ve su topu gibi branşlar ilk olarak bu okul vasıtası ile Türkiye'ye yayılmış, ilk resmî müsabakalar bu okulda yapılmıştır.

Meşrutiyet ve kurtuluş savaşı yıllarında (1908-1922), beden eğitimine ve öğretmen yetiştirmeye önem verilmiştir. Ülkenin kurtuluşunun bir eğitim ordusu ile olunacağı anlaşıldığından Balkan Savaşına ve Çanakkale Savaşına öğretmen okulu öğrencileri alınmamış ve bu arada beden eğitimi dersleri de hem sivil hem de askerî okullarda hızla yayılmıştır. Fakat, Balkan Savaşı (1912-1913) ve I.Dünya Savaşı (1914-1918) bu gelişmeleri yavaşlatmıştır. 1910-1911 yıllarında Maarif Nazırı Emrullah Efendi zamanında ilk lise açılarak haftada bir saat olarak *Terbiye-i Bedeniye* adı altında beden eğitimi dersi eğitimi verilmiştir. 1913'de sultanilerde haftada iki saat beden eğitimi dersi , 1915'de ise, kız ve erkek sultanilerde haftada birer saat terbiye-i bedeniye dersi vardı. Darülmualim ve Darülmualimat'da (Kız ve erkek öğretmen okulu) haftada iki saat terbiye-i bedeniye dersi

konulmuştu ve hocaları 1914’le 1918 arası Selim Sırrı Bey ve Hantura Hanımdı, haftada 23 saat ders verirlerdi. 1915’deki medreselerde de bu dersler verilmiştir.

Yukarıdaki paragraflarda görüldüğü gibi, bu dönemde iki farklı görüş beden eğitimi derslerinin okutulmasında ortaya çıkmıştır. Bunlardan Faik Bey, Alman ekolu olan John Armos cimmnastiğinin öncülüğünü yapmış, Selim Sırrı Tarcan da eğitimini İsviçre’de yapmış ve 1908’de Mecan yokuşunda Büyük Han’ın içinde *Terbiye-i Bedeniye Mektebi*’nde eğitim vermeye başlamıştır (Bilge, 1989, 19).

Cumhuriyetle birlikte bütün eğitim ve öğretim kurumlarında üniversiteler hariç beden eğitimi mecburi tutulmuştur. 14 Ağustos 1923’de İcra vekiller heyetinin programının 6. maddesi, beden eğitimi öğretmeni yetiştiren bir okulun açılması ve izcilik faaliyetlerine önem verileceği ve programla ilgili esasların uygulamaya konulacağı belirtilmiştir.

Mustafa Necati Beyin Millî Eğitim Bakanı olduğu dönemde (1925-1929) ilk defa devletin beden eğitimi öğretmeni yetiştirmek için kurs açtığını görülüyor fakat bu kurs dört yıl mezun verdikten sonra 1930’da kapatılmıştır.

Beden Eğitimi Bölümüne ait ilk ulaşılan müfredat 1941-1942 yıllarına aittir. Dersler; cimmnastik, sporlar, oyun ve halk dansları, tıbbî cimmnastik ve masaj, tatbikat ve seminerler, pedagoji ve umumi öğretim usulleri, beden eğitimi nazariyesi, beden eğitimi tarihi, anatomi, fizyoloji, spor sağlığı, antropometre, teşkilât ve idare, yabancı dil, Müzik, askerlik, Türk İnk.Tarihi, Türkiye Cumhuriyeti rejimi gibi dersler 3 yıl boyunca, 204 saat ve altı sömestir şeklinde işlenmiştir. Ders programının muhtevası % 47’si alan bilgisi, % 20’si öğretmenlik formasyonu dersleri, % 33’ü genel kültür dersleri idi (Güçlü, 2001, 5).

1946-1947 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü 1933’den 1968’e kadar dokuz kez müfredat değiştirmiştir. 1968’e kadar Türkiye’de dört beden eğitimi öğretmeni yetiştiren enstitü vardı. Bunlar; Gazi Eğitim Enstitüsü-Beden Eğitimi Bölümü (Ankara), Atatürk Eğitim Enstitüsü-Beden Eğitimi Bölümü (İstanbul), Buca Eğitim Enstitüsü-Beden Eğitimi Bölümü (İzmir), Diyarbakır Eğitim Enstitüsü-Beden Eğitimi Bölümü (Diyarbakır).

1974 ve 1976 yılları arasında üç Gençlik ve Spor Akademisi açılmıştır. Bunlar; Ankara 19 Mayıs Gençlik ve Spor Akademisi, İstanbul Anadoluhisarı Gençlik ve Spor Akademisi, Manisa Gençlik ve Spor Akademisi, bu okulların öğretim süreleri dört yıl olup ilk iki yılın sonunda öğrenci seçtiği branşın esas ve yardımcı branş derslerini alırdı. Spor Akademisi öğrencileri % 69-71 arası alan bilgisi dersleri, % 21 genel kültür dersleri, % 10 öğretmenlik formasyon derslerini almışlardır.

1978-1979 yıllarında Enstitülerin öğrenim süreleri dört yıla çıkarılarak isimleri Yüksek Öğretmen Okulu adını aldı. 6 Kasım 1981 tarihinde yürürlüğe giren YÖK Kanunuyla birlikte, bu alanda büyük bir dağınıklık gösteren Yükseköğretim Kurumları eğitim fakültelerine bağlı bölümlerinden, üniversitelerdeki yüksekokullardan, gençlik ve spor akademilerinden 1982 yılında eğitim fakültelerine bağlı Beden Eğitimi ve Spor Bölümlerine dönüşmüştür (Muratlı, 2001, 17).

1992 yılından itibaren eğitim fakültelerine bağlı bölümlerin yanında Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları açılmaya başlanmış ve bu okulların sayıları politik etkilerle hızla artmış ve büyük çoğunluğu Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları (BESYO) olarak devam etmiştir (Güven, 1996).

2.2.2. Türkiye’de BES Öğretimi Veren Üniversiteler ve Fakülte/ Yüksekokullardaki Bölümler

Ülkemiz sporunun ve bireylerinin sağlıklı gelişimine katkıda bulunmak ve bu alana nitelikli eleman kazandırabilmek için gençlerimize akademik/pedagojik formasyon bilgi ve becerisi kazandırmayı hedefleyen kurumlar, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi veren üniversitelerdir. Bu üniversiteler çeşitli akademik birimler çatısı altında faaliyet göstermektedir. Birimler;

- Eğitim Fakültesi,
- Sağlık Bilimleri Fakültesi,
- Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu,
- BESYO,
- Spor Bilimleri Fakültesi adı altında yer almaktadırlar.

Bu birimlerde yer alan bölümler ise; “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği”, “Spor Yöneticiliği”, “Antrenörlük Eğitimi”, “Rekreasyon Eğitimi”, “Spor Bilimleri” ve “Engeliler de Egzersiz ve Spor Eğitimi” olarak sıralanmaktadır. Bunlardan Spor Bilimleri ile BES Öğretmenliği ve Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi bölümleri normal öğretim verir iken Antrenörlük Eğitimi, Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon Bölümleri normal ve ikinci öğretim vermektedir

2.2.2.1. BES Öğretimi Veren Üniversitelerdeki Bölümler

2017-2018 Eğitim ve öğretim yılı itibariyle BES öğretimi veren üniversitelere ait bölümler; BES Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği, Antrenörlük Eğitimi, Rekreasyon, Spor

Bilimleri ve Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi olarak isimlendirilmiş olup bunlarla ait tanımlar aşağıda verilmiştir:

- ***BES Öğretmenliği Bölümü***

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü ülkemizin spor alanında büyük ihtiyacı olan nitelikli beden eğitimi ve spor öğretmenleri yetiştirmektedir. Mezunlar, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim kurumları ile dengi okullarda, Gençlik ve Spor Müdürlüğü merkez ve taşra teşkilatında, engellilere yönelik sportif aktivitelerin eğitimi ve uygulamalarında, sağlıklı yaşam adıyla toplumsal yaşamımızda yer alan faaliyetlerin organizasyon ve uygulamalarında görev almaktadırlar. Bölüm programında Genel Kültür, Spor Alan Bilgisi ve Öğretmenlik Meslek Bilgisi kapsamındaki ders ve uygulamalara yer verilir. Bu bölümlerde ikinci öğretim bulunmamaktadır (http://sporbilimleri.ankara.edu.tr/?page_id=133, Erişim Tarihi: 27.04.2018).

- ***Antrenörlük Eğitimi Bölümü***

Antrenörlük Eğitimi Bölümü ülkemizin spor alanında büyük ihtiyacı olan spor eğitimcileri yetiştirmektedir. Bölüm mezunları, amatör ve profesyonel spor kulüplerinde, Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü merkez ve taşra teşkilatlarında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda antrenör ve yardımcı antrenör olarak çalışırlar. Ayrıca özel spor salonlarında ve turizm sektörü gibi sportif aktivitelerin öğretilmesi ve organizasyonlarda görev alabilirler. Bu programda hareket ve antrenman bilimleri, spor sağlık bilimleri ve sporda psiko-sosyal alanlar anabilim dalları ile ilgili teorik derslere ve uygulamalara yer verilir. Normal ve ikinci öğretim eğitim türleri bulunmaktadır (http://sporbilimleri.ankara.edu.tr/?page_id=133, Erişim Tarihi: 27.04.2018).

- ***Spor Yöneticiliği Bölümü***

Spor Yöneticiliği Bölümü'nün temel amacı, gerek devlete bağlı, gerekse özel sektör spor kuruluşları ve örgütlerinde spor yöneticisi ihtiyacını karşılamaktır. Spor yöneticisi olmak isteyen öğrenciler üniversite ortamının sağladığı sosyo-kültürel düzeyi yüksek, bilimsel temellere dayalı bilgilerle, evrensel bir program içeriğinde yetiştirileceklerdir.

Spor Yöneticiliği Bölümünün temel hedefi, ülkemizde sporun yönetiminde söz sahibi olacak yöneticileri, yönetim biliminin temelleri ile yetiştirilmesini sağlamaktır. Böylece fitness salonları gibi özel küçük işletmelerden, Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü ya da

büyük spor kulüplerinin çeşitli kademelerinin yönetimi gibi geniş bir yelpazede görev yapma imkanı oluşmaktadır.

Dört yıllık eğitimin içerisinde; hukuk, iktisat, muhasebe, pazarlama, rekreasyon, bilgisayar, işletme gibi genel alan bilgisinin ardından, spor hukuku, spor pazarlaması, spor sosyolojisi, spor yönetimi gibi spor alanına özgü daha özel konular yer almaktadır. Bölümde normal ve ikinci öğretim eğitim türleri bulunmaktadır (<http://besyo.ibu.edu.tr/tr/bolumler/spor-yoneticiligi-bolumu>, Erişim Tarihi: 27.04.2018).

- ***Rekreasyon Bölümü***

Rekreasyon bölümünün temel amacı; öğrencileri, rekreasyon programlarını uygulayabilecek biçimde genel kültür, alan bilgisi, yöneticilik ve egiticilik açısından toplumun, alanın ve bireyin ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte mezunlar yetiştirmektedir.

Rekreasyon bölümünden mezun olan öğrenciler; Yerel yönetimlerde (belediyeler), Özel Sektörde (sanayi vb.), Turizm alanında, Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü bünyesinde rekreatif etkinlikler yöneticisi /lideri unvanı alacaklardır. Bölümde normal ve ikinci öğretim eğitim türleri bulunmaktadır (<http://rekreasyon.mu.edu.tr/tr/genel-bilgiler-1274>, Erişim Tarihi: 27.04.2018).

- ***Spor Bilimleri Bölümü***

Spor Bilimleri Bölümü turizmde rekreasyon, rekreatif spor yöneticiliği, spor animatörlüğü, sağlık bilgileri ile yoğunlaştırılmış spor bilimleri, fiziksel uygunluk (fitness) uzmanlığı, liderliğine yönelik lisans eğitimi vermektedir.

Fiziksel aktivitenin, egzersizin ve sporun bilimsel temelleri ile ilgili detaylı bilgilerin öğrencilere aktarıldığı spor bilimleri lisans programı sporun biyolojik ve tıbbi konularından oluşan sağlık bilimleri, sporun psiko-sosyal yönünü ele alan davranış bilimleri, sporun uygulamalı yönlerini ele alan spor dalları, spor eğitimini irdeleyen eğitim bilimleri ve sporun yönetsel ve organizasyon yanını ele alan yönetim bilimleri derslerini de içermektedir.

Spor Bilimleri lisans programını tamamlayan mezunlar, turizm sektöründe rekreatif etkinlik yöneticisi, spor ve sağlık kulüplerinde fitnes uzmanı, kamu ve özel kurum ve kuruluşlarda, üniversitelerde spor uzmanı, gençlik kamplarında liderlik ve antrenörlük gibi görevler alabilmektedir ([https://angora.baskent.edu.tr/bilgipaketi/?dil=TR & menu= akademik & inner = genel Bilgi & bilim = 616](https://angora.baskent.edu.tr/bilgipaketi/?dil=TR&menu=akademik&inner=genelBilgi&bilim=616), Erişim Tarihi: 27.04.2018).

Spor Bilimleri Bölümü; Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde, Başkent, Süleyman Demirel ve Doğu Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi yer almaktadır. Bu bölümlerden sadece Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinde ikinci öğretim bulunmaktadır .

- ***Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi Bölümü***

Bölümün amacı, ülkemizin ihtiyaç duyduğu engelli sporu alanında yetişmiş insan gücünü ülkemize kazandırmaktır. Bu amaç doğrultusunda; insani ve vicdani değerlere saygılı, araştırmacı sorgulayıcı ve çözümleyici, görev aldıkları kurumlarda liderlik yapabilecek, bilgi üreten ve paylaşan, topluma yararlı kişiler yetiştirmek hedeflenmektedir. 2011 - 2012 eğitim öğretim yılında 12.05.2011 tarihli Yüksek Öğretim Genel Kurul toplantısında Engellilerde Egzersiz ve Spor Eğitimi Bölümünün öğrenci alması uygun görülerek Türkiye'de ilk kez bu bölüm adı altında öğrenci alınımına başlamıştır. İnönü Üniversitesi bu bölümün Türkiye'deki ilk ve tek öncülüğünü yaparak 2011 yılında bölümü aktif olarak eğitim-öğretim faaliyetlerine başlatmıştır. Bölümde yabancı dil hazırlık sınıfı bulunmaktadır,sadece örgün eğitim türünde eğitim vermektedir (<http://inonu.edu.tr/tr/eeseb/1751/menu?m=6448>, Erişim Tarihi: 27.04.2018).

2.3. Yaşam Boyu Öğrenme

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

Demirel (2009, 1) yaşam boyu öğrenmeyi, "Bireyin potansiyelini ve yeterliklerini yaşamı boyunca geliştiren devamlı bir süreçtir" şeklinde tanımlarken; Candy (2003, 11) formal eğitimin yanı sıra informal eğitimi de kapsayan yaşam boyu öğrenmeyi, kişilerin

yaşamları boyunca karşılaştıkları her türlü bilgi, değer, beceri ve niteliğin kazanıldığı ve bunların günlük yaşamda uygulanabildiği süreç olarak görmektedir. Sönmez (2007, 179-180) göre yaşam boyu öğrenme bireyin kendini geliştirmesine yönelik her tür öğrenme ortamından yararlanarak bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar kazanmasını öngören bir anlayışın ifadesidir.

Yaşam boyu öğrenme kavramının öneminin gitgide artması ile konuyla ilgili araştırmalar yoğunlaşmış ve yaşam boyu öğrenmeyi geleneksel modeller ile karşılaştıran araştırmalar yapılmıştır. Longworth'un (2003, 116-117) eğitim ve yetiştirme yaklaşımı ile yaşam boyu öğrenme yaklaşımını karşılaştırması Tablo 1.1'de yer almaktadır.

Tablo 1.1. Eğitim ve Yetiştirme Dönemi ile Yaşam Boyu Öğrenme Döneminin Karşılaştırılması

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

Tablo 1.1'de Longworth (2003, 116-117) tarafından yapılan çalışmada yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olarak kararlarda belirleyici olanın bireyin beklenti, talep, yetenek ve ihtiyaçlar gibi özel durumların olduğu ve de öğrenmenin tüm sorumluluğunun yine birey üzerinde olup; öğretmenin bu süreçte bilgiyi yönlendirici ve yapılandırıcı bir rolü olduğunun vurgusu yapılmaktadır.

Avrupa Parlamentosu'nun ve Avrupa Konseyi'nin 2493/95 sayılı kararıyla 1996 yılı "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" olarak kabul edilmiştir. Bu durum, Avrupa Birliği'nde

eğitim-öğretim, ekonomi alanlarında fırsat eğitliğin ve sosyal ve kültürel birlikteliğin sağlanması açısından yaşam boyu öğrenmenin öneminin anlaşılmasının bir sonucudur. Yaşam boyu öğrenme yılının temel amaçları şu şekilde sıralanabilir:

1. Eğitim faaliyetleri herkese açık olup erkek ve kadınlar arasında fırsat eğitliği sunulmalıdır.

2. Eğitim faaliyetleri bireylerin kendi kendine öğrenme ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirici nitelikte olmalıdır.

3. Sürekli eğitim ve öğretim çalışmaları teşvik edilerek toplum ve iş dünyasının ihtiyaçları doğrultusunda nitelikli bireylerin yetişeceği ortamlar yaratılmalıdır.

4. Yaşam boyu öğrenme bireylerin kişisel gelişiminde önemli etken olduğunu bu noktada kamuoyunda farkındalık çalışmaların yapılmalıdır.

5. Yaşam boyu öğrenme faaliyetlerin özellikle eğitim öğretim faaliyetlerinden az ya da hiç faydalanmamış bireylere yönelik yoğunlaştırılmalıdır.

6. Eğitim ve öğretim kurumlarının iş dünyası ile birlikteliğin sağlanmasıdır.

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

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

1. Bilgi toplumunu oluşturmak için insanlara gerekli becerileri kazandırmak ve bu becerileri zamana uygun şekilde geliştirmek.

2. İnsan ve insan kaynaklarına yapılan yatırımları arttırmak.

3. Yaşam boyu öğrenmenin devamlılığı için etkili yöntemler kullanarak özellikle eğitim alanında yeniliklere başvurmak.

4. Eğitimin kalitesini arttırmak için yeni öğrenme yolları geliştirmek veya var olanları uygun biçimde düzenlemek.

5. Tüm Avrupa’da eğitim-öğretimde fırsat eşitliği sağlanmasına yönelik öneri ve isteklerde bulunmak; böylelikle herkesin nitelikli bilgiye ulaşmasını sağlamak.

6. İnsanların ihtiyaçlarına yönelik yaşam boyu öğrenme olanaklarından mümkün olduğunca yararlanmasını sağlamaktır (Akbaş ve Özdemir, 2002, 120-122).

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

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

2.3.1. Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye’deki Uygulamalar

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

- Değişen ve gelişen koşullar doğrultusunda bireylerin istihdam, beceri ve yeteneklerin geliştirmeye yönelik yaşam boyu öğrenim stratejisinin geliştirileceği,
- Eğitim sisteminin fırsat eşitliliğinin ve erişilebilirliği açısından yaşam boyu eğitim yaklaşımını benimseneceği,
- Yaşam boyu eğitimin özellikle eğitim dışındaki bireylere fırsat tanımak, beceri ve meslek edindirmek amacıyla e-öğrenme dahil tüm yaygın eğitim imkanlarıyla faaliyetlerin arttırılacağı şeklinde ifadelere yer verilmektedir (Devlet Planlama Teşkilatı, 2006, 84-86).

Kalkınma planlarında değinilen yaşam boyu öğrenmeye yönelik çalışma ve politikalar benzer biçimde Milli Eğitim Bakanlığında da yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireyler yetiştirebilmek için ele alınmıştır. 17. Milli Eğitim Şurasında “Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi” başlığı kapsamında “Yaşam Boyu

Öğrenme” adı altında ayrı bir bölüme yer verilmiştir. Şurada yaşam boyu öğrenme ile ilgili olarak bir ulusal eğitim politikası geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması, konu ile ilgili kurum ve kuruluşların bilgileri doğrultusunda bir eğitim haritası çıkartılması gerekliliği ve bireylerin yaşam boyu öğrenme konusunda bilgilendirici, farkındalık düzeylerini artırıcı etkinlik ve çalışmalar yapılması konusunda çeşitli kararlar alınmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Şuraları, 2006, 5).

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

Bu strateji belgesindeki ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilen, 16 tane önceliğin yer aldığı eylem planı da yer almaktadır. Bu öncelikler içinde “Eğitim Kurumlarının Fiziki Altyapısı ile Eğitici Personel Sayısının ve Niteliğinin İhtiyaçlara Uygun Hale Getirilmesi” başlıklı öncelik kapsamında yaşam boyu öğrenme yönelik olarak uygun fiziksel ortamlara, nitelikli ve yeterli sayıda eğitim-öğretim personeline ihtiyaç olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin bu eylem planının önemli bir ögesi olduğuna; öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine hizmet içi kursların yanı sıra özel kurum-kuruluşlarca düzenlenen eğitimler desteklenmesine gerektiği vurgulanmıştır (Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi, 2009, 18).

2.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Becerisine Sahip Bireyin Özellikleri

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

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

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

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

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

4. Dijital Yeterlilikler: Bireylerin bilgi ve iletişim teknolojileri etkili bir biçimde kullanabilmesi (Bilgiye erişebilmesi, bilginin kullanımını, depolanmasını ve üretimini sağlayabilmesi; bilgisayarı etkili bir biçimde kullanıp ve internet üzerinden iletişim kurabilme).

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

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

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

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

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

Başka bir çalışmada ise Akkoyunlu (2008, 14) yaşam boyu öğrenen bireyin özelliklerini;

- Meraklı,

- Yeni gelişmelerle ve konularla ilgili,
- Bilgi okuryazarı,
- Örgütlenme becerilerine sahip ve
- Öğrenme becerilerine sahip olma olarak sıralanmıştır.

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

2.3.3. Yaşam Boyu Öğrenme Motivasyon, Sebat, Merak ve Öğrenmeyi Düzenleme

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

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

Yaşam boyu öğrenen bireyin bir diğer özelliği "öğrenmede kararlılık halinin devamı" yani sebatkar olmasıdır (Diker Çoşkun, 2009, 59). Sebat sözlük anlamı olarak sözünden ve kararından dönmeme, bir işi sonuna kadar sürdürme, direnme olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 2018). Derrick (2003, 12) sebatla ilgili olarak, kalıcı öğrenmenin öğrenme başarısının, her türlü engel ve dikkat dağıtıcılara rağmen hedefine odaklanmış, öğrenme gayreti içindeki bireyin davranışlarının sürekliliği ile sağlanabileceğini iddia etmektedir. Bu bağlamda sebat bireyin öğrenme faaliyetlerini sürdürebilme kararlılığıdır.

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

Yaşam boyu öğrenme süreci belli bir zaman kısıtlaması olmayan yaşam boyunca devam eden öğrenme sürecidir. Bu anlamda bireyin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerin sürekliliğinde, bireyin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin inancı, çabası, kararlılığı bir başka deyişle sebatkârlığı önemli bir etkidir (Kılıç, 2015).

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

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

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

Kılıçer (2011, 63) bireyin düşünen ve sorgulayan bir varlık olduğu; bundan dolayı yaşamı boyunca pek çok konuyu merak edip, öğrenme istediği içerisinde olduğunu ve bundan dolayı merakın yaşam boyu öğrenme için itici bir güç olduğunu belirtmiştir. Merak genel anlamı ile “bir şeyi anlamak veya öğrenmek için duyulan istek” (TDK, 2018) olarak

tanımlanırken, alan yazında araştırmacılar merakı çeşitli açılardan açıklamışlardır. Piaget (1952) merakı, bilginin genişlemesi, büyümesi için bir gereklilik, Brunner (1966) sadece bireyler için değil türlerin yaşaması için gerekli bir özellik, Maslow (1970) psikolojik yönden sağlıklı bir bireyin gelişimde önemli bir element, Pearson (1970) yenilik ihtiyacı ve Zuckerman (1979) öğrenme hissi olarak dile getirmişlerdir (Akt. Reio, 1997, 1).

Maw ve Maw (1968) meraklı bireyi;

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

Yaşam boyu öğrenen bireyin özellikleri arasında meraklı olması da vardır (Akkoyunlu, 2008, 13). Yaşam boyu öğrenme eğilimdeki birey, çevresinde gerçekleşen değişim ve yeniliklere, olaylara karşı meraklı ve ilgilidir. Bireyin yenilikleri benimsemesi, yaşantısında ve mesleğinde kullanması onun yenilikçilik özelliği ile ilgilidir.

2.4. Yenilikçilik

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

Yenilikçilik, genel anlamıyla “yenilikçi olma durumu” olarak tanımlanırken (TDK, 2018), Rogers (1995, 242) yenilikçiliği bireyin veya grubun yeni olan fikirlere kendi bulunduğu sistemin diğer üyelerinden daha önce uyum sağlaması olarak tanımlamıştır. Hurt, Joseph ve Cook (1977, 59) yenilikçilik kavramını yenilik ve değişimlere olan isteklilik olarak tanımlarken; Braak (2001, 142) ise yeni olan bir şeye karşı (bir kişilik yapısı olarak) eğilim göstermek ya da belirli bir alanda gerçekleşen yeniliklere karşı tepki göstermek olarak ifade etmiştir. Goldsmith ve Foxall’a (2003, 323) göre ise yenilikçilik, insanların yeni olan şeylere ve onların kendi başarı ve başarısızlıkları üzerindeki etkilere verdikleri tepkilere ilişkin bireyler arası farklılıklardır. Demirel ve Seçkin (2008, 189) ise yenilikçiliği bilgiye dayalı olduğunu belirtip; “değişmek, risk almak, daha da önemlisi bilinenlerin dışına çıkmayı göze almak” şeklinde ifade etmiştir .

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

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

2.4.1. Bireysel Yenilikçilik

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

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

Davranışsal yaklaşım yenilikçiliği, bir yeniliğin benimsenmesini veya benimsenmemesini ile yenilikçiliğin benimsenme zamanına göre tanımlamaktadır. Buna göre yeni bir ürün satın almaya (kullanmaya) göre bireyleri yenilikçi ve yenilikçi olmayan diye iki sınıflandırma yapar. Bu yaklaşım yenilikçiliğin “zamansal anlayışı” olarak da adlandırılır. Bu yaklaşımda yenilikçiliğin benimsenme süreçleri önemlidir. Bir yeniliğin benimsenme süreci yenilikçi bireylerin o yeniliği kullanması-benimsemesi- ile başlar; daha sonra kademeli olarak geç benimseyenler yenilikçilerden etkilenererek o yeniliği kullanmaya benimsemeye başlar. En son yenilikçi olmayanlar, o yeniliğin tamamen kullanmasından

benimsenmesinden sonra, yeniliğin artık “yeni” olarak nitelendirilmesi sona erer. Yenilikçiliğin değerlendirilmesinde, yeniliğin ortaya çıkışından itibaren geçen sürede o yeniliği bireyler tarafından benimsenme süreçlerine göre yapılır. Birey yeniliğin ortaya çıkışından itibaren onu diğerlerine göre ne kadar erken benimserse o kadar yenilikçi olarak adlandırılır. Bu yaklaşımda yenilikçiliğin ölçümünde kullanılan bir başka yöntem ise kesitsel (cross-sectional) yöntemdir. Bu yöntemde bireye içerisinde birçok yeniliğin yer aldığı bir listeden hangilerini kullandığı belirtmesi istenir. Bireyin işaretlemelerine göre yenilikçilik düzeyi belirlenir (Goldsmith ve Foxall, 2003, 324-325).

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

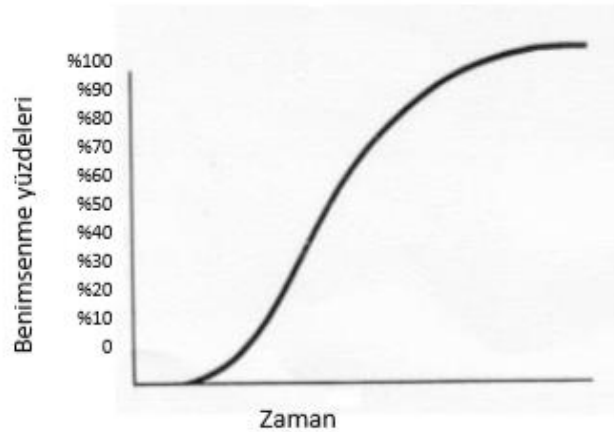
Özel kişilik alanı özelliği yaklaşımı yenilikçiliği genel kişilik özelliğine benzer bakış açısıyla bir kişilik karakteri olarak tanımlamaktadır. Bu bakış genel kişilik bakış açısından farklı olarak bireyleri ilgilendikleri ürün alanlarına göre farklılaşan yenilikçilik özelliklerinden söz edilmektedir.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

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

2.4.2. Yenilikçilik Kategorileri

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

Tarde (1903) yaptığı yeniliklerin yayılması üzerine yaptığı çalışmalar sonucunda yeniliklerin bireyler tarafından benimsenme yüzdeleri ile zaman arasındaki ilişkisini bir S-eğrisinde göstermiştir (Rogers, 1995; Bektaş ve Ayyıldız, 2009; Weinstein, 2004, Akt. Kılıçer, 2011)



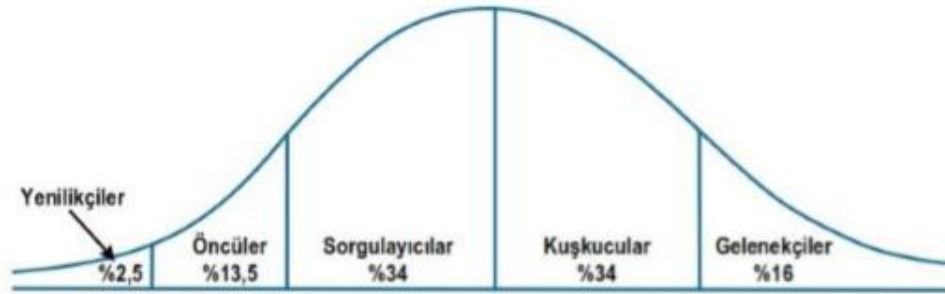
Şekil 1.1. S-Eğrisi

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

Tarde'nin (1903) ortaya koyduğu S-eğrisinde yenilik öncelikle az sayıda insan tarafından benimsemekte iken zamanla bu oran artmaktadır (Rogers, 1995, 40-41). Pemberton (1936, 547) kültürel özelliklerin bir toplum içerisinde yayılımını frekans dağılımının S-eğrisi ve bu eğrinin simetrisinin birleşimi olan çan eğrisi şeklini aldığını ifade etmiştir. Pemberton'a (1936, 547) göre zaman bağlamında kültürel özellikleri benimseyen toplumdaki bireyler normal dağılım eğrisinin orta noktası etrafından dağılmakta, uç noktalara doğru azalmaktadır. Pemberton (1936, 548) bu simetrik eğriyi, kültürel

özelliklerin yayılımındaki S-eğrisi eğilimini teorik olarak en tatmin edici bir şekilde açıklayan model olarak görmektedir. Pemberton (1936, 549) yenilik sürecini, yeniliklerin toplumdaki çoğunluk tarafından kabul gördükten sonra zamanla yeni olma özelliğini kayıp edeceğinden dolayı çan eğrisi şeklinde yorumlamıştır. Van de Ven (1986, 591) ise yenilik süreci yeni fikirlerin insanların zamanla birbirleriyle etkileşimi sonucunda gelişmesi ve benimsenmesi olarak tanımlamıştır. Ayrıca Ryan ve Gross (1950, 663-664) yaptıkları çalışmada çiftçilerin yeniliklere verdikleri tepkilerinden yararlanarak, yenilikleri benimseme özelliklerine göre sınıflandırma yapmışlardır. Yapılan bu sınıflandırma yenilikçilik kategorilerin belirlenmesi hakkındaki çalışmalara temel oluşturmuştur.

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



Şekil 1.2. Yenilikçilik Kategorileri

Not: Şekil 1.2., Rogers, E. M. (1995) Diffusion of Innovations (Fifth Editon). New York: Free Press, s.247 kaynağından alınmıştır.

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

a) Yenilikçiler (Innovators): Yenilikleri ilk benimseyen yenilikçiler benimseme dağılımında %2,5'lik paya sahip olup; özellikleri bakımından diğer bireylerden ayrılmaktadır. Yenilikçi bireylerin genel özellikleri bakımından; risk almayı seven, yeni

fikirleri denemekte istekli, girişken, eğitilmiş, sosyal ağları, iletişim araçlarını ve teknolojiyi kullanabilen, meraklı, güvenilir bilgiye ulaşmak veya yeni uygulamaları denemek için sıkça seyahat eden, bilimsel bilgiye güvenen, üst düzey düşünme becerilerine sahip, sosyal sistemde aktif ve etrafına yardım etmeyi seven arkadaş canlısıdır (Beal ve Bohlen, 1956; Kılıçer, 2011; Özgür 2013; Rogers, 1995).

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

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

d) Kuşkucular (Late Majority): Benimseme dağılımında %34'lük alana sahip olan kuşkucuların, en belirgin özelliği şüpheli ve çekingen olmalarıdır. Yeniliklere çekingen davranmakta, toplumun çoğunluğunun o yeniliği benimsemesini beklemektedirler. Kuşkucular kategorisindeki bireyler özellikle teknoloji alanındaki yeniliklerinden yararlanmak için dışarıdan bir yardıma muhtaç olan; eğitim düzeyi kendisinden önce gelen diğer kategorilerdeki bireylere göre düşük olan, yaş ortalaması yüksek, sosyal iletişim araçlarındansa kişiler arası iletişimi tercih eden bireylerdir (Beal ve Bohlen, 1956; Kılıçer, 2011; Özgür 2013; Rogers, 1995).

e) Gelenekçiler (Laggards): Benimseme dağılımının %16'sını oluşturan gelenekçiler yenilikleri benimseme de son eğilim gösteren bireylerdir. Gelenekçiler geleneklerine ve alışkanlıklarına sıkı bir şekilde bağlı olduklarından, yenilikleri benimseme süreçleri çok uzundur. Yeniliklere ve değişimlere karşı önyargılı bir bakış açısına sahiptirler. Yenilikleri benimsemeye önce diğer kategorilerdeki bireylerin onu denemesi ve başarı sonuçları

almasını bekler. Bu yüzden çoğu zaman gelenekçiler bir yeniliği benimsediklerinde, diğer kategorideki bireyler başka bir yeniliği benimsemiş ve kullanmaya başlamış olurlar. Gelenekçiler genel olarak teknoloji hakkında çok fazla yardıma gereksinim duyarken, sosyal iletişim ve etkileşimleri çok sınırlıdır. Bundan dolayı yeniliklere ilgili bilgiyi daha çok güvendikleri bireylerden yüz yüze iletişim yoluyla edinirler (Beal ve Bohlen, 1956; Kılıçer, 2011; Özgür 2013; Rogers, 1995).

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

2.4.3. Yenilikçilik ve Eğitim

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

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

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

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

Değişen devlet politikaları ve toplumsal yapılar yenilikçiliğin giderek önem kazanmasına ve de eğitimsel açıdan yenilikçilik konusu üzerinde çalışmalar gerçekleşmesini sağlamıştır. Örneğin, Almanya’da eğitim alanında kurulan bir komisyon toplumsal olarak yaşanan hızlı bir değişimlere uyum sağlamak için eğitimin her kademesinde hangi bilgi, beceri ve sosyal davranışların kazandırılması gerektiği konusu üzerinde durmuş ve bireysel yenilikçiliğin eğitimle nasıl yürütüleceği hakkında çalışmalara başlamıştır (Albach, 1993, 369-370). Yenilikçilik kavramı okul öncesinden üniversiteye kadar olan örgün eğitim sürecini etkilediği gibi, çalışanların ve yöneticilerin meslekiyaşantılarını içine alan yaşam boyu eğitim ile etkileşim içindedir (Ayhan, 1999; Akt. Kılıçer, 2011, 38).

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

2.4.4. Beden Eğitimi ve Sporda Yenilikçilik

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve pedagojik formasyon eğitimi almış antrenör, rekreasyon lideri ya da spor yöneticileri öğretmenlik yaparlarken kendilerini sporda öğrenme ve öğretme yaklaşımları ve öğretim yöntem ve teknikleri açısından daima yeni teknoloji, bilgi, beceri ve tutumlarla yenileyebilmelidirler.

Beden eğitimi ve spor öğretmenin ya da antrenörün beceri öğretiminde; öğretim yöntem ve tekniklerini zamanla değişen ve yenilenen şartlara, teknolojiye, mekana ve materyallere göre düzenleyip güncellemesi gerekmektedir. Bu konuda öğretici öğretimi kolaylaştırıcı malzeme ve materyaller tasarlayabilmelidir.

Rekreasyon liderleri bireylerin boş vakitlerini verimli bir şekilde değerlendirebilmeleri hususunda; sürekli değişen, gelişen ve yenilenen teknoloji, çevre,

tesis, doğal alanlar ve imkanlar doğrultusunda farklı alternatifler üretebilmeleri ve faaliyetler sunabilmelidirler.

Spor yöneticileri açısından yönetsel gelişmeler, ekonomi, tesisler, sponsorluk, faaliyetler v.b. birçok boyutta sürekli değişim, gelişim ve yeniliklere açık nitelikli yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu bağlamda beden eğitimi ve spor alanında yenilikçilik çağımızın gereklilikleri bakımından birçok hususta önem arz etmektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

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

2.5.1. Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Yapılan Araştırmalar

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

2.5.1.1. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Akkuş (2008), 2006 PISA sonuçlarının yaşam boyu öğrenme becerilerinden fen bilimleri okur-yazarlığı, matematik okur-yazarlığı ve okuduğunu anlama becerilerinin göstergesi olarak Türkiye açısından değerlendirilmesini amaçladığı çalışması sonucunda PISA 2006 sonuçlarına göre Türkiye’nin fen bilimleri okur-yazarlığı becerisindeki performansı PISA 2003’e göre değışmemiştir. Türkiye’nin matematik okuryazarlığı

becerisindeki performansı (424) puan, PISA 2003'e oranla bir puan artış göstermiştir (423). Türkiye okuduğunu anlama becerisinde performansı değişmemiştir.

Budak (2009) "Yaşam boyu Öğrenme ve İlköğretim Programlarının Hedeflemesi Gereken İnsan Tipi" adlı çalışmasında toplumsal kalkınmanın yönünü belirleyen insanın oluşturucu, yapıcı, yönlendirici araştırmacı yeteneklerinin geliştirilmesinde yaşam boyu gerekliliğini savunur. Bu anlamda bireye ilköğretimde döneminde yaşam boyu öğrenme alışkanlığın kazandırılmasının önemini vurgulamıştır.

Diker Coşkun (2009) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerle (üniversite, sınıf düzeyi, fakülte, cinsiyet, üniversiteye giriş puan türü, öğrenim dili, akademik başarı algıları, lisansüstü çalışma yapma istekleri, gelecekteki iş başarısına ilişkin inançları) ilişkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmada; sınıf düzeyine göre öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin puan ortalaması erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Fakültelere göre farklılık göstermektedir. En yüksek puan ortalamasına sahip fakülte güzel sanatlar, en düşük fakülte ise iktisadi idari bilimler fakülteleri olarak bulunmuştur. Üniversiteye giriş puan türüne göre öğrencilerin ölçek puan ortalamaları arasında farklılık bulunmuştur. En yüksek ölçek puan ortalamasına sözel puan türü ile üniversiteye giren öğrenciler sahip iken, en düşük ölçek puan ortalamasına eşit ağırlık puan türü ile üniversiteye giren öğrenciler sahiptir. Öğrenim gördükleri dile göre farklılık göstermektedir. Buna göre öğrenim dili Türkçe olan öğrencilerin puan ortalamaları diğer dillerden daha yüksek bulunmuştur. Gelir düzeyine göre ölçek puanları değişmektedir. Buna göre gelir düzeyi "orta" olan öğrencilerin ölçek puan ortalamaları en yüksektir. Gelir düzeyi "çok iyi" olan öğrencilerin ölçek puan ortalaması en düşük bulunmuştur. Akademik başarı algılarına göre ölçek puanları farklılık göstermektedir. Buna göre akademik başarı olarak kendisini "iyi" ve "çok iyi" gören öğrencilerin ölçek puan ortalaması diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur. Lisansüstü çalışma isteklerine göre ölçek puanları değişmektedir. Lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğrencilerin ölçek ortalamaları diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur.

Tortop (2010) yüksek lisans tezinde Avrupa Birliği hayat boyu öğrenme politikası kapsamındaki belgeleri ve ilgili kurum-kuruluşların hazırladığı raporlar ve Milli Eğitim Bakanlığı bu alandaki çalışmalarını incelenerek doküman analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Sonuç olarak Hayat Boyu Öğrenme uygulamalarının genel olarak kişilerin bilgi, beceri ve tutumlarını değişen dünya şartlarına uygun geliştirmeleri için uygun ortamları hazırladıkları,

AB üye ülkeleri 2000 yılında gerçekleşen Lizbon Zirvesinde Hayat Boyu öğrenme ilk başta istihdama yönelik bir ilişkilendirilmiştir. Daha sonraki yıllarda yapılan çalışmalar ise bunun yaşam kalitesini artırma ve fırsat eşitliği sağlama açısından herkes için her yerde oluşturulması gereken eğitim öğretim olanakları olduğunu belirterek hayat boyu öğrenme uygulamaları genişletmiştir. Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenme kavramı ilk olarak 8. Beş Yıllık Kalkınma Planındaki yer almıştır. 9. Beş Yıllık Kalkınma Planı ise AB’nin 2007-2013 çerçeve programı kapsamında Yüksek Planlama Kurulu tarafından onaylanan Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Eylem Planı yayınlanmıştır. Belgede istihdam sorunlarına ve teknolojik gelişmelerin getirdiği değişim sorunlarıyla başa çıkmak için hayat boyu öğrenme yaklaşımının önemi belirtilmiş; MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün yürüttüğü Öğretmen Yeterlikleri çalışması dikkat çekici olarak bulunmuştur.

Kılıçer (2011), çalışmasında 2008-2009 öğretim yılı bahar döneminde Türkiye genelindeki devlet ve vakıf üniversitelerinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören 1149 dördüncü sınıf öğrencisi öğretmen adaylarının genel olarak üçte ikisinin yenilikçilik açısından yüksek ve orta düzeyde olduğu, üçte birinin yenilikçilik açısından düşük düzeyde olduğu, %88,60’sının yenilikçilik açısından iyi/ortalamanın üstünde olarak kabul edilen kategorilerde ve en çok sorgulayıcı kategorisinde yer aldığı belirlenmiştir. Buna göre, BÖTE bölümü öğretmen adaylarının en güçlü yanlarının; yenilikleri denemeye açık, istekli ve içinde buldukları toplumlarda yeniliklere ilişkin fikir önderliği yapabilir olmaları olduğu belirlenmiştir. Yeniliklerin getirdiği belirsizliklere karşı risk alma ve yeniliklerle birlikte gelen değişime karşı uyum sağlama özelliklerinin ise, diğerlerine oranla daha az güçlü yanları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Selvi (2011) , çalışmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri iki aşamada belirlenmiştir. Birinci aşamada 2007 yılında İngilizce öğretmenlerinin yeterliklerinin belirlenmesine yönelik olarak, İngilizce öğretmenleri ve Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğreticilerden oluşan toplam 73 uzman ile birlikte Delfi tekniği kullanarak “Program Yeterlikleri”, “Yaşam boyu Öğrenme Yeterlikleri”, Sosyo-Kültürel Yeterlikler” ve “Duyuşsal Yeterlikler” olmak üzere dört yeterlilik belirlenmiştir. Belirlenen bu yeterliklerden “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri” en önemli ve yeni yeterlik alanı olarak ortaya çıkmıştır. İkinci aşamada ise 2007 yılında belirlenen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri” 2009 yılında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan on öğretmen ile

birlikte yüz yüze yapılan beyin fırtınası toplantılarında yeniden analiz edilerek, bu yeterliliklerin tüm öğretmenler için gerekli olan Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine dönüştürülmüştür.

Güleç, Çelik ve Demirhan (2012), “Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme” başlıklı çalışmalarında, yaşam boyu öğrenme kavramı ve kapsamı üzerine bir literatür taraması yapılarak bugüne kadar yapılmış olan tanım ve ifadelere yer verilmiştir. Mevcut tanımlardan yola çıkılarak genel bir değerlendirme yapılmış ve kapsamının belirlenmesi amaçlanmıştır.

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

Evin Gencil (2013) çalışmasında Şahin, Akbaşı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği”ni kullanmıştır. Araştırmaya göre öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlikler Ölçeği’nden elde ettiği ortalama puanın yeterli aralığının alt sınırına yakın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, bayan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları erkek öğretmen adaylarından daha olumlu olduğuna İngiliz Dili Eğitimi, Alman Dili Eğitimi, Türkçe ve BÖTE öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri algılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Köksal ve Çöğmen (2013) öğretmen adaylarının üniversite olanakları ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, öğretmen adayları her yaşta öğrenme ve okul dışında da öğrenme gibi ifadelerle tanımlamışlardır. Ayrıca adaylar toplumsal ve teknolojik gelişmelerin bireyi yaşam boyu öğrenmeye zorladığını; alanında

yetkin bir öğretmenin yaşam boyu öğrenmenin gerektirdiği yabancı dil bilme, bilgi ve iletişim teknolojilerine hâkim olma gibi özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir.

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

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

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

Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2014) çalışmalarında eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanların yaşam boyu öğrenme yeterlilerine ilişkin algıları incelemişlerdir. Araştırmaları sonucunda öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek olduğu, algılarının cinsiyete, yabancı dil seviyesi ve teknolojiyi kullanma düzeyine göre farklılaştığını belirlemişlerdir. Kadın öğretim elemanlarının yaşam

boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu ve de yabancı dil seviyesi yüksek olan öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin düşük olanlara kıyasla daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretim elemanlarının teknolojiyi kullanma düzeyi ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında pozitif yönde bir anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Gül Erdoğan (2014), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin, akademik brans memnuniyetlerinin ve öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzularının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkisini ve üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek, akademik brans memnuniyetlerinin orta, mesleki yönelme ve kariyer geliştirme arzularının düşük düzeyde olduğu ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin orta düzeyden fazla olduğu bulunmuştur. Kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimlerine sahip olduğu bulunurken, sınıf düzeyinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur.

Yaman (2014), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini cinsiyet faktörü etkilememektedir. Öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Öğrenim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri lisans olan öğretmenlerden daha yüksektir. Mezun oldukları yüksek öğretim kurumlarına göre farklılaşmamaktadır. Alanlarına göre farklılık göstermektedir. Alanı Güzel Sanatlar olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, diğer gruplardan daha yüksektir. Kıdeme göre farklılık göstermektedir. Kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri diğer gruplardan daha yüksektir.

Poyraz (2014), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme profillerinin araştırılması ve öğretmenlerin okulları tarafından desteklenme algılarının incelenmesi ve bu yönde önerilerde bulunulmasını amaçladığı çalışmasının sonucunda öğretmenlerinin çoğunluğunun yaşam boyu öğrenmeye karşı olumlu bir yaklaşıma sahip olduğu ve öğretmenlerin, kurumları tarafından desteklenme algıları ile yaşam boyu öğrenme profilleri arasında merak, bilgiye ulaşma ve bilgi okuryazarlığı ve kendini yönlendirme ve denetleme ile pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Özçiftçi (2014), yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin ve eğitim teknolojilerinin önemi üzerinde durulan Türkiye’de, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliklerini belirlemek, çeşitli değişkenler açısından incelemek ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı çalışması sonucunda sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunurken, yaş, mesleki kıdem ve görev yeri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterlikleri yüksek düzeydedir. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartları özyeterlikleri arasında ise anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Kılıç (2015), ilköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ortaya çıkarmak ve aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlemeyi amaçladıkları çalışmasında 2010-2011 öğretim yılında Denizli il merkezinde görev yapan ilköğretim Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce branşlarındaki 290 öğretmenin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, cinsiyetin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde etkili olduğu, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdemdeki öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğiliminin düşük olduğu, öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu, cinsiyetin, branşın ve de kıdemin bireysel yenilikçilik üzerinde etkili olmadığı ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ile bireysel yenilikçilik düzeyi arasında bir ilişki olmadığı ama alt boyutlar arasında ilişkilerin var olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Ayra (2015), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve mesleki öz yeterlik inançlarını, çeşitli değişkenler açısından inceleyerek yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı çalışmasının sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeydedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyet, mesleği sevme durumu ve kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık elde edilirken, yaş, mesleki deneyim, branş, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları oldukça yeterli düzeyindedir. Öğretmenlerin mesleği sevme durumlarına göre mesleki öz yeterlik inançları ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca branş değişkeninde ölçek alt

boyutlarından olan öğrenci katılımı boyutunda sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, kitap okuma sıklığı, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançları arasında ise anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Karaduman (2015), Bartın Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerinin demografik özellikleri (cinsiyet, sınıf, fakülte/yüksekokul, anne-babanın eğitimi, anne-babanın mesleği, gelir düzeyi ve serbest zaman etkinlikleri) doğrultusunda yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeydedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimi araştırmanın demografik değişkenleri açısından incelendiğinde cinsiyet, baba mesleği ve serbest zaman etkinlikleri içerisinde yer alan kitap okuma ve televizyon izleme etkinliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bununla birlikte üniversite öğrencilerinin özyeterlik algılarının da yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Özyeterlik algıları araştırmanın demografik değişkenleri açısından incelendiğinde cinsiyet, fakülte/yüksekokul ve serbest zaman etkinlikleri içerisinde yer alan kitap okuma ve sinemaya gitme etkinliklerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasında ise pozitif ve aynı yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Şen (2016), Zonguldak Ceza infaz kurumundaki tutuklu ve hükümlülere verilen eğitim faaliyetleri yaşam boyu öğrenme açısından değerlendirmeyi amaçladığı çalışma sonucunda hükümlülerin ‘ ‘Dini Eğitim ‘ ‘ faaliyetlerini diğer faaliyetlere göre daha yeterli buldukları ancak ‘ ‘Temel Eğitim’, ‘ ‘Mesleki Eğitim, ‘ ‘ Sosyal Kültürel Faaliyetler’, Kütüphane ve Kitaplık faaliyetlerini kısmen yeterli buldukları ortaya çıkmıştır. Bu durum hükümlülerin toplumsal yaşama katılımlarını sağlayacak eğitim ve meslek edindirme kurslarının, günümüz ihtiyaçları ve yaşam boyu öğrenme doğrultusunda yeniden düzenlenmesi gerektiğini göstermiştir. Eğitim faaliyetlerine ilişkin hükümlülerin görüşleri, ceza infaz kurumuna giriş sayısı, yaş, medeni durum ve eğitim durumuna göre karşılaştırılmış ancak anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Ayaz (2016), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet değişkenine ve mesleki kıdem değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık olmadığı, branş

değişkenine, görev yapılan okul değişkeni, lisansüstü eğitim yapma isteğine ve kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılma isteğine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık olduğu bulgularını elde etmiştir.

Dündar (2016), sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçladığı çalışması sonucunda elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde okudukları üniversite, öğrenim gördükleri sınıf, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, öğretim türleri, ailenin sosyo-ekonomik durumu değişkenleri açısından anlamlı fark görülmezken, bölümü tercih etme nedenleri, okul başarı not ortalamaları (agno), lisansüstü eğitim yapma istekleri ve internetten faydalanma durumları değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Tatlısu (2016), Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı çalışması sonucunda elde edilen bulgulara göre örnek bireylerin, spor yapma durumu, öğrenim görmekte oldukları bölüm, cinsiyet, yaş, aile geliri ile yaşam boyu öğrenme yeterlilik algılarının arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyi, yapmış oldukları spor türü ve haftalık yapmış olduğu spor süresi değişkenleri arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Erduran (2016), yaşam boyu öğrenme kapsamında, Bartın Cumhuriyetçi Memleket Gazetesi aracılığıyla, Bartın ilinde 1929–2015 yılları arasında okuma kültürünün nasıl desteklendiğini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasının sonucunda eğitim ve kültür politikalarında olası düzenlemeler, okuma kültürünün oluşturulması ve yaygınlaştırılması konusunda önemli görülmektedir. Yine medyanın toplum üzerindeki etkisi de göz önünde bulundurularak, okuma kültürüne ilişkin etkin faaliyetler gerçekleştirilmesi önemli görülmektedir. Ayrıca belediye ve sivil toplum kuruluşlarının da, okuma kültürüne dair yapacakları çalışmalar önemli görülmektedir.

Yıldırım (2017), üniversitelerde yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin yönetsel etkililiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirmiş olduğu araştırması sonucunda amaç boyutunda yönetici, öğretim elemanı ve kursiyer değerlendirmelerinin örtüştüğünü göstermektedir. Örgütsel yapı boyutunda özerklik ihtiyacı ve yasal düzenleme ihtiyacı vurgulanmıştır. Süreç boyutunda fiziki yapıdaki eksikliklere değinilmiştir.

Demir (2017), yaşam boyu öğrenme bağlamında mental aritmetik eğitiminin öğrenci başarısına etkisini incelemeyi amaçladığı çalışması sonucunda deney ve kontrol gruplarının problem çözme başarılarının oldukça iyi düzeyde olduğu, yavaş işlemleri yapmada daha başarılı oldukları, Mental aritmetik eğitiminin problem çözme başarıları ve işlem yapma hızları üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Her iki gruptaki öğrencilerin yavaş işlemleri yapma başarılarının çalışma öncesinde daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

İleri (2017), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile birlikte hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeylerini ve aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda elde edilen bulgularda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek, hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeylerinin ise orta seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, alt boyutlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinde bulunan olumsuz maddelerin, hayat boyu öğrenme faaliyetine katılım düzeyleriyle negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Ferah Arslan (2017), tıp fakültesi öğrencilerinin, öğretim üyelerinin ve hekimlerin epistemolojik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda katılımcıların olgunlaşmış epistemolojik inançlara ve yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve epistemolojik inançları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Sucu (2017), meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve bazı değişkenlerle (bölüm, sınıf, mezun olunan lise, yaş, cinsiyet, bölümü isteyerek seçip-seçmeme, doğum yeri, kardeş sayısı, çalışma durumu, ekonomik düzey, ikamet yeri, anne eğitim durumu ve mesleği, baba eğitim durumu ve mesleği) ilişkisinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda yaşam boyu öğrenmenin alt boyutlarıyla bölüm, ikametgah, babanın eğitim durumu, kardeş sayısı, bölümü isteyerek seçip seçmeme, cinsiyet ve sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenmenin alt boyutları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tanca (2017), yaşam boyu öğrenme bağlamında kamu spot göstergeleri hakkında üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre görüşlerini incelemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda kamu spotlarının az sayıda yayınlanması, etkileyici olmaması, kitle iletişim araçlarının genelinde etkin kullanılmaması sonuçlarının yanında; cinsiyete, öğrenme sürecine, öğrenim gördüğü fakülteye göre, katkısının farklılık göstermesine yönelik dikkat çekici sonuçlara ulaşılmıştır.

Horuz (2017), Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi ve çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, bölüm) ile olan ilişkisinin belirlenmesini amaçladığı çalışmasının sonucunda Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca, kadın öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu da tespit edilmiştir. Yaşa göre yapılan karşılaştırmada 18 yaşından küçük öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, 26-35 yaş arasındaki ile 36 yaş ve üzerindeki öğrencilerden daha düşük düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Eğitim durumuna göre yapılan analizde de, lise mezunu öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, ortaokul mezunu öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme puanları ile bölümleri arasında yapılan analize göre, ahşap teknolojisi bölümü, ayakkabı ve saraciye teknolojisi bölümü, motorlu araçlar teknolojisi bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri diğer bölümlere göre daha düşük düzeydedir. Giyim teknolojisi bölümü, inşaat teknolojisi bölümü, güzellik ve saç bakım hizmetleri bölümü, tesisat teknolojisi ve iklimlendirme bölümü öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri diğer bölümlere göre daha yüksektir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin motivasyon boyutunda tüm değişkenlere göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Sebati alt boyutunda öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık bulunamazken; diğer değişkenlere göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutlarında öğrencilerin bölümlerine göre anlamlı farklılık bulunamazken; diğer değişkenlere göre anlamlı farklılık saptanmıştır.

2.5.2. Yenilikçiliğe İlişkin Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde bireysel yenilikçilik kapsamında gerçekleştirilmiş yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.2.1. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

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

McGeown (1980) araştırmasında öğretmenlerin yenilikçilik durumlarının çok boyutlu bir şekilde inceleyebileceğini belirtmektedir. Öğretmenlerin yeniliklere karşı tavırları tutumları, uyumları ve yenilikleri içselleştirmeleri, genel değişim (yenilik) değerleri ve değişim (yenilik) odaklı mesleki aktivitelere katılımı bu çok boyutlu yapının parçaları belirtmiştir. Ayrıca ğretmenin çalıştığı kurumun yenilikçiliğe karşı olan tutumu öğretmenlerin yenilikçilik durumları üzerinde etkili olduğu ifade etmiştir.

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

Demirsoy (2005) yapmış olduğu yşksek lisans tezinde, bir yenilik olarak internet bankacılığını kullanan 141 kişiyi ve bu yeniliğin benimseme zamanına göre bireyleri

yenilikçiler, erken benimseyenler, erken çoğunluk, geç çoğunluk ve takipçiler olmak üzere beş farklı kategoriye ayırmıştır. Eğitim düzeyi, cinsiyet ve ürün kullanım sıklığı gibi değişkenlerin yeniliğin erken veya geç benimsenmesini anlamlı düzeyde etkilediği, ancak gelir seviyesi, yaş, sosyal statü ve aynı ürün kategorisindeki ürünleri kullanma sıklığı değişkenlerinin ise, herhangi bir farklılaşmaya yol açmadığı belirlenmiştir.

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

Bingöl (2006) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, işletmelerin yenilikçilik düzeylerini ve teknolojiyle yenilikçilik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 183 işletme sahibi ve yöneticisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmasında bilgisayara sahiplik ve eğitim ile yenilikçilik arasında pozitif bir ilişkinin olduğu bulmuştur. Diğer bir deyişle, bilişim teknolojilerine erişim ve kullanım oranı arttıkça ve kurum içerisindeki bireyler eğitildikçe bireysel ve kurumsal anlamda yenilikçiliğin arttığı belirtilmektedir.

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

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

oranında, kuşkucular için görece yarar, uyumluluk ve gözlenebilirliğin %53,40 oranında tercih nedeni olduğunu ifade ederken, gelenekçiler açısından ise, yeniliğin algılanan önemli bir özelliğinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

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

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

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

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

Kert ve Tekdal (2012) farklı eğitim fakültelerinde okumakta olan son sınıf öğrencilerinin bireysel yenilikçilik algılarını araştırdıkları çalışmalarında, farklı eğitim

fakültelerinin aynı bölümlerine devam etmekte olan öğrencilerin bireysel yenilikçilik algılarının bir faktör bakımından farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda tüm katılımcıların büyük oranda “sorgulayıcı” karakter gösterdikleri belirlenmiştir.

Bitkin (2012), Güneydoğu Anadolu Bölgesi Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri (bilgi okuryazarlık düzeyleri) arasındaki ilişkiyi belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı çalışmada öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasında orta derecede pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve bilgi edinme becerilerini etkileyen bazı faktörler tespit edilmiştir. Bu bağlamda, ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik ve bilgi okuryazarlığı bağlamında daha geri düzeyde, okul öncesi öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının ise bireysel yenilikçilik ve bilgi okuryazarlığı bağlamında daha ileri düzeyde oldukları bulunmuştur. Benzer bir şekilde, sınıf düzeyi arttıkça bireysel yenilikçilik düzeyi ile bilgi edinme becerilerinin artış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, daha fazla kitap okuyan adaylar ile düzenli olarak bir dergi ya da gazeteyi takip eden adayların bireysel yenilikçilik düzeyi ve bilgi edinme becerileri açısından daha ileri düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayların internet kullanma düzeylerinin de bireysel yenilikçilik düzeylerine ve bilgi edinme becerilerine olumlu etkide bulunduğu tespit edilmiştir. Son olarak, sosyal ilişki düzeyi daha iyi olan adayların daha yüksek bireysel yenilikçilik düzeyine sahip oldukları ve aynı şekilde bilgi okuryazarlık becerilerinde daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

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

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

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

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

Yılmaz, Soğukçeşme, Ayhan, Tuncay, Sancar ve Deniz (2014) yapmış oldukları araştırmada öğretmen adaylarının mesleki yenilikçilik eğilimlerini incelemiştir.

Araştırmalarının örneklemini Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğiti Fakültesi İlköğretim bölümünde öğrenim gören 512 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları için Mesleki Yenilikçilik Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre daha yenilikçi eğilime sahip olduğu, Sosyal Bilgiler bölümündeki öğretmen adaylarının mesleki yenilikçilik eğilimi puanlarının, araştırma kapsamındaki diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha fazla olduğu ve birinci ve ikinci sınıftaki öğretmen adaylarının mesleki yenilikçilik puan ortalamaları, üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarından daha fazla olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyini orta düzey olarak algılayan öğretmen adaylarının düşük olarak algılayan öğretmen adayları arasında mesleki yenilikçilik eğilimi açısından anlamlı bir fark çıkmış ve bu fark sosyo-ekonomik düzeyini orta düzey algılayan öğretmen adayların lehine olduğunu tespit etmişlerdir.

Yılmaz Öztürk (2015), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini incelemek, bazı demografik değişkenler bakımından değerlendirmek, yenilikçilik kategorilerine dağılımlarını ortaya koymayı amaçladığı çalışmasının sonucunda araştırma bulgularına göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin orta düzeyde yenilikçi oldukları görülmüştür. Yenilikçilik toplam puanı ve alt boyutlarına verilen puanların cinsiyete ve yaşa göre farklılaşmadığı, öğrenim durumuna göre ise sadece değişime direnç alt boyutunun anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı İlköğretim Okulu öğretmenleri sırasıyla Sorgulayıcılar, Öncüler, Kuşkucular, Yenilikçiler, Gelenekçiler kategorilerinde bulunmaktadırlar.

Çengel (2016), spor tüketicilerinin bireysel yenilikçilik ve alışveriş davranış biçimleri arasındaki ilişkinin araştırılmasını amaçladığı çalışması sonucunda spor tüketicilerinin bireysel yenilikçilik davranış düzeyi yükseldikçe, hazcı satın alma davranış düzeylerinde de yükselme olduğu görülmüştür. Spor tüketicilerinin yenilikçilik davranışları ile alışveriş tutkuları arasında ilişki olduğu, spor tüketicilerinin satın alma davranışları boyutları ile spor tüketicilerinin yenilikçilik davranışları arasında ilişki olduğu, spor tüketicilerinin yaş grupları ile bireysel yenilikçilik davranış düzeyleri arasında farklılık olduğu, spor tüketicilerinin medeni durumları ile bireysel yenilikçilik davranış düzeyleri arasında farklılık olduğu ve spor tüketicilerinin spor için harcayacakları zamanda başka aktiviteleri tercih etme durumları ile bireysel yenilikçilik davranış düzeyleri farklı olduğu tespit edilmiştir.

Kaya (2017), biyoloji öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile kategorilerinin belirlenmesi ve bunların okul türü, cinsiyet, yaş, kıdem yılı, eğitim düzeyi ve günlük internet kullanımını değişkenleri açısından incelenmesi amaçladığı çalışma sonucunda biyoloji öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik kategorisi bakımından çoğunluğu 'sorgulayıcı' kategorisinde bulunmaktadır. Ancak 'öncü' kategorisinde 'sorgulayıcı' kategoriye yakın bir frekansa sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada bireysel yenilikçilik düzeyleri bakımından çoğunluğun yüksek düzeyde yenilikçilik düzeyinde olduğu ortaya konulmuştur. Okul türü, cinsiyet, yaş, kıdem yılı ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre bireysel yenilikçilik puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Günlük internet kullanımını değişkenine göre ise bireysel yenilikçilik puanlarının anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beşkaya (2017), eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerini çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yöneticilik tecrübesi, yaş ve eğitim düzeyi) göre incelemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ölçek orta puanının üzerinde olduğu, bireysel yenilikçilik düzeylerinin ise sorgulayıcı kategoride olduğu görülmektedir. Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim yöneticilerinin cinsiyete göre bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Eğitim yöneticilerinin yöneticilik tecrübesine göre bireysel yenilikçilik düzeylerinde anlamlı fark olduğu ve yöneticilik tecrübesi arttıkça bireysel yenilikçilik puanlarının da arttığı görülmüştür. Eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinde yaşa göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Eğitim düzeylerine göre eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında araştırma yöntemiyle ilgili bilgiler yer almaktadır. Araştırma yöntemi olarak, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, veri toplama aracının uygulanmasına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın konusu, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ortaya çıkarmak ve aralarındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmanın yürütülmesinde, genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişki ya da farkın incelendiği araştırmalardır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini; Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda 2017-2018 akademik yılı bahar döneminde öğrenim gören öğrenciler, örneklemini ise 2017-2018 akademik yılı bahar döneminde Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören 783 öğrenci oluşturmaktadır. Katılan 783 öğrencinin 491'i erkek, 292'si kadındır.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Örneklem Özellikleri

	<i>Özellikler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Erkek	491	62,7
	Kadın	292	37,3
Bölüm	BSÖ	170	21,7
	ANT	245	31,3
	SY	118	15,1
	REK	250	31,9
Sınıf	1	285	36,4
	2	234	29,9
	3	139	17,8
	4	125	16,0
Toplam		783	100

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin % 62,7’si erkek öğrenciler, % 37,3’ü kadın öğrenciler oluşturmaktadır. Erkek öğrenciler grubun çoğunluğunu oluşturmaktadır.

Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre sayıları da şu şekildedir; %21,7’si BSÖ, %31,3’ü ANT, %15,1’i SY, %31,9’u REK bölümünde öğrenim görmektedir.

Aynı tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflar düzeyindeki sayıları da şu şekildedir; %36,4’ü 1. Sınıf, %29,9’u 2. sınıfı, %17,8’i 3. sınıfı, %16’sı 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen, Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan 20 maddeden oluşan beşli likert tipli “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ve Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen 27 maddeden oluşan altılı likert tipli “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilere ait cinsiyet, bölüm, yaş, sınıf düzeylerini ve benzeri değişkenleri belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgiler Formu” ölçeklerin giriş kısmında 1. Bölüm olarak yer almaktadır.

3.3.1. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği

Araştırmada tarama yöntemi doğrultusunda, Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin görüşleri, veri toplama aracı olarak Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen, Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan 20 maddeden oluşan beşli likert tipli “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” kullanılarak belirlenmiştir. Ölçek kullanımı için gerekli izin alınmıştır.

Bu ölçeğin orijinali Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından “Individual Innovativeness (II)” adıyla geliştirilmiş; Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanıp “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” adıyla alan yazına kazandırılmıştır (Ek 1).

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

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

Tablo 3.2’de bireysel yenilikçilik ölçeğine ilişkin ortalama puan aralıklarında göre ilgili düzey ve kategorileri belirtilmiştir.

Tablo 3.2. Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin Puan Aralıklarına Göre Düzey ve Kategorileri

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

Tablo 3.2'ye göre katılımcılardan elde edilen toplam puanlar 80 puanın üstündeyse yenilikçi, 69 ve 80 puan arasındaysa öncü, 57 ve 68 puan arasındaysa sorgulayıcı, 46 ve 56 puan arasındaysa kuşkucu, 46 puanın altındaysa gelenekçi olarak kategorize edilmektedir. Aynı zamanda katılımcıların bireysel yenilikçilik puanı 68'den büyükse yüksek düzeyde yenilikçi, 68 ile 64 arasındaysa orta düzeyde yenilikçi ve 64'den küçükse düşük düzeyde yenilikçi olarak değerlendirilmiştir (Hurt, Joseph ve Cook, 1977).

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

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

olduğu ve sırasıyla Değişime Direnç (8 madde), Fikir Önderliği (5 madde), Deneyime Açıklık (5 madde) ve Risk Alma (2 madde) olarak belirlenmiştir. Değişime direnç boyutunu oluşturan tüm maddeler olumsuz maddelerden oluşmakta olup; diğer boyutları oluşturan maddeler olumlu maddelerdir.

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

Ölçeğin bu araştırma kapsamında güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda bireysel yeniliçilik ölçeğinin bütününe ilişkin bu araştırmadaki güvenilirlik katsayısı .80 olarak belirlenmiştir. Cronbach Alfa katsayısı .80 ile 1.00 aralığında olan ölçek “yüksek derecede güvenilir” olarak tanımlanır (Özdamar, 1999; Büyüköztürk, 2002). Buna göre çalışmada kullanılan ölçeğin yüksek derecede güvenilir oldukları söylenebilir. Alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla değişime direnç boyutu için .75; fikir önderliği boyutu için .78; deneyime açıklık boyutu için .79 ve risk alma boyutu için .46 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği

Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeği Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Marmara ve Yeditepe üniversitelerin çeşitli lisans programlarına devam eden birinci ve dördüncü sınıf öğrencisi olan 1545 kişiye uygulanmıştır (Ek 1).

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

Yaşam boyu öğrenme ölçeğinin boyutları ve madde dağılımı incelediğinde:

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

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

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

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

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

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan (27x1) 27, ortanca puanı (27x3,5) 94,5 ve maksimum puan (27x6) 162 olarak belirlenmiş. Ölçeğin ilk üç boyutundan alınabilecek en düşük puan (6x1) 6, orta puan (6x3,5) 21 ve en yüksek puan (6x6) 36“dır. Son boyut olan merak yoksunluğu ise en düşük (9x1) 9, orta puan (9x3,5) 31,5 ve en yüksek (9x6) 54 puan olarak belirlemiştir.

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

Tablo 3.3. Bireysel Yeniliçilik Ölçeği ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

	Madde Sayısı	Güvenirlik Katsayısı
Değişime Direnç	8 madde	0,753
Fikir Önderliği	5 madde	0,780
Deneyime Açıklık	5 madde	0,796
Risk Alma	2 madde	0,661
<i>BYÖ Toplam</i>	20 madde	0,809
Motivasyon	6 madde	0,896
Sebat	6 madde	0,658
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	6 madde	0,848
Merak Yoksunluğu	9 madde	0,893
<i>YBÖ Toplam</i>	27 madde	0,912

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

motivasyon boyutu için .89; sebat boyutu için .65; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu için .84 ve merak yoksunluğu boyutu için .89 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerin toplanmasında “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ile “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır.

Alt problemlere ilişkin verilerin çözümlenmesinde Statistical Package For The Social Sciences (SPSS for Windows 22) paket istatistik programından yararlanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS), parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi (Independent Samples T-Test), ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One Way ANOVA) testleri kullanılmıştır. Anlamlı farklılıkların bulunduğu, varyans analizlerinde grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda Tukey testi tercih edilmiştir. Ayrıca, iki sayısal ölçüm arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını, varsa bu ilişkinin yönünü ve şiddetinin ne olduğunu belirlemek için Pearson Korelasyon Testi kullanılmıştır. Anlamlılık testlerinde (0,05) anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, BESYO öğrencilerine uygulanan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ile “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” nden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Verilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları Sonuçları

Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Değişkenlerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları Sonuçları



<i>Değişken</i>	<i>Özellik</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Erkek	491	62,7
	Kadın	292	37,3
Yaş	18-20	370	47,3
	21-23	331	42,2
	24-26	69	8,8
	26 +	13	1,8
Bölümler	BSÖ	170	21,7
	ANT	245	31,3
	SY	118	15,1
	REK	250	31,9
Sınıflar	1.Sınıf	285	36,4
	2.Sınıf	234	29,9
	3.Sınıf	139	17,8
	4.Sınıf	125	16,0
İkamet Yeri	Köy-Belde	68	8,7
	İlçe Merkezi	199	25,4
	İl Merkezi	516	65,9
Baba Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	47	6,0
	İlköğretim	201	25,7
	Ortaokul	229	29,2
	Lise	209	26,7
	Üniversite	97	12,4
Anne Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	45	5,7
	İlköğretim	312	39,8
	Ortaokul	228	29,1
	Lise	144	18,4
	Üniversite	54	6,9
Mezun Olunan Lise Türü	Anadolu Lisesi	244	31,2
	Genel-Düz Lise	156	19,9
	Meslek Lisesi	213	27,2
	Spor Lisesi	102	13,0
	Diğer Liseler	68	8,7

Aktif (Lisanslı) Spor Yapma Durumu	Aktif (Lisanslı) Spor Yapan	449	57,3
	Aktif (Lisanslı) Spor Yapmayan	334	42,7
Gelir	0-1000 TL	43	5,5
	1001-1500 TL	124	15,8
	1501-2500 TL	236	30,1
	2501-3000 TL	182	23,2
	3001-3500 TL	106	13,5
	3501-4500 TL	39	5,0
	4501 & üzeri	53	6,8
	Lisansüstü Eğitim (Yüksek Lisans-Doktora) Alma İsteği Durumu	Evet	338
Hayır	136	17,4	
Kararsızım	309	39,5	
Toplam		783	100,0

Tablo 4.1’de araştırmaya katılan öğrencilere ait cinsiyet değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan 783 öğrencinin; 491’i (% 62,7) erkek, 292’si (% 37,3) kadındır.

Tablo 4.1’de araştırmaya katılan öğrencilere ait yaş değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunu % 47,3 ile 18-20 yaş aralığı oluştururken, % 1,8 ile 26 yaş üzeri en az olarak görülmektedir.

Tablo 4.1’de öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine ait frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Tablo incelendiğinde; 170’i (% 21,7) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, 245’i (% 31,3) Antrenörlük Eğitimi, 118’i (% 15,1) Spor Yöneticiliği ve 250’si (% 31,9) Rekreasyon bölümü öğrencisi araştırmaya katılmıştır.

Tablo 4.1’de öğrencilerin sınıf değişkenine ait frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Tablo incelendiğinde araştırmaya; 285 (% 36,4) 1. sınıf, 234 (% 29,9) 2. sınıf, 139 (% 17,8) 3. sınıf ve 125 (% 16,0) 4. sınıf öğrencisi araştırmaya katılmıştır.

Tablo 4.1’de öğrencilerin ikamet yeri değişkenine ait frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan 783 öğrencinin; 68’i (% 8,7) Köy-Belde’de, 199’u (% 25,4) İlçe Merkezi’nde ve 516’sı (% 65,9) İl Merkezi’nde ikamet ettiği görülmektedir.

Tablo 4.1’de öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine ait frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim

durumları incelendiğinde; 47'si (% 6,0) Okur-yazar değil, 201'i (% 25,7) İlköğretim, 229'u (% 29,2) Ortaokul, 209'u (% 26,7) Lise ve 97'si (% 12,4) Üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1'de öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine ait frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumları incelendiğinde; 45'i (% 5,7) Okur-yazar değil, 312'si (% 39,8) İlköğretim, 228'i (% 29,1) Ortaokul, 144'ü (% 18,4) Lise ve 54'ü (% 6,9) Üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1'de öğrencilerin mezun oldukları lise türü değişkenine ait frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları lise türleri incelendiğinde; 244'ü (% 31,2) Anadolu Lisesi, 156'sı (% 19,9) Genel-Düz Lise, 213'ü (% 27,2) Meslek Lisesi, 102'si (% 13,0) Spor Lisesi ve 68'i (% 8,7) diğer liselerden mezun oldukları görülmektedir.

Tablo 4.1'de araştırmaya katılan öğrencilere ait aktif (lisanslı) spor yapma durumu değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan 783 öğrencinin; 449'u (% 57,3) aktif (lisanslı) spor yapan, 334'ü (% 42,7) aktif (lisanslı) spor yapmayan bireylerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4.1'de öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeyi değişkenine ait frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeyleri incelendiğinde; 43'ü (% 5,5) 0-1000 TL, 124'ü (% 15,8) 1001-1500 TL, 236'sı (% 30,1) 1501-2500 TL, 182'si (% 23,2) 2501-3000 TL, 106'sı (% 13,5) 3001-3500 TL, 39'u (% 5,0) 3501-4500 TL ve 53'ü (% 6,8) 4501 TL ve üzeri aylık gelir düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.1'de araştırmaya katılan öğrencilere ait lisansüstü eğitim (yüksek lisans-doktora) alma isteği durumu değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan 783 öğrencinin; 338'i (% 43,2) lisansüstü eğitim (yüksek lisans-doktora) almak isteyen, 136'sı (% 17,4) lisansüstü eğitim (yüksek lisans-doktora) almak istemeyen ve 309'u (% 39,5) lisansüstü eğitim (yüksek lisans-doktora) almakta kararsız olan bireylerden oluştuğu görülmektedir.

4.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.2. Öğrencilerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Yenilikçilik Düzeyi	n	%
Yüksek Düzeyde Yenilikçi	442	56,4
Orta Düzeyde Yenilikçi	192	24,5
Düşük Düzeyde Yenilikçi	149	19,0
Toplam	783	100,0

Tablo 4.2 incelediğinde BESYO öğrencilerinin bireysel yenilikçilik puanlarına göre % 56,4'ü yüksek düzeyde yenilikçi, %24,5'i orta düzeyde yenilikçi ve % 19'u düşük düzeyde yenilikçi olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yüksek düzeyde yenilikçi olduğu ve bireysel yenilikçilik puan ortalamasının ($\bar{X}=70,38$) yüksek düzey yenilikçiliğin sınır değeri olan 68'in üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3. BESYO Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Bölüm Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Bölüm	Yenilikçilik Düzeyi	n	%
BSÖ Bölümü	Yüksek Düzeyde Yenilikçi	115	67,6
	Orta Düzeyde Yenilikçi	33	19,4
	Düşük Düzeyde Yenilikçi	22	12,9
	Toplam	170	100,0
ANT Bölümü	Yüksek Düzeyde Yenilikçi	138	56,3
	Orta Düzeyde Yenilikçi	65	26,5
	Düşük Düzeyde Yenilikçi	42	17,1
	Toplam	245	100,0
SY Bölümü	Yüksek Düzeyde Yenilikçi	67	56,8
	Orta Düzeyde Yenilikçi	27	22,9
	Düşük Düzeyde Yenilikçi	24	20,3
	Toplam	118	100,0

REK Bölümü	Yüksek Düzeyde Yenilikçi	122	48,8
	Orta Düzeyde Yenilikçi	67	26,8
	Düşük Düzeyde Yenilikçi	61	24,4
	Toplam	250	100,0

Tablo 4.3 incelediğinde BSÖ bölümü öğrencilerinin bireysel yenilikçilik puanlarına göre % 67,6'sı yüksek düzeyde yenilikçi, %19,4'ü orta düzeyde yenilikçi ve % 12,9'u düşük düzeyde yenilikçi olduğu görülmektedir. ANT bölümü öğrencilerinin bireysel yenilikçilik puanlarına göre % 56,3'ü yüksek düzeyde yenilikçi, %26,5'i orta düzeyde yenilikçi ve % 17,1'i düşük düzeyde yenilikçi olduğu görülmektedir. SY bölümü öğrencilerinin bireysel yenilikçilik puanlarına göre % 56,8'i yüksek düzeyde yenilikçi, %22,9'u orta düzeyde yenilikçi ve % 20,3'ü düşük düzeyde yenilikçi olduğu görülmektedir. REK bölümü öğrencilerinin bireysel yenilikçilik puanlarına göre % 48,8'i yüksek düzeyde yenilikçi, %26,8'i orta düzeyde yenilikçi ve % 24,4'ü düşük düzeyde yenilikçi olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. BESYO Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Cinsiyet	Yenilikçilik Düzeyi	n	%
Erkek	Yüksek Düzeyde Yenilikçi	271	55,2
	Orta Düzeyde Yenilikçi	124	25,3
	Düşük Düzeyde Yenilikçi	96	19,6
	Toplam	491	100,0
Kadın	Yüksek Düzeyde Yenilikçi	171	58,6
	Orta Düzeyde Yenilikçi	68	23,3
	Düşük Düzeyde Yenilikçi	53	18,2
	Toplam	292	100,0

Tablo 4.4 incelediğinde erkek öğrencilerin bireysel yenilikçilik puanlarına göre % 55,2'si yüksek düzeyde yenilikçi, % 25,3'ü orta düzeyde yenilikçi ve % 19,6'sı düşük düzeyde yenilikçi olduğu görülmektedir. Kadın öğrencilerin bireysel yenilikçilik puanlarına göre % 58,6'sı yüksek düzeyde yenilikçi, % 23,3'ü orta düzeyde yenilikçi ve % 18,2'si düşük düzeyde yenilikçi olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5. BESYO Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Sınıf	Yenilikçilik Düzeyi	n	%
1. Sınıf	Yüksek Düzeyde Yenilikçi	168	58,9
	Orta Düzeyde Yenilikçi	61	21,4
	Düşük Düzeyde Yenilikçi	56	19,6
	Toplam	285	100,0
2. Sınıf	Yüksek Düzeyde Yenilikçi	144	61,5
	Orta Düzeyde Yenilikçi	56	23,9
	Düşük Düzeyde Yenilikçi	34	14,5
	Toplam	234	100,0
3. Sınıf	Yüksek Düzeyde Yenilikçi	64	46,0
	Orta Düzeyde Yenilikçi	42	30,2
	Düşük Düzeyde Yenilikçi	33	23,7
	Toplam	139	100,0
4. Sınıf	Yüksek Düzeyde Yenilikçi	66	32,8
	Orta Düzeyde Yenilikçi	33	26,4
	Düşük Düzeyde Yenilikçi	26	20,8
	Toplam	125	100,0

Tablo 4.5 incelediğinde 1. sınıf öğrencilerinin bireysel yenilikçilik puanlarına göre % 58,9'u yüksek düzeyde yenilikçi, % 21,4'ü orta düzeyde yenilikçi ve % 19,6'sı düşük düzeyde yenilikçi olduğu görülmektedir. 2. sınıf öğrencilerinin bireysel yenilikçilik puanlarına göre % 61,5'i yüksek düzeyde yenilikçi, % 23,9'u orta düzeyde yenilikçi ve % 14,5'i düşük düzeyde yenilikçi olduğu görülmektedir. 3. sınıf öğrencilerinin bireysel yenilikçilik puanlarına göre % 46,0'sı yüksek düzeyde yenilikçi, % 30,2'si orta düzeyde yenilikçi ve % 23,7'si düşük düzeyde yenilikçi olduğu görülmektedir. 4. sınıf öğrencilerinin bireysel yenilikçilik puanlarına göre % 32,8'i yüksek düzeyde yenilikçi, % 26,4'ü orta düzeyde yenilikçi ve % 20,8'i düşük düzeyde yenilikçi olduğu görülmektedir.

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

Tablo 4.6. BESYO Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Kategorilerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Yenilikçilik Kategorileri	n	%
Yenilikçiler	30	3,8
Öncüler	238	30,4
Sorgulayıcılar	388	49,6
Kuşkucular	101	12,9
Gelenekçiler	26	3,3
Toplam	783	100,0

Tablo 4.6 incelendiğinde BESYO öğrencilerinin büyük çoğunluğunun sırasıyla “Sorgulayıcılar” (n=388; % 49,6), “Öncüler” (n=238, % 30,4) ve “Kuşkucular” (n=101; %12,9) kategorileri içinde; en az ise “Gelenekçiler” (n=26; % 3,3) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. “Yenilikçiler” kategorisine ise araştırmadaki 30 öğrenci (n=30; % 3,8) dâhil olmuştur.

Tablo 4.7. BSÖ Bölümü Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Kategorilerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Yenilikçilik Kategorileri	n	%
Yenilikçiler	12	7,1
Öncüler	60	35,3
Sorgulayıcılar	81	47,6
Kuşkucular	12	7,1
Gelenekçiler	5	2,9
Toplam	170	100,0

Tablo 4.7 incelendiğinde BSÖ bölümü öğrencilerinin büyük çoğunluğunun sırasıyla “Sorgulayıcılar” (n=81; % 47,6), “Öncüler” (n=60, % 35,3), “Yenilikçiler” (n=12; % 7,1) ve “Kuşkucular” (n=12; % 7,1) kategorileri içinde; en az ise “Gelenekçiler” (n=5; % 2,9) kategorisinde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4.8. ANT Bölümü Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Kategorilerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Yenilikçilik Kategorileri	n	%
Yenilikçiler	7	2,9
Öncüler	68	27,8
Sorgulayıcılar	135	55,1
Kuşkucular	32	13,1
Gelenekçiler	3	1,2
Toplam	245	100,0

Tablo 4.8 incelendiğinde ANT bölümü öğrencilerinin büyük çoğunluğunun sırasıyla “Sorgulayıcılar” (n=135; % 55,1), “Öncüler” (n=68, % 27,8), “Kuşkucular” (n=32; % 13,1) ve “Yenilikçiler” (n=7; % 2,9) kategorileri içinde; en az ise “Gelenekçiler” (n=3; % 1,2) kategorisinde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4.9. SY Bölümü Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Kategorilerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Yenilikçilik Kategorileri	n	%
Yenilikçiler	1	0,8
Öncüler	40	33,9
Sorgulayıcılar	55	46,6
Kuşkucular	12	10,2
Gelenekçiler	10	8,5
Toplam	118	100,0

Tablo 4.9 incelendiğinde SY bölümü öğrencilerinin büyük çoğunluğunun sırasıyla “Sorgulayıcılar” (n=55; % 46,6), “Öncüler” (n=40, % 33,9), “Kuşkucular” (n=12; % 10,2) ve “Gelenekçiler” (n=10; % 8,5) kategorileri içinde; en az ise “Yenilikçiler” (n=1; % 0,8) kategorisinde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4.10. REK Bölümü Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Kategorilerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Yenilikçilik Kategorileri	n	%
Yenilikçiler	10	4,0
Öncüler	70	28,0
Sorgulayıcılar	117	46,8
Kuşkucular	45	18,0
Gelenekçiler	8	3,2
Toplam	250	100,0

Tablo 4.10 incelendiğinde REK bölümü öğrencilerinin büyük çoğunluğunun sırasıyla “Sorgulayıcılar” (n=117; % 46,8), “Öncüler” (n=70, % 28,0), “Kuşkucular” (n=45; % 18,0) ve “Yenilikçiler” (n=10; % 4,0) kategorileri içinde; en az ise “Gelenekçiler” (n=8; % 3,2) kategorisinde yer aldığı görülmektedir.

4.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Değişkenlere Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.11. BESYO Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Bağımsız İki Örnek t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	P
Değişime Direnç	Erkek	491	3,10	,65	0,556	0,936
	Kadın	292	3,08	,65		
Fikir Önderliği	Erkek	491	3,76	,66	-2,100	0,047*
	Kadın	292	3,87	,73		
Deneyime Açıklık	Erkek	491	3,90	,68	-0,494	0,676
	Kadın	292	3,93	,70		
Risk Alma	Erkek	491	3,51	,79	0,522	0,173
	Kadın	292	3,48	,83		
Bireysel Yenilikçilik	Erkek	491	3,51	,46	0,558	0,884
Toplam Puan	Kadın	292	3,53	,47		

*p>0.05

Tablo 4.11'deki bulgular incelendiğinde, BESYO öğrencilerinin BYÖ alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucu, fikir önderliği alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir (p>0.05). Aritmetik ortalamalara bakıldığında ortaya çıkan bu farklılığın; fikir önderliği alt boyutunda kadın katılımcıların lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.12. BESYO Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bağımsız İki Örnek t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	P
Motivasyon	Erkek	491	4,99	,89	-2,609	0,579
	Kadın	292	5,17	,90		
Sebat	Erkek	491	4,44	,92	-3,142	0,705
	Kadın	292	4,66	1,00		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Erkek	491	2,61	1,21	0,845	0,111
	Kadın	292	2,53	1,32		
Merak Yoksunluğu	Erkek	491	3,00	1,13	4,565	0,035*
	Kadın	292	2,59	1,28		
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Toplam Puan	Erkek	491	4,40	,77	-4,061	0,233
	Kadın	292	4,64	,84		

*p>0.05

Tablo 4.12'deki bulgular incelendiğinde, BESYO öğrencilerinin YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucu, merak yoksunluğu alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir

farklılık göstermektedir ($p>0.05$). Aritmetik ortalamalara bakıldığında ortaya çıkan bu farklılığın; merak yoksunluğu alt boyutunda erkek katılımcıların lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.13. BESYO Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Bölüm Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	P	Anlamlı Farklılık
Değişime Direnç	Gruplar arası	6,084	3	2,028	4,816	,002*	BSÖ>ANT BSÖ>REK
	Gruplar içi	328,017	779	,421			
	Toplam	334,101	782				
Fikir Önderliği	Gruplar arası	1,375	3	,458	,954	,414	-
	Gruplar içi	374,528	779	,481			
	Toplam	376,004	782				
Deneyime Açıklık	Gruplar arası	4,053	3	1,351	2,830	,038*	BSÖ>REK ANT>REK
	Gruplar içi	371,951	779	,477			
	Toplam	78,188	782				
Risk Alma	Gruplar arası	9,335	3	3,112	4,775	,003*	BSÖ>SY ANT>SY ANT>REK
	Gruplar içi	507,659	779	,652			
	Toplam	516,995	782				
BYÖ Toplam	Gruplar arası	2,553	3	,851	3,932	,008*	BSÖ>REK
	Gruplar içi	168,592	779	,216			
	Toplam	171,145	782				

* $p>0.05$

Tablo 4.13'deki bulgular incelendiğinde, BYÖ alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin öğrenim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; değişime direnç, deneyime açıklık, risk alma alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu görülürken, fikir önderliği alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bu farklılıkların hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde:

“Değişime Direnç” alt boyutunda, “BSÖ bölümü” ile “ANT bölümü” ve “REK bölümü” arasında “BSÖ bölümü” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Deneyime Açıklık” alt boyutunda, “BSÖ bölümü” ile “REK bölümü” arasında “BSÖ bölümü” lehine ve “ANT bölümü” ile “REK bölümü” arasında “ANT bölümü” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Risk Alma” alt boyutunda, “BSÖ bölümü” ile “SY bölümü” arasında “BSÖ bölümü” lehine, “ANT bölümü” ile “SY bölümü” arasında “ANT bölümü” lehine ve “ANT bölümü” ile “REK bölümü” arasında “ANT bölümü” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” toplam puan ortalamalarında, “BSÖ bölümü” ile “REK bölümü” arasında “BSÖ bölümü” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4.14. BESYO Öğrencilerinin Öğrenim Görülen Bölüm Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
Motivasyon	Gruplar arası	3,624	3	1,208	1,502	,213
	Gruplar içi	626,621	779	,804		
	Toplam	630,245	782			
Sebat	Gruplar arası	3,316	3	1,105	1,196	,310
	Gruplar içi	720,143	779	,924		
	Toplam	723,460	782			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar arası	12,203	3	4,068	2,594	,052
	Gruplar içi	1221,732	779	1,568		
	Toplam	1233,936	782			
Merak Yoksunluğu	Gruplar arası	3,413	3	1,138	,777	,507
	Gruplar içi	1140,973	779	1,465		
	Toplam	1144,387	782			
YBÖ Toplam	Gruplar arası	1,326	3	,442	,680	,564
	Gruplar içi	506,485	779	,650		
	Toplam	507,812	782			

*p>0.05

Tablo 4.14’deki bulgular incelendiğinde, YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin öğrenim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak p>0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.15. BESYO Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anamlı Farklılık
Değişime Direnç	Gruplar arası	9,520	3	3,173	7,616	,000*	1.Sınıf>3.Sınıf
	Gruplar içi	324,581	779	,417			1.Sınıf>4.Sınıf
	Toplam	334,101	782				2.Sınıf>4.Sınıf
Fikir Önderliği	Gruplar arası	5,668	3	1,889	3,976	,008*	2.Sınıf>1.Sınıf
	Gruplar içi	370,235	779	,475			4.Sınıf>1.Sınıf
	Toplam	375,903	782				
Deneyime Açıklık	Gruplar arası	4,397	3	1,466	3,073	,027*	2.Sınıf>1.Sınıf
	Gruplar içi	371,607	779	,477			2.Sınıf>3.Sınıf
	Toplam	376,004	782				
Risk Alma	Gruplar arası	12,036	3	4,012	6,189	,000*	2.Sınıf>1.Sınıf
	Gruplar içi	504,959	779	,648			4.Sınıf>1.Sınıf
	Toplam	516,995	782				
BYÖ Toplam	Gruplar arası	1,789	3	,596	2,743	,042*	2.Sınıf>3.Sınıf
	Gruplar içi	169,356	779	,217			
	Toplam	171,145	782				

*p>0.05

Tablo 4.15'teki bulgular incelendiğinde, BYÖ alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; tüm alt boyutların puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Bu farklılıkların hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde:

“Değişime Direnç” alt boyutunda; “1. Sınıf” ile “3. Sınıf” arasında “1. Sınıf” lehine, “1. Sınıf” ile “4. Sınıf” arasında “1. Sınıf” lehine ve “2. Sınıf” ile “4. Sınıf” arasında “2. Sınıf” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Fikir Önderliği” alt boyutunda; “2. Sınıf” ile “1. Sınıf” arasında “2. Sınıf” lehine ve “4. Sınıf” ile “1. Sınıf” arasında “4. Sınıf” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Deneyime Açıklık” alt boyutunda, “2. Sınıf” ile “1. Sınıf” arasında “2. Sınıf” lehine ve “2. Sınıf” ile “3. Sınıf” arasında “2. Sınıf” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Risk Alma” alt boyutunda, “2. Sınıf” ile “1. Sınıf” arasında “2. Sınıf” lehine ve “4. Sınıf” ile “1. Sınıf” arasında “4. Sınıf” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” toplam puan ortalamalarında, “2. Sınıf” ile “3. Sınıf” arasında “2. Sınıf” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4.16. BESYO Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Motivasyon	Gruplar arası	15,017	3	5,006	6,338	,000*	1.Sınıf>3.Sınıf 1.Sınıf>4.Sınıf
	Gruplar içi	615,228	779	,790			
	Toplam	630,245	782				
Sebat	Gruplar arası	3,608	3	1,203	1,301	,273	-
	Gruplar içi	719,852	779	,924			
	Toplam	723,460	782				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar arası	28,783	3	9,594	6,202	,000*	3.Sınıf>1.Sınıf 4.Sınıf>1.Sınıf
	Gruplar içi	1205,153	779	1,547			
	Toplam	1233,936	782				
Merak Yoksunluğu	Gruplar arası	11,304	3	3,768	2,590	,052	3.Sınıf>2.Sınıf
	Gruplar içi	1133,083	779	1,455			
	Toplam	1144,387	782				
YBÖ Toplam	Gruplar arası	9,940	3	3,313	5,184	,001*	1.Sınıf>3.Sınıf 2.Sınıf>3.Sınıf
	Gruplar içi	497,871	779	,639			
	Toplam	507,812	782				

*p>0.05

Tablo 4.16’deki bulgular incelendiğinde, YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; YBÖEÖ motivasyon, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak p<0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu görülürken, YBÖEÖ sebat alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak p>0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bu farklılıkların hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde:

“Motivasyon” alt boyutunda; “1. Sınıf” ile “3. Sınıf” arasında “1. Sınıf” lehine ve “1. Sınıf” ile “4. Sınıf” arasında “1. Sınıf” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutunda; “3. Sınıf” ile “1. Sınıf” arasında “3. Sınıf” lehine ve “4. Sınıf” ile “1. Sınıf” arasında “4. Sınıf” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Merak Yoksunluğu” alt boyutunda, “3. Sınıf” ile “2. Sınıf” arasında “3. Sınıf” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” toplam puan ortalamalarında, “1. Sınıf” ile “3. Sınıf” arasında “1. Sınıf” lehine ve “2. Sınıf” ile “3. Sınıf” arasında “2. Sınıf” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4.17. BESYO Öğrencilerinin İkamet Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Değişime Direnç	Gruplar arası	1,309	2	,655	1,535	,216	-
	Gruplar içi	332,791	780	,427			
	Toplam	334,101	782				
Fikir Önderliği	Gruplar arası	3,673	2	1,837	3,849	,022*	İl Mrk>Köy/Bld İl Mrk>İlçe Mrk
	Gruplar içi	372,230	780	,477			
	Toplam	375,903	782				
Deneyime Açıklık	Gruplar arası	2,931	2	1,466	3,064	,047*	İl Mrk>Köy/Bld İl Mrk>İlçe Mrk
	Gruplar içi	373,073	780	,478			
	Toplam	376,004	782				
Risk Alma	Gruplar arası	2,010	2	1,005	1,522	,219	-
	Gruplar içi	514,985	780	,660			
	Toplam	516,995	782				
BYÖ Toplam	Gruplar arası	1,974	2	,987	4,550	,011*	İl Mrk>Köy-Bld
	Gruplar içi	169,171	780	,217			
	Toplam	171,145	782				

*p>0.05

Tablo 4.17’deki bulgular incelendiğinde, BYÖ alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin ikamet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; fikir önderliği, deneyime açıklık alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak p>0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu görülürken,

değişime direnç ve risk alma alt boyutları puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bu farklılıkların hangi ikamet yerleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde:

“Fikir Önderliği” alt boyutunda; “İl Merkezi” ile “Köy-Belde” arasında “İl Merkezi” lehine ve “İl Merkezi” ile “İlçe Merkezi” arasında “İl Merkezi” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Deneyime Açıklık” alt boyutunda, “İl Merkezi” ile “Köy-Belde” arasında “İl Merkezi” lehine ve “İl Merkezi” ile “İlçe Merkezi” arasında “İl Merkezi” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” toplam puan ortalamalarında, “İl Merkezi” ile “Köy-Belde” arasında “İl Merkezi” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4.18. BESYO Öğrencilerinin İkamet Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
Motivasyon	Gruplar arası	2,520	2	1,260	1,566	,210
	Gruplar içi	627,725	780	,805		
	Toplam	630,245	782			
Sebat	Gruplar arası	2,841	2	1,420	1,566	,216
	Gruplar içi	720,619	780	,924		
	Toplam	723,460	782			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar arası	3,080	2	1,540	,976	,377
	Gruplar içi	1230,855	780	1,578		
	Toplam	1233,936	782			
Merak Yoksunluğu	Gruplar arası	,168	2	3,768	,057	,944
	Gruplar içi	1144,219	780	1,467		
	Toplam	1144,387	782			
YBÖ Toplam	Gruplar arası	,969	2	,484	,745	,475
	Gruplar içi	506,843	780	,650		
	Toplam	507,812	782			

* $p>0.05$

Tablo 4.18’deki bulgular incelendiğinde, YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin ikamet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.19. BESYO Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
Değişime Direnç	Gruplar arası	4,018	4	1,005	2,368	,051
	Gruplar içi	330,082	778	,424		
	Toplam	334,101	782			
Fikir Önderliği	Gruplar arası	,954	4	,239	,495	,739
	Gruplar içi	374,949	778	,482		
	Toplam	375,903	782			
Deneyime Açıklık	Gruplar arası	1,586	4	,396	,824	,510
	Gruplar içi	374,418	778	,481		
	Toplam	376,004	782			
Risk Alma	Gruplar arası	2,152	4	,538	,813	,517
	Gruplar içi	514,842	778	,662		
	Toplam	516,995	782			
BYÖ Toplam	Gruplar arası	,612	4	,153	,698	,594
	Gruplar içi	170,533	778	,219		
	Toplam	171,145	782			

*p>0.05

Tablo 4.19'deki bulgular incelendiğinde, BYÖ alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; BYÖ alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak p>0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.20. BESYO Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
Motivasyon	Gruplar arası	5,477	4	1,369	1,705	,147
	Gruplar içi	624,768	778	,803		
	Toplam	630,245	782			
Sebat	Gruplar arası	7,156	4	1,789	1,943	,101
	Gruplar içi	716,303	778	,921		
	Toplam	723,460	782			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar arası	5,771	4	1,443	,914	,455
	Gruplar içi	1228,164	778	1,579		
	Toplam	1233,936	782			
	Gruplar arası	9,629	4	2,407	1,650	,160

Merak Yoksunluğu	Gruplar içi	1134,757	778	1,459		
	Toplam	1144,387	782			
YBÖ Toplam	Gruplar arası	5,110	4	1,277		
	Gruplar içi	502,702	778	,646	1,977	,096
	Toplam	507,812	782			

*p>0.05

Tablo 4.20'deki bulgular incelendiğinde, YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak p>0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.21. BESYO Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
Değişime Direnci	Gruplar arası	2,639	4	,660	1,548	,186
	Gruplar içi	331,462	778	,426		
	Toplam	334,101	782			
Fikir Önderliği	Gruplar arası	3,788	4	,947	1,980	,096
	Gruplar içi	372,116	778	,478		
	Toplam	375,903	782			
Deneyime Açıklık	Gruplar arası	3,210	4	,802	1,675	,154
	Gruplar içi	372,795	778	,479		
	Toplam	376,004	782			
Risk Alma	Gruplar arası	2,745	4	,686	1,038	,387
	Gruplar içi	514,250	778	,661		
	Toplam	516,995	782			
BYÖ Toplam	Gruplar arası	1,903	4	,476	2,187	,069
	Gruplar içi	169,242	778	,218		
	Toplam	171,145	782			

*p>0.05

Tablo 4.21'deki bulgular incelendiğinde, BYÖ alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; BYÖ alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak p>0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.22. BESYO Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
Motivasyon	Gruplar arası	,866	4	,216	,268	,899
	Gruplar içi	629,379	778	,809		
	Toplam	630,245	782			
Sebat	Gruplar arası	2,240	4	,560	,604	,660
	Gruplar içi	721,220	778	,927		
	Toplam	723,460	782			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar arası	4,630	4	1,158	,733	,570
	Gruplar içi	1229,305	778	1,580		
	Toplam	1233,936	782			
Merak Yoksunluğu	Gruplar arası	12,614	4	3,153	2,168	,071
	Gruplar içi	1131,773	778	1,455		
	Toplam	1144,387	782			
YBÖ Toplam	Gruplar arası	2,760	4	,690	1,063	,374
	Gruplar içi	505,051	778	,649		
	Toplam	507,812	782			

*p>0.05

Tablo 4.22'deki bulgular incelendiğinde, YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak p>0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.23. BESYO Öğrencilerinin Lise Türü Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Değişime Direnç	Gruplar arası	1,940	4	,485	1,136	,338	-
	Gruplar içi	332,161	778	,427			
	Toplam	334,101	782				
Fikir Önderliği	Gruplar arası	5,088	4	1,272	2,669	,031*	Düz L>Spor L.
	Gruplar içi	370,816	778	,477			
	Toplam	375,903	782				
Deneyime Açıklık	Gruplar arası	3,304	4	,826	1,724	,143	-
	Gruplar içi	372,700	778	,479			
	Toplam	376,004	782				
Risk Alma	Gruplar arası	6,991	4	1,748	2,666	,031*	Düz L>Spor L.
	Gruplar içi	510,004	778	,656			

	Toplam	516,995	782				
	Gruplar arası	2,421	4	,605			
BYÖ Toplam	Gruplar içi	168,724	778	,217	2,791	,025*	Düz L>Spor L.
	Toplam	171,145	782				

*p>0.05

Tablo 4.23'deki bulgular incelendiğinde, BYÖ alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; fikir önderliği, risk alma alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak p>0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu görülürken, değişime direnç ve deneyime açıklık alt boyutları puan ortalamalarında istatistiksel olarak p>0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bu farklılıkların hangi lise türleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde:

“Fikir Önderliği” alt boyutunda, “Düz Lise” ile “Spor Lisesi” arasında “Düz Lise” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Risk Alma” alt boyutunda, “Düz Lise” ile “Spor Lisesi” arasında “Düz Lise” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” toplam puan ortalamalarında, “Düz Lise” ile “Spor Lisesi” arasında “Düz Lise” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4.24. BESYO Öğrencilerinin Lise Türü Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Motivasyon	Gruplar arası	1,914	4	,479	,593	,668	-
	Gruplar içi	628,331	778	,808			
	Toplam	630,245	782				
Sebat	Gruplar arası	2,435	4	,609	,657	,622	-
	Gruplar içi	721,025	778	,927			
	Toplam	723,460	782				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar arası	18,081	4	4,520	2,892	,021*	SporL>MeslekL. SporL>DiğerL.
	Gruplar içi	1215,854	778	1,563			
	Toplam	1233,936	782				
Merak Yoksunluğu	Gruplar arası	23,857	4	5,964	4,141	,003*	SporL>AndL. SporL>DüzL. SporL>MeslekL. SporL>DiğerL.
	Gruplar içi	1120,530	778	1,440			
	Toplam	1144,387	782				
YBÖ Toplam	Gruplar arası	6,923	4	1,731	2,688	,030*	MeslekL>SporL DiğerL>SporL
	Gruplar içi	500,889	778	,644			
	Toplam	507,812	782				

*p>0.05

Tablo 4.24'deki bulgular incelendiğinde, YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu görülürken, motivasyon ve sebat alt boyutları puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bu farklılıkların hangi lise türleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde:

“Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutunda, “Spor Lisesi” ile “Meslek Lisesi” arasında “Spor Lisesi” lehine ve “Spor Lisesi” ile “Diğer Lise” arasında “Spor Lisesi” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Merak Yoksunluğu” alt boyutunda, “Spor Lisesi” ile “Anadolu Lisesi” arasında “Spor Lisesi” lehine, “Spor Lisesi” ile “Düz Lise” arasında “Spor Lisesi” lehine, “Spor Lisesi” ile “Meslek Lisesi” arasında “Spor Lisesi” lehine ve “Spor Lisesi” ile “Diğer Lise” arasında “Spor Lisesi” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” toplam puan ortalamalarında, “Meslek Lisesi” ile “Spor Lisesi” arasında “Meslek Lisesi” lehine ve “Diğer Lise” ile “Spor Lisesi” arasında “Diğer Lise” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4.25. BESYO Öğrencilerinin Aktif (Lisanslı) Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Bağımsız İki Örnek t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Spor	n	\bar{X}	SS	t	P																																									
Değişime Direnç	Evet	449	3,0972	,65379	,058	0,810																																									
	Hayır	334	3,0966	,65440			Fikir Önderliği	Evet	449	3,8227	,68772	,600	0,439	Hayır	334	3,7802	,70107	Deneyime Açıklık	Evet	449	3,9131	,69451	,298	0,585	Hayır	334	3,9222	,69294	Risk Alma	Evet	449	3,4710	,84068	,247	0,619	Hayır	334	3,5449	,77368	Bireysel Yenilikçilik Toplam Puan	Evet	449	3,5199	,47752	,580	0,447	Hayır
Fikir Önderliği	Evet	449	3,8227	,68772	,600	0,439																																									
	Hayır	334	3,7802	,70107			Deneyime Açıklık	Evet	449	3,9131	,69451	,298	0,585	Hayır	334	3,9222	,69294	Risk Alma	Evet	449	3,4710	,84068	,247	0,619	Hayır	334	3,5449	,77368	Bireysel Yenilikçilik Toplam Puan	Evet	449	3,5199	,47752	,580	0,447	Hayır	334	3,5187	,45517								
Deneyime Açıklık	Evet	449	3,9131	,69451	,298	0,585																																									
	Hayır	334	3,9222	,69294			Risk Alma	Evet	449	3,4710	,84068	,247	0,619	Hayır	334	3,5449	,77368	Bireysel Yenilikçilik Toplam Puan	Evet	449	3,5199	,47752	,580	0,447	Hayır	334	3,5187	,45517																			
Risk Alma	Evet	449	3,4710	,84068	,247	0,619																																									
	Hayır	334	3,5449	,77368			Bireysel Yenilikçilik Toplam Puan	Evet	449	3,5199	,47752	,580	0,447	Hayır	334	3,5187	,45517																														
Bireysel Yenilikçilik Toplam Puan	Evet	449	3,5199	,47752	,580	0,447																																									
	Hayır	334	3,5187	,45517																																											

* $p>0.05$

Tablo 4.25'deki bulgular incelendiğinde, BESYO öğrencilerinin BYÖ alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarının aktif (lisanslı) spor yapma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucu, BYÖ alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.26. BESYO Öğrencilerinin Aktif (Lisanslı) Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bağımsız İki Örnek t-Testi Sonuçları

Boyut	Spor	n	\bar{X}	SS	t	P
Motivasyon	Evet	449	5,1262	,86059	1,467	0,226
	Hayır	334	4,9795	,94015		
Sebat	Evet	449	4,5657	,92827	1,694	0,193
	Hayır	334	4,4666	1,00381		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Evet	449	2,5219	1,22452	1,954	0,163
	Hayır	334	2,6622	1,29495		
Merak Yoksunluğu	Evet	449	2,8275	1,17506	2,530	0,112
	Hayır	334	2,8832	1,25587		
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Toplam Puan	Evet	449	4,5397	,78383	2,522	0,113
	Hayır	334	4,4354	,83194		

* $p>0.05$

Tablo 4.26'deki bulgular incelendiğinde, BESYO öğrencilerinin YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarının aktif (lisanslı) spor yapma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucu, YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.27. BESYO Öğrencilerinin Gelir Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Değişime Direnç	Gruplar arası	1,267	6	,211	,493	,814	-
	Gruplar içi	332,833	776	,429			
	Toplam	334,101	782				
Fikir Önderliği	Gruplar arası	10,973	6	1,829	3,889	,001*	1501-2500>1001-1500
	Gruplar içi	364,930	776	,470			3501-4500>1001-1500
	Toplam	375,903	782				4501veÜzeri>1001-1500
Deneyime Açıklık	Gruplar arası	6,360	6	1,060	2,225	,039*	3501-4500>0-1000
	Gruplar içi	369,644	776	,476			3501-4500>1001-1500
	Toplam	376,004	782				4501veÜzeri>0-1000 4501veÜzeri>1001-1500
Risk Alma	Gruplar arası	3,503	6	,584	,882	,507	-
	Gruplar içi	513,492	776	,662			
	Toplam	516,995	782				
BYÖ Toplam	Gruplar arası	3,370	6	,562	2,598	,017*	3501-4500>0-1000
	Gruplar içi	167,775	776	,216			3501-4500>1001-1500
	Toplam	171,145	782				4501veÜzeri>0-1000 4501veÜzeri>1001-1500

*p<0.05

Tablo 4.27'deki bulgular incelendiğinde, BYÖ alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; fikir önderliği, deneyime açıklık alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu görülürken, değişime direnç ve risk alma alt boyutları puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bu farklılıkların hangi gelir seviyeleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde:

“Fikir Önderliği” alt boyutunda, “1501-2500 TL” ile “1001-1500 TL” arasında “1501-2500 TL” lehine, “3501-4500 TL” ile “1001-1500 TL” arasında “3501-4500 TL” lehine ve “4501 TL ve Üzeri” ile “1001-1500 TL” arasında “4501 TL ve Üzeri” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Deneyime Açıklık” alt boyutunda, “3501-4500 TL” ile “0-1000 TL” arasında “3501-4500 TL” lehine, “3501-4500 TL” ile “1001-1500” TL arasında “3501-4500 TL”

lehine, “4501 TL ve Üzeri” ile “0-1000 TL” arasında “4501 TL ve Üzeri” lehine ve “4501 TL ve Üzeri” ile “1001-1500 TL” arasında “4501 TL ve Üzeri” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” toplam puan ortalamalarında, “3501-4500 TL” ile “0-1000 TL” arasında “3501-4500 TL” lehine, “3501-4500 TL” ile “1001-1500” TL arasında “3501-4500 TL” lehine, “4501 TL ve Üzeri” ile “0-1000 TL” arasında “4501 TL ve Üzeri” lehine ve “4501 TL ve Üzeri” ile “1001-1500 TL” arasında “4501 TL ve Üzeri” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4.28. BESYO Öğrencilerinin Gelir Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Motivasyon	Gruplar arası	12,167	6	2,028	2,546	,019*	0-1000>2501-3000
	Gruplar içi	618,078	776	,796			
	Toplam	630,245	782				
Sebat	Gruplar arası	14,374	6	2,396	2,622	,016*	1501-2500>2501-3000
	Gruplar içi	709,086	776	,914			
	Toplam	723,460	782				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar arası	16,748	6	2,791	1,780	,100	-
	Gruplar içi	1217,188	776	1,569			
	Toplam	1233,936	782				
Merak Yoksunluğu	Gruplar arası	14,221	6	2,370	1,627	,137	-
	Gruplar içi	1130,165	776	1,456			
	Toplam	1144,387	782				
YBÖ Toplam	Gruplar arası	9,463	6	1,577	2,456	,023*	1501-2500>2501-3000
	Gruplar içi	498,348	776	,642			
	Toplam	507,812	782				

*p>0.05

Tablo 4.28’deki bulgular incelendiğinde, YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; motivasyon, sebat alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak p>0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu görülürken, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutları puan ortalamalarında istatistiksel olarak p>0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bu farklılıkların hangi gelir seviyeleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde:

“Motivasyon” alt boyutunda, “0-1000 TL” ile “2501-3000 TL” arasında “0-1000 TL” lehine ve “0-1000 TL” ile “3501-4000 TL” arasında “0-1000 TL” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Sebat” alt boyutunda, “1501-2500 TL” ile “2501-3000 TL” arasında “1501-2500 TL” lehine ve “3001-3500 TL” ile “2501-3000 TL” arasında “3001-3500 TL” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” toplam puan ortalamalarında, “1501-2500 TL” ile “2501-3000 TL” arasında “1501-2500 TL” lehine ve “3001-3500 TL” ile “2501-3000 TL” arasında “3001-3500 TL” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4.29. BESYO Öğrencilerinin Lisansüstü Eğitim (Yüksek Lisans / Doktora) Alma İsteği Durumu Değişkenine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Motivasyon	Gruplar arası	39,664	2	19,832	26,193	,000*	Evet>Hayır Evet>Kararsızım Kararsızım>Hayır
	Gruplar içi	590,581	780	,757			
	Toplam	630,245	782				
Sebat	Gruplar arası	40,287	2	20,143	22,998	,000*	Evet>Hayır Evet>Kararsızım Kararsızım>Hayır
	Gruplar içi	683,173	780	,876			
	Toplam	723,460	782				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar arası	20,683	2	10,341	6,648	,001*	Hayır>Evet Kararsızım>Evet Hayır>Kararsızım
	Gruplar içi	1213,253	780	1,555			
	Toplam	1233,936	782				
Merak Yoksunluğu	Gruplar arası	34,812	2	17,406	12,236	,000*	Hayır>Evet Kararsızım>Evet Hayır>Kararsızım
	Gruplar içi	1109,574	780	1,423			
	Toplam	1144,387	782				
YBÖ Toplam	Gruplar arası	33,107	2	16,554	27,200	,000*	Evet>Hayır Evet>Kararsızım Kararsızım>Hayır
	Gruplar içi	474,704	780	,609			
	Toplam	507,812	782				

*p<0.05

Tablo 4.29’daki bulgular incelendiğinde, YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin lisansüstü eğitim (yüksek lisans / doktora) alma isteği durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; YBÖEÖ tüm alt boyutların puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak p>0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Bu farklılıkların öğrencilerin lisansüstü eğitim (yüksek lisans / doktora) alma isteklerinde hangi kararları arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde:

“Motivasyon” alt boyutunda, “Evet” cevaplayanlar ile “Hayır” cevaplayanlar arasında “Evet” cevaplayanlar lehine, “Evet” cevaplayanlar ile “Kararsızım” cevaplayanlar arasında “Evet” cevaplayanlar lehine ve “Kararsızım” cevaplayanlar ile “Hayır” cevaplayanlar arasında “Kararsızım” cevaplayanlar lehine lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Sebat” alt boyutunda, “Evet” cevaplayanlar ile “Hayır” cevaplayanlar arasında “Evet” cevaplayanlar lehine, “Evet” cevaplayanlar ile “Kararsızım” cevaplayanlar arasında “Evet” cevaplayanlar lehine ve “Kararsızım” cevaplayanlar ile “Hayır” cevaplayanlar arasında “Kararsızım” cevaplayanlar lehine lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutunda, “Hayır” cevaplayanlar ile “Evet” cevaplayanlar arasında “Hayır” cevaplayanlar lehine, “Kararsızım” cevaplayanlar ile “Evet” cevaplayanlar arasında “Kararsızım” cevaplayanlar lehine ve “Hayır” cevaplayanlar ile “Kararsızım” cevaplayanlar arasında “Hayır” cevaplayanlar lehine lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Merak Yoksunluğu” alt boyutunda, “Hayır” cevaplayanlar ile “Evet” cevaplayanlar arasında “Hayır” cevaplayanlar lehine, “Kararsızım” cevaplayanlar ile “Evet” cevaplayanlar arasında “Kararsızım” cevaplayanlar lehine ve “Hayır” cevaplayanlar ile “Kararsızım” cevaplayanlar arasında “Hayır” cevaplayanlar lehine lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” toplam puan ortalamalarında, “Evet” cevaplayanlar ile “Hayır” cevaplayanlar arasında “Evet” cevaplayanlar lehine, “Evet” cevaplayanlar ile “Kararsızım” cevaplayanlar arasında “Evet” cevaplayanlar lehine ve “Kararsızım” cevaplayanlar ile “Hayır” cevaplayanlar arasında “Kararsızım” cevaplayanlar lehine lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4.30. BESYO Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyut	Değişime Direnç	Fikir Önderliği	Deneyime Açıklık	Risk Alma	BYÖ Toplam	Motivasyon	Sebat	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Merak Yoksunluğu	YBÖ Toplam
Yaş	-,106**	,084*	,046	,097**	,006	-,074*	,003	,101**	-,025	-,040

*p>0.05

Tablo 4.30'a göre, "yaş değişkeni ile BYÖ ve YBÖEÖ alt faktörleri" arasındaki ilişkiyi göstermek için yapılan korelasyon analizi sonucunda; BYÖ'nin "Değişime Direnç" (r= -0,106, p>0,01) alt faktöründe istatistiksel olarak düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki, BYÖ'nin "Fikir Önderliği" (r= 0,084, p>0,05) ve "Risk Alma" (r= 0,097, p>0,01) alt faktörlerinde istatistiksel olarak düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler, YBÖEÖ'nin "Motivasyon" (r= -0,074, p>0,05) alt faktöründe istatistiksel olarak düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki ve YBÖEÖ'nin "Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk" (r= 0,101, p>0,01) alt faktöründe istatistiksel olarak düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 4.31. BESYO Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyut	Değişime Direnç	Fikir Önderliği	Deneyime Açıklık	Risk Alma	BYÖ Toplam	Motivasyon	Sebat	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Merak Yoksunluğu	YBÖ Toplam
Değişime Direnç	1	-,087*	-,188**	-,069	-,649**	-,199**	-,123**	,317**	,254**	-,319**
Fikir Önderliği	-,087*	1	,677**	,342**	,729**	,157**	,156**	-,158**	-,205**	,237**
Deneyime Açıklık	-,188**	,677**	1	,406**	,797**	,185**	,156**	-,215**	-,230**	,277**
Risk Alma	-,069	,342**	,406**	1	,413**	,039	,079*	-,014	-,100**	,086*
BYÖ Toplam	-,649**	,729**	,797**	,413**	1	,245**	,198**	-,318**	-,320**	,384**
Motivasyon	-,199**	,157*	,185*	,039	,245*	1	,735**	-,195**	-,230**	,626**
Sebat	-,123**	,156*	,156*	,079*	,198*	,735**	1	-,110**	-,282**	,627**
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	,317**	-,158**	-,215*	-,014	-,318*	-,195**	-,110**	1	,622**	-,735**
Merak Yoksunluğu	,254**	-,205**	-,230**	-,100**	-,320**	-,230**	-,282**	,622**	1	-,848**
YBÖ Toplam	-,319**	,237**	,277**	,086**	,384**	,626**	,627**	-,735**	-,848**	1

*p>0.05

Tablo 4.31'e göre, "BYÖ ve YBÖEÖ alt faktörleri" arasındaki ilişkiyi göstermek için yapılan korelasyon analizi sonucunda;

BYÖ'nin "değişime direnç" alt boyutu; YBÖEÖ'nin "motivasyon" ($r=-0,199$; $p>0,01$) ve "sebat" ($r=-0,123$; $p>0,05$) alt boyutları ile düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. YBÖEÖ'nin "öğrenme düzeyinde yoksunluk" ($r=0,317$; $p>0,05$) alt boyutu ile orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. YBÖEÖ'nin "merak yoksunluğu" ($r=0,254$; $p>0,05$) alt boyutu ile düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. YBÖEÖ'nin "YBÖ toplam puan ortalaması" ($r=-0,319$; $p>0,05$) alt faktörü ile orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

BYÖ'nin "fikir önderliği" alt boyutu; YBÖEÖ'nin "motivasyon" ($r=0,157$; $p>0,05$) ve "sebat" ($r=0,156$; $p>0,05$) alt boyutları ile düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. YBÖEÖ'nin "öğrenme düzeyinde yoksunluk" ($r=-0,158$; $p>0,05$) ve "merak yoksunluğu" ($r=-0,205$; $p>0,05$) alt boyutları ile düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. YBÖEÖ'nin "YBÖ toplam puan ortalaması" ($r=0,237$; $p>0,05$) alt faktörü ile düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

BYÖ'nin "deneyime açıklık" alt boyutu; YBÖEÖ'nin "motivasyon" ($r=0,185$; $p>0,05$) ve "sebat" ($r=0,156$; $p>0,05$) alt boyutları ile düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. YBÖEÖ'nin "öğrenme düzeyinde yoksunluk" ($r=-0,215$; $p>0,05$) ve "merak yoksunluğu" ($r=-0,230$; $p>0,05$) alt boyutları ile düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. YBÖEÖ'nin "YBÖ toplam puan ortalaması" ($r=0,277$; $p>0,05$) alt faktörü ile düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

BYÖ'nin "risk alma" alt boyutu; YBÖEÖ'nin "sebat" ($r=0,079$; $p>0,05$) alt boyutu ile düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. YBÖEÖ'nin "merak yoksunluğu" ($r=-0,100$; $p>0,01$) boyutu ile düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. YBÖEÖ'nin "YBÖ toplam puan ortalaması" ($r=0,086$; $p>0,05$) alt faktörü ile düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

BYÖ'nin "BYÖ toplam puan ortalaması" alt faktörü; YBÖEÖ'nin "motivasyon" ($r=0,245$; $p>0,05$) ve "sebat" ($r=0,198$; $p>0,05$) alt boyutları ile düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. YBÖEÖ'nin "öğrenme düzeyinde yoksunluk" ($r=-0,318$; $p>0,05$) ve "merak yoksunluğu" ($r=-0,320$; $p>0,05$) alt boyutları ile orta düzeyde negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. YBÖEÖ'nin "YBÖ toplam puan ortalaması" ($r=0,384$; $p>0,05$) alt faktörü ile orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, BESYO öğrencilerinin cinsiyet, yaş, öğrenim görülen bölüm, sınıf, ikamet yeri, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, mezun olunan lise türü, aktif olarak (lisanslı) spor yapma durumu, ailenin aylık gelir düzeyi ve lisansüstü eğitim (yüksek lisans / doktora) alma isteği durumu bağımsız değişkenleri üzerinden, bireysel yenilikçilik ölçeği ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçekleri alt boyutları açısından değerlendirilip ele alınmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular; araştırma için belirlenen ve aşağıda sıralanan alt problemlere yönelik bu bölümde yorumlanmaya çalışılmış ve bu alanda yapılmış diğer çalışmalar ile ilişkilendirilmiştir.

- ***Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri nedir?***

BESYO öğrencilerinin bireysel yenilikçilik puanlarına göre % 56,4'ü yüksek düzeyde yenilikçi, %24,5'i orta düzeyde yenilikçi ve % 19'u düşük düzeyde yenilikçi olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yüksek düzeyde yenilikçi olduğu ve bireysel yenilikçilik puan ortalamasının ($\bar{X}=70,38$) yüksek düzey yenilikçiliğin sınır değeri olan 68'in üzerinde olduğu görülmektedir.

Kılıç (2015), ilköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ortaya çıkarmak ve aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlemeyi amaçladıkları çalışmasında ilköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik puanlarına göre % 69,3'ü düşük düzeyde yenilikçi, % 20,3'ü ile orta düzeyde yenilikçi ve % 10,3'ü ile yüksek düzeyde yenilikçi olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında ise öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun düşük düzeyde yenilikçi olduğu ve bireysel yenilikçilik puan ortalamasının ($\bar{X}=60,22$) düşük düzey yenilikçiliğin sınır değeri olan 64'ten aşağıda olduğu görülmektedir.

Ayrıca BESYO öğrencileri bireysel yenilikçilik puanlarına göre sırasıyla % 49,6'sı "Sorgulayıcılar", % 30,4'ü "Öncüler" ve % 12,9'u "Kuşkucular" kategorileri içinde; en az ise "Gelenekçiler" (% 3,3) kategorisinde yer almıştır. "Yenilikçiler" kategorisine ise 30 öğrenci (% 3,8) dâhil olmuştur.

Kaya (2017), biyoloji öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile kategorilerinin belirlenmesi ve bunların okul türü, cinsiyet, yaş, kıdem yılı, eğitim düzeyi ve

günlük internet kullanımını değişkenleri açısından incelenmesi amaçladığı çalışma sonucunda biyoloji öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun “Sorgulayıcılar” (%39,7) dır. Ardından sırasıyla “Öncüler” (%34,5), “Yenilikçiler” (%13,8), “Kuşkucular” (%6,9) kategorileri içinde; en az ise “Gelenekçiler” (%5,2) kategorisinde yer aldığı görülmektedir.

- ***Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri cinsiyet durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?***

BESYO öğrencilerinin BYÖ alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucu, fikir önderliği alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p>0.05$). Aritmetik ortalamalara bakıldığında ortaya çıkan bu farklılığın; fikir önderliği alt boyutunda kadın katılımcıların lehine olduğu görülmektedir.

Çengel (2016), spor tüketicilerinin cinsiyetleri ile bireysel yenilikçilik davranış düzeyleri arasında farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

- ***Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?***

BESYO öğrencilerinin YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucu, merak yoksunluğu alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p>0.05$). Aritmetik ortalamalara bakıldığında ortaya çıkan bu farklılığın; merak yoksunluğu alt boyutunda erkek katılımcıların lehine olduğu görülmektedir.

Diker Coşkun (2009) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerle (üniversite, sınıf düzeyi, fakülte, cinsiyet, üniversiteye giriş puan türü, öğrenim dili, akademik başarı algıları, lisansüstü çalışma yapma istekleri, gelecekteki iş başarısına ilişkin inançları) ilişkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında; cinsiyete göre öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin puan ortalaması erkeklerden daha yüksek bulunmuştur.

- ***Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri öğrenim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?***

BYÖ alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin öğrenim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; değişime direnç, deneyime açıklık, risk alma alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu görülürken, fikir önderliği alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bu farklılıkların hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde:

“Değişime Direnç” alt boyutunda, “BSÖ bölümü” ile “ANT bölümü” ve “REK bölümü” arasında “BSÖ bölümü” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Deneyime Açıklık” alt boyutunda, “BSÖ bölümü” ile “REK bölümü” arasında “BSÖ bölümü” lehine ve “ANT bölümü” ile “REK bölümü” arasında “ANT bölümü” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Risk Alma” alt boyutunda, “BSÖ bölümü” ile “SY bölümü” arasında “BSÖ bölümü” lehine, “ANT bölümü” ile “SY bölümü” arasında “ANT bölümü” lehine ve “ANT bölümü” ile “REK bölümü” arasında “ANT bölümü” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” toplam puan ortalamalarında, “BSÖ bölümü” ile “REK bölümü” arasında “BSÖ bölümü” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

- ***Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğrenim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?***

YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin öğrenim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

- ***Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?***

BYÖ alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; tüm alt boyutların puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Bu farklılıkların hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde:

“Değişime Direnç” alt boyutunda; “1. Sınıf” ile “3. Sınıf” arasında “1. Sınıf” lehine, “1. Sınıf” ile “4. Sınıf” arasında “1. Sınıf” lehine ve “2. Sınıf” ile “4. Sınıf” arasında “2. Sınıf” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Fikir Önderliği” alt boyutunda; “2. Sınıf” ile “1. Sınıf” arasında “2. Sınıf” lehine ve “4. Sınıf” ile “1. Sınıf” arasında “4. Sınıf” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Deneyime Açıklık” alt boyutunda, “2. Sınıf” ile “1. Sınıf” arasında “2. Sınıf” lehine ve “2. Sınıf” ile “3. Sınıf” arasında “2. Sınıf” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Risk Alma” alt boyutunda, “2. Sınıf” ile “1. Sınıf” arasında “2. Sınıf” lehine ve “4. Sınıf” ile “1. Sınıf” arasında “4. Sınıf” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” toplam puan ortalamalarında, “2. Sınıf” ile “3. Sınıf” arasında “2. Sınıf” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

- ***Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?***

YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; YBÖEÖ motivasyon, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu görülürken, YBÖEÖ sebat alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak $p > 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bu farklılıkların hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde:

“Motivasyon” alt boyutunda; “1. Sınıf” ile “3. Sınıf” arasında “1. Sınıf” lehine ve “1. Sınıf” ile “4. Sınıf” arasında “1. Sınıf” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutunda; “3. Sınıf” ile “1. Sınıf” arasında “3. Sınıf” lehine ve “4. Sınıf” ile “1. Sınıf” arasında “4. Sınıf” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Merak Yoksunluğu” alt boyutunda, “3. Sınıf” ile “2. Sınıf” arasında “3. Sınıf” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” toplam puan ortalamalarında, “1. Sınıf” ile “3. Sınıf” arasında “1. Sınıf” lehine ve “2. Sınıf” ile “3. Sınıf” arasında “2. Sınıf” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

Diker Coşkun (2009) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerle (üniversite, sınıf düzeyi, fakülte, cinsiyet, üniversiteye giriş puan türü, öğrenim dili, akademik başarı algıları, lisansüstü çalışma yapma istekleri, gelecekteki iş başarısına ilişkin inançları) ilişkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında; sınıf düzeyine göre öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

- ***Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ikamet yeri değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?***

BYÖ alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin ikamet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; fikir önderliği, deneyime açıklık alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu görülürken, değişime direnç ve risk alma alt boyutları puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bu farklılıkların hangi ikamet yerleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde:

“Fikir Önderliği” alt boyutunda; “İl Merkezi” ile “Köy-Belde” arasında “İl Merkezi” lehine ve “İl Merkezi” ile “İlçe Merkezi” arasında “İl Merkezi” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Deneyime Açıklık” alt boyutunda, “İl Merkezi” ile “Köy-Belde” arasında “İl Merkezi” lehine ve “İl Merkezi” ile “İlçe Merkezi” arasında “İl Merkezi” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” toplam puan ortalamalarında, “İl Merkezi” ile “Köy-Belde” arasında “İl Merkezi” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

- ***Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ikamet yeri değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?***

YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin ikamet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

- ***Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?***

BYÖ alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; BYÖ alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

- ***Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?***

YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

- ***Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?***

BYÖ alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; BYÖ alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

- ***Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?***

YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

- ***Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?***

BYÖ alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; fikir önderliği, risk alma alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu görülürken, değişime direnç ve deneyime açıklık alt boyutları puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bu farklılıkların hangi lise türleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde:

“Fikir Önderliği” alt boyutunda, “Düz Lise” ile “Spor Lisesi” arasında “Düz Lise” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Risk Alma” alt boyutunda, “Düz Lise” ile “Spor Lisesi” arasında “Düz Lise” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” toplam puan ortalamalarında, “Düz Lise” ile “Spor Lisesi” arasında “Düz Lise” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

- ***Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?***

YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu görülürken,

motivasyon ve sebat alt boyutları puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bu farklılıkların hangi lise türleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde:

“Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutunda, “Spor Lisesi” ile “Meslek Lisesi” arasında “Spor Lisesi” lehine ve “Spor Lisesi” ile “Diğer Lise” arasında “Spor Lisesi” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Merak Yoksunluğu” alt boyutunda, “Spor Lisesi” ile “Anadolu Lisesi” arasında “Spor Lisesi” lehine, “Spor Lisesi” ile “Düz Lise” arasında “Spor Lisesi” lehine, “Spor Lisesi” ile “Meslek Lisesi” arasında “Spor Lisesi” lehine ve “Spor Lisesi” ile “Diğer Lise” arasında “Spor Lisesi” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” toplam puan ortalamalarında, “Meslek Lisesi” ile “Spor Lisesi” arasında “Meslek Lisesi” lehine ve “Diğer Lise” ile “Spor Lisesi” arasında “Diğer Lise” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

- ***Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri aktif olarak (lisanslı) spor yapma durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?***

BESYO öğrencilerinin BYÖ alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarının aktif (lisanslı) spor yapma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucu, BYÖ alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

- ***Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri aktif olarak (lisanslı) spor yapma durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?***

BESYO öğrencilerinin YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarının aktif (lisanslı) spor yapma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucu, YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

- ***Öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ailenin aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?***

BYÖ alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; fikir önderliği, deneyime açıklık alt boyutları puan ortalamaları ve BYÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu görülürken, değişime direnç ve risk alma alt boyutları puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bu farklılıkların hangi gelir seviyeleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde:

“Fikir Önderliği” alt boyutunda, “1501-2500 TL” ile “1001-1500 TL” arasında “1501-2500 TL” lehine, “3501-4500 TL” ile “1001-1500 TL” arasında “3501-4500 TL” lehine ve “4501 TL ve Üzeri” ile “1001-1500 TL” arasında “4501 TL ve Üzeri” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Deneyime Açıklık” alt boyutunda, “3501-4500 TL” ile “0-1000 TL” arasında “3501-4500 TL” lehine, “3501-4500 TL” ile “1001-1500 TL” arasında “3501-4500 TL” lehine, “4501 TL ve Üzeri” ile “0-1000 TL” arasında “4501 TL ve Üzeri” lehine ve “4501 TL ve Üzeri” ile “1001-1500 TL” arasında “4501 TL ve Üzeri” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” toplam puan ortalamalarında, “3501-4500 TL” ile “0-1000 TL” arasında “3501-4500 TL” lehine, “3501-4500 TL” ile “1001-1500 TL” arasında “3501-4500 TL” lehine, “4501 TL ve Üzeri” ile “0-1000 TL” arasında “4501 TL ve Üzeri” lehine ve “4501 TL ve Üzeri” ile “1001-1500 TL” arasında “4501 TL ve Üzeri” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

- ***Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ailenin aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?***

YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; motivasyon, sebat alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu görülürken, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutları puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bu farklılıkların hangi gelir seviyeleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde:

“Motivasyon” alt boyutunda, “0-1000 TL” ile “2501-3000 TL” arasında “0-1000 TL” lehine ve “0-1000 TL” ile “3501-4000 TL” arasında “0-1000 TL” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Sebat” alt boyutunda, “1501-2500 TL” ile “2501-3000 TL” arasında “1501-2500 TL” lehine ve “3001-3500 TL” ile “2501-3000 TL” arasında “3001-3500 TL” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” toplam puan ortalamalarında, “1501-2500 TL” ile “2501-3000 TL” arasında “1501-2500 TL” lehine ve “3001-3500 TL” ile “2501-3000 TL” arasında “3001-3500 TL” lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

Diker Coşkun (2009) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerle (üniversite, sınıf düzeyi, fakülte, cinsiyet, üniversiteye giriş puan türü, öğrenim dili, akademik başarı algıları, lisansüstü çalışma yapma istekleri, gelecekteki iş başarısına ilişkin inançları) ilişkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmada; gelir düzeyine göre öğrencilerin ölçek puanları değişmektedir. Buna göre gelir düzeyi “orta” olan öğrencilerin ölçek puan ortalamaları en yüksektir. Gelir düzeyi “çok iyi” olan öğrencilerin ölçek puan ortalaması en düşük bulunmuştur.

- ***Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri lisansüstü eğitim (yüksek lisans / doktora) alma isteği durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?***

YBÖEÖ alt boyutları puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarının BESYO öğrencilerinin lisansüstü eğitim (yüksek lisans / doktora) alma isteği durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonucu; YBÖEÖ tüm alt boyutların puan ortalamaları ve YBÖEÖ toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak $p>0.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Bu farklılıkların öğrencilerin lisansüstü eğitim (yüksek lisans / doktora) alma isteklerinde hangi kararları arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde:

“Motivasyon” alt boyutunda, “Evet” cevaplayanlar ile “Hayır” cevaplayanlar arasında “Evet” cevaplayanlar lehine, “Evet” cevaplayanlar ile “Kararsızım” cevaplayanlar arasında “Evet” cevaplayanlar lehine ve “Kararsızım” cevaplayanlar ile “Hayır” cevaplayanlar arasında “Kararsızım” cevaplayanlar lehine lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Sebat” alt boyutunda, “Evet” cevaplayanlar ile “Hayır” cevaplayanlar arasında “Evet” cevaplayanlar lehine, “Evet” cevaplayanlar ile “Kararsızım” cevaplayanlar arasında “Evet” cevaplayanlar lehine ve “Kararsızım” cevaplayanlar ile “Hayır” cevaplayanlar arasında “Kararsızım” cevaplayanlar lehine lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt boyutunda, “Hayır” cevaplayanlar ile “Evet” cevaplayanlar arasında “Hayır” cevaplayanlar lehine, “Kararsızım” cevaplayanlar ile “Evet” cevaplayanlar arasında “Kararsızım” cevaplayanlar lehine ve “Hayır” cevaplayanlar ile “Kararsızım” cevaplayanlar arasında “Hayır” cevaplayanlar lehine lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Merak Yoksunluğu” alt boyutunda, “Hayır” cevaplayanlar ile “Evet” cevaplayanlar arasında “Hayır” cevaplayanlar lehine, “Kararsızım” cevaplayanlar ile “Evet” cevaplayanlar arasında “Kararsızım” cevaplayanlar lehine ve “Hayır” cevaplayanlar ile “Kararsızım” cevaplayanlar arasında “Hayır” cevaplayanlar lehine lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

“Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” toplam puan ortalamalarında, “Evet” cevaplayanlar ile “Hayır” cevaplayanlar arasında “Evet” cevaplayanlar lehine, “Evet” cevaplayanlar ile “Kararsızım” cevaplayanlar arasında “Evet” cevaplayanlar lehine ve “Kararsızım” cevaplayanlar ile “Hayır” cevaplayanlar arasında “Kararsızım” cevaplayanlar lehine lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

Diker Coşkun (2009) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerle (üniversite, sınıf düzeyi, fakülte, cinsiyet, üniversiteye giriş puan türü, öğrenim dili, akademik başarı algıları, lisansüstü çalışma yapma istekleri, gelecekteki iş başarısına ilişkin inançları) ilişkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmada; lisansüstü çalışma isteklerine göre ölçek puanları değişmektedir. Lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğrencilerin ölçek ortalamaları diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur.

- ***Öğrencilerin yaş değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin anlamlı bir ilişki var mıdır?***

“Yaş değişkeni ile BYÖ ve YBÖEÖ alt faktörleri” arasındaki ilişkiyi göstermek için yapılan korelasyon analizi sonucunda; BYÖ’nin “Değişime Direnç” alt faktöründe istatistiksel olarak düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki, BYÖ’nin “Fikir Önderliği” ve “Risk Alma” alt faktörlerinde istatistiksel olarak düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler, YBÖEÖ’nin “Motivasyon” alt faktöründe istatistiksel olarak düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki ve YBÖEÖ’nin “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” alt faktöründe istatistiksel olarak düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir

- ***Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?***

Son olarak katılımcıların ölçek puan ortalamalarına göre “BYÖ ve YBÖEÖ alt faktörleri” arasındaki ilişkiyi göstermek için yapılan korelasyon analizi sonucunda;

BYÖ’nin “değişime direnç” alt boyutu; YBÖEÖ’nin “motivasyon” ve “sebat” alt boyutları ile düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. YBÖEÖ’nin “öğrenme düzeyinde yoksunluk” alt boyutu ile orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. YBÖEÖ’nin “merak yoksunluğu” alt boyutu ile düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. YBÖEÖ’nin “YBÖ toplam puan ortalaması” alt faktörü ile orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

BYÖ’nin “fikir önderliği” alt boyutu; YBÖEÖ’nin “motivasyon” ve “sebat” alt boyutları ile düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. YBÖEÖ’nin “öğrenme düzeyinde yoksunluk” ve “merak yoksunluğu” alt boyutları ile düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. YBÖEÖ’nin “YBÖ toplam puan ortalaması” alt faktörü ile düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

BYÖ’nin “deneyime açıklık” alt boyutu; YBÖEÖ’nin “motivasyon” ve “sebat” alt boyutları ile düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. YBÖEÖ’nin “öğrenme düzeyinde yoksunluk” ve “merak yoksunluğu” alt boyutları ile düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. YBÖEÖ’nin “YBÖ toplam puan ortalaması” alt faktörü ile düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

BYÖ’nin “risk alma” alt boyutu; YBÖEÖ’nin “sebat” alt boyutu ile düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. YBÖEÖ’nin “merak yoksunluğu” boyutu ile düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. YBÖEÖ’nin “YBÖ toplam puan ortalaması” alt faktörü ile düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

BYÖ’nin “BYÖ toplam puan ortalaması” alt faktörü; YBÖEÖ’nin “motivasyon” ve “sebat” alt boyutları ile düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. YBÖEÖ’nin “öğrenme düzeyinde yoksunluk” ve “merak yoksunluğu” alt boyutları ile orta

düzeyde negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. YBÖEÖ'nin “YBÖ toplam puan ortalaması” alt faktörü ile orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

BESYO öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

➤ Nitelikli beden eğitimi ve spor öğretmeni, antrenör, spor yöneticisi ve rekreasyon liderinde yaşam boyu öğrenme ve yenilikçilik gibi özelliklere sahip olması son derece önemlidir. Bu nedenle özellikle Yükseköğretim kurumları tarafından öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik yaşam boyu öğrenme ve yenilikçilik konusunda çeşitli etkinliklerin düzenlenmesi önerilebilir.

➤ Öğrencilerin çoğunluğunun “Sorgulayıcı” kategorisinde yer aldığı düşünülürse, öğrencilerin yeniliklere karşı şüpheli ve olumsuz tutumlarının nedenlerinin incelenmesi ve onların yeniliklerden yararlanma ve uyum sağlamalarına yönelik çeşitli çalışmaların yapılması önerilebilir.

➤ Öğrencilerin yenilikçi fikirler üretmelerine olanak sağlayacak çeşitli program ve projeler geliştirilmeli; üretilen uygun fikirlerin hayata geçirebileceği ve diğer bireylerle paylaşabileceği ortamlar yaratılmalıdır.

➤ Akademisyenlere yönelik yenilikçilik, yaratıcılık, yaşam boyu öğrenme gibi konularda mesleki ve kişisel gelişim programları düzenlenebilir. Bu programlar yardımıyla akademisyenlerin öğrencilerine yaşam boyu öğrenme ve yenilikçilik konusunda daha etkili rehberlik yapabilmeleri sağlanabilir.

➤ Öğrencilerin yaşam koşulları incelenerek, yaşam boyu öğrenme ve yenilikçiliğin gelişmesine engel olan etkenler belirlenerek, gereken önlemler alınması sağlanabilir.

➤ Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yenilikçilik düzeylerini daha derinlemesine inceleyerek var olan durumu daha geniş bir bakış açısıyla ortaya koyacak nitel araştırmalar yapılabilir.

➤ Öğrencilerin yenilikçilik ve yaşam boyu öğrenme özellikleri üzerine etkili olabileceği düşünülen çeşitli faktörlerle olan ilişkisini betimleyen çalışmalar yapılabilir.

➤ Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yenilikçilik düzeyleri üzerinde etkisi düşünülen öğretim elemanı, yönetici, aile gibi farklı paydaşlara yönelik çalışmalar düzenlenebilir.

➤ Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ve yenilikçilik düzeyleri üzerine bireysel, kurumsal ve toplumsal anlamda engel olarak algıladıkları durumların incelendiği nitel ve nicel araştırmalar oluşturulabilir.

➤ Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerileri ve yenilikçilik düzeylerini artırmak için tasarlanan etkinliklerin etkililiğini inceleyen ve bu etkinliklerin nasıl tasarlanmasına yönelik çalışmalar düzenlenebilir.



KAYNAKÇA

- Açıköz Ersoy, B. ve Mutur Şengül, C. (2008). Yenilikçiliğe yönelik devlet uygulamaları ve AB karşılaştırması. *Yönetim ve Ekonomi*, 15, 59-74.
- Adıgüzel, A. (2012). The relation between candidate teachers' moral maturity levels and their individual innovativeness characteristics: A case study of Harran University Education Faculty. *Educational Research and Reviews*, 7(25), 543-547.
- Akbaş, O ve Özdemir M.S. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, (155-156), 112-126.
- Akın Kösterelioğlu, M. ve Demir, F. (2014). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen liderliğine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 247-256. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2271>
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme. 8th International Educational Technology Conference (IETC2008), 6-9 Mayıs 2008. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akkutay, Ü. (1984). *Enderun Mektebi*. Ankara: Gazi Üniversitesi BasımEvi.
- Alan, H. ve Yeloğlu, O. (2013). Markalaşma ve yenilikçilik. *Siirt Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi. İktisadi Yenilik Dergisi*, 1, 13-26.
- Albach, H. (1993). Culture and technical innovation: A cross-cultural analysis and policy recommendations. *The Academy of Sciences and Technology Research Report Berlin: Walter de Gruyter & Co.*
- Albasheer, A., Khasawneh, S., Abu Nabah, A. ve Hailat, S. (2008). Perceptions of student teachers towards the effectiveness of co-operating teachers, school principles and university supervisors participating in the teacher education program in Jordan. *International Journal of Lifelong Education*, 27 (6), 693-705.
- Aracı, H. (2006). *Öğretmenler ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aslaner, E. (2010). *Örgütsel değişim ve yenilikçilik: Bir özel okul örneği* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Atik Kara, D. ve Kürüm D. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme kavramına yükledikleri anlam (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği) *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri (5-7 Eylül 2007)*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Avrupa Birliği Komisyonu. (2006). Recommendation of The European Parliament and of the council on key competences for lifelong learning. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962> adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 02 Nisan 2018.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (mardin ili örneği)* Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Ayhan, S. (2006). Düünden bugüne yaşam boyu öğrenme. F. Sayılan, A. Yıldız (Ed.), *Yaşam Boyu Öğrenme* (s.2-14). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi* Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Bağcı, Ş. E. (2007). *Avrupa Birliği ülkelerinde yaşam boyu eğitim politikaları Almanya, Danimarka ve Türkiye üzerine karşılaştırmalı bir çalışma* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Balcıoğlu, B., Özbek A. ve Sungur, N. (2003). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin değer sistemleri ve sorun çözmedeki yeterliliklerinin incelenmesi. III. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Olimpik Eğitim ve Spor Kültürü Sempozyumu, *Bursa, 23-24 Mayıs 2003*, s:13-20.
- Beşkaya, Y. M. (2017). *Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Bilge, N. (1989). *Türkiye'de beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları No:1095.
- Billington, R. (1997). *Felsefeyi yaşamak* (Çev. A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bingöl, M. (2006). *İşletmelerde bilişim teknolojileri ve yenilikçilik: erzurum, erzincan ve bayburt'taki imalat işletmeleri üzerine bir araştırma* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bitkin, A. (2012). *Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

- Braak, J. (2001). Individual characteristics influencing teachers' class use of computers. *Journal of Educational Computing Research*, 25(2), 141-157.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Second Edition. USA. Lawrence Erlbaum Ass. Inc. Publishers.
- Budak, Y. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi Gereken İnsan Tipi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693-708.
- Büyükkaragöz, S., Çivi, C. (1994). *Genel öğretim metodları*. Konya: Atlas Kitapevi.
- Candy, P. C. (2003). *Lifelong learning and information literacy*. Report for U.S national commission on libraries and information Science and National Forum on Information Literacy. doi=10.1.1.119.5676.
- Chapman, J., Toomey, R., McGlip, J., Walsh, M., Warren, E, ve Willams, I. (2003). *Lifelong Learning and teacher education*. Australian Catholic University, Centre for Lifelong Learning, Faculty of Education . Erişim Tarihi: 10 Mayıs 2018 <http://hdl.voced.edu.au/10707/20534>. adresinden elde edilmiştir.
- Çengel, O. (2016). *Spor tüketicilerinin bireysel yenilikçilik ve alışveriş davranış biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Çiltaş, A. (2011) Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5, 1-11.
- Çuhadar, C., Bülbül, C. ve Ilgaz, G. (2013). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi *İlköğretim Online* 12(3), 797-807.
- Corvin, R. G. (1975). Innovation in organizations: the case of schools. *Sociology of Education*, 48,1, 1-37.
- Dehmell, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42 (1), 49-62.
- Demir, N. (2017). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında mental aritmetik eğitiminin öğrenci başarısına etkisi* Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Demirel, M. (2009). *Yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: öğrenmeyi öğrenme*. 2. Ulusal Eğitim Psikolojisi Sempozyumu Bildiri Kitabı.

- Demirel, M. (2010). *İlköğretim programlarına yaşam boyu öğrenme becerileri açısından eleştirel bir bakış*. . 1-3 Mayıs 2009 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildirileri Kitabı. 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Demirel, Y ve Seçkin, Z. (2008). Bilgi ve bilgi paylaşımının yenilikçilik üzerine etkileri *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,17(1), 189-202.
- Demirhan, G. (2006). *Spor Eğitiminin Temelleri*, Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi-Bağırhan Yayınevi.
- Demirsoy, C. (2005). *Yeniliğin yayılması modellerinin ve yeniliği benimseyen kategorilerinin internet bankacılığı ürünü üzerinde bir incelemesi* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Derrick, M. G. (2003). *Creating environments conducive for lifelong learning. new directions for adult and continuing education*. Wiley Periodicals S. 100.
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). (2006). Dokuzuncu kalkınma planı 2007-2013 <http://www3.kalkinma.gov.tr/DocObjects/View/13744/plan9.pdf>. Erişim Tarihi: 25.04.2018.
- De La Harpe, B. ve Radloff, A. (2000). Informed teachers and learners: the importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 169-182. doi: 10.1080/713695729.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Diker-Coşkun, Y., Demirel, M. (2010). Lifelong learning tendency scale: the study of validity and reliability. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 5, 2343-2350.
- Dündar, H. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ekici, G.(2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 7(11), 353-379.

- Er, K. O., Gürkan, U. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve kopya çekmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (26),1-18.
- Erduran, T. (2016). *Yaşam boyu öğrenme kapsamında bartın ilinde okuma kültürü: bir durum çalışması* Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Eren, H. (2010). *Üniversite öğrencilerinin sosyal yenilikçilik kapasitelerinin teknolojik yenilikçilik eğilimlerine etkisini ölçmeye yönelik bir model önerisi*, Doktora Tezi, Kara Harp Okulu, Ankara.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: H.Ü. Yayını.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Ferah Arslan, Ş. (2017). *Hekimlerin, tıp fakültesi öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin epistemolojik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Goldsmith, R. E ve Foxall, G. R. (2003) *The measurement of innovativeness the international handbook on innovation* ed by L. V. Shavinina.
- Göksan, T: S, Uzundurukan S ve Kesin N: S. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu*, Antalya.
- Güçlü, M. (2001). Avrupa, Amerika Birleşik Devletleri, Çin ve Türkiye'de beden eğitimi ve sporun gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 150, Mart-Nisan-Mayıs.
- Güleç, İ. Çelik, S. Demirhan, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme nedir? kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2/3 (Aralık /December 2012) ss. 34-48.
- Gül Erdoğan, D. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler* Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*,7(2), 1-15.

- Güven, Ö. (1996). Türkiye’ de cumhuriyet döneminde beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren okulların eğitimini hazırlayıcı çalışmalar, *Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Sayı :1* , s.70-82.
- Harmandar, İ. H. (2004), *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*, Ankara: Nobel Basımevi.
- Hart, R. (2006). *Using e-learning to help students develop lifelong learning skills*. The Royal Roads University. Victoria, BC.
- Haseski, H. İ. , Şahin, Y.L., Yılmaz, E. ve Erol, O. (2014). Facebook kullanım amaçları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10(2)*, 331-351.
- Horuz, O. R. (2017). *Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (bartın ili örneği)* Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- <http://besyo.ibu.edu.tr/tr/bolumler/spor-yoneticiligi-bolumu>, Erişim Tarihi: 20.04.2018
- <http://inonu.edu.tr/tr/eeseb/1751/menu?m=6448>, Erişim Tarihi: 20.04.2018
- <http://rekreasyon.mu.edu.tr/tr/genel-bilgiler-1274>, Erişim Tarihi: 20.04.2018
- http://sporbilimleri.ankara.edu.tr/?page_id=131, Erişim Tarihi: 20.04.2018.
- http://sporbilimleri.ankara.edu.tr/?page_id=133, Erişim Tarihi: 20.04.2018.
- <https://angora.baskent.edu.tr/bilgipaketi/?dil=TR&menu=akademik&inner=genelBilgi&birim=616>, Erişim Tarihi: 20.04.2018
- Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). *Scales for the measurement of innovativeness. human communication research*, 4, 58-65.
<http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.14682958.1977.tb00597.x?r3referer=wol&trackingaction=previewclick&showcheckout=1>Erişim Tarihi 28.04.2018
- Hunde A.B., Tacconi G., (2014). Teacher educators' practices from the view of building lifelong learning capabilities in student teachers. *Procedia - Social and behavioral sciences, 136*, ss. 496-500. doi:10.1016/j.sbspro.2014.05.363
- Hsua, C. L., Lub, H. P., ve Hsueh, H. (2007). Adoption of the mobile internet: an empirical study of mult imedia message service (MMS) *The International Journal of Management Science, 35(6)*, 715-726.

- İleri, S. (2017). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri(Karşıyaka-Bayraklı örnekleme)* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114.
- Karaduman, A. (2015). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki* Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Kaya, S. (2017). *Biyoloji öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Kert, S. B. ve Tekdal, M. (2012). Farklı eğitim fakültelerine devam eden bireylerin yenilikçilik algılarının karşılaştırılması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(4), 1150-1161.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- 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., Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (byö): türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 1-13.
- Köksal, N. ve Çöğmen, S. (2013). Pre-service teachers as lifelong learners: University facilities for promoting their professional development. *Eğitim Araştırmaları–Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 21-40.

- Könings, K., Gruwel, S. ve Merrienboer, J. (2007). Teachers' perspectives on innovations: Implications for educational design teaching and teacher *Education*, 23, 985-997.
- Köymen, Ü. (2002). Güdüleyici öğrenme. A. Şimşek. (Ed.), *Sınıfta demokrasi içinde*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Kul, M. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sorunları ve performanslarına etkileri. (Sakarya ili örneği)* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kuşkaya Mumcu, F. (2004). *Mesleki ve teknik okullarda bilişim teknolojilerinin yayılımında algılanan özelliklere ve engellere ilişkin öğretmen görüşleri* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Litzinger, T. A., Wise, J. C., Lee, S. H., Simpson, T. ve Joshi, S. (2001). Assessing readiness for lifelong learning. *Proceedings of the 2004 American Society for Engineering Education Annual Conference*, Salt Lake City, UT.
- Loads, D. (2007). Effective learning advisers perceptions of their role in supporting lifelong learning. *Teaching in Higher Education*. 12(2), 235-245.
- Longworth, N. (2003). *Lifelong learning in action - transforming education in the 21st century*. Kogan Page, London.
https://yasamboyuogrenme.wikispaces.com/file/view/___Lifelong_Learning_in_Action___Transforming_Education_in_the_21st_Century.pdf. Erişim Tarihi: 25.04.2018.
- Lope Pihie, Z.A., Bagheri, A. ve Asimiran, S. (2014). School leadership and innovative principals: implications for enhancing principals' leadership knowledge and practice. *Proceedings of the European Conference on Management, Leadership & Governance*, 6, 162-167.
- Loogma, J., Kruusvall, J. ve Ümarik, M. (2011). E-learning as innovation: exploring innovativeness of the VET teachers' community in Estonia. *Computers & Education*, 58(2), 808-817.
- McGeown, V. (1980). Dimensions of teacher innovativeness. *British Educational Research Journal* 6(2), 147-169.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006) Milli eğitim şuraları. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021327_17_sura.pdf. Erişim Tarihi: 20.04.2018.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2009) Hayat boyu öğrenme stratejisi Belgesi. <http://mesbil.meb.gov.tr/genel/hayat%20boyu%20%C3%B6%C4%9Frenme%20dokuman.pdf>. Erişim Tarihi: 20.04.2018.
- Muratlı, S. (2001). “Türkiye’de Spor Öğretmenliği ve Spor Öğretmeni Yetiştirme”, II. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, Bursa, s:13-19.
- Ozan, C., Çelik, N. ve Kıncal, R. Y. (2014). Öz-düzenlemeli öğrenme öğretmen inanç ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması.1. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, İstanbul, <http://ejercongress.org/pdf/EJERCongress2014-BildiriKitabi.pdf> Erişim Tarihi: 20.04.2018.
- Özçiftçi, M. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliklerinin ilişkisi Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Özden, Y. (2002). Eğitimde Yeni Sistem Arayışları. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem-Akademi.
- 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.
- Pemberton, H. Earl. (1936). The curve of cultural diffusion rate. *American Sociological Review*, 1(4),547-556. Erişim Tarihi: 5 Mayıs 2018 http://www.jstor.org/stable/2084831?seq=1#page_scan_tab_contents adresinden elde edilmiştir.
- Poyraz, H. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile kurumları tarafından desteklenme algıları arasındaki ilişki (sakarya ili örneği)* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Reio, T. G. (1997) *Effects of curiosity on socialization-related learning and job performance in adults* Doktora tezi, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.
- Ritchhart, R. (2004). Creative teaching in the shadow of the standards. *Independent School*, 63, 32–40. Erişim Tarihi: 06 Mayıs 2018 http://www.ronritchhart.com/Papers_files/Creative%20Teaching_Ritchhart04.pdf adresinden elde edilmiştir.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations (Third Edition)*. New York: Free Press.

- Ryan B. ve Gross N. (1950) Acceptance and diffusion of hybrid corn seed in two Iowa communities *Agricultural Experiment Station Iowa State College Of Agriculture And Mechanic Arts* , 663-705.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Selvi, K. (2011). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61-69.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya. Geliştirilmiş 14.Baskı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Slavin, R. E (2013) *Eğitim Psikolojisi Kuram ve Uygulama 10. Basım* (Çev. Yüksel G.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.(Orijinal çalışma basım tarihi 2012.)
- Sucu, A. (2017). *Meslek yüksek okulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 394-417.
- Şahin, 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.
- Şen, Ş. (2016). *Ceza infaz kurumlarında verilen eğitim faaliyetlerinin yaşam boyu öğrenme açısından değerlendirilmesi (zonguldak ili örneği)* Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem-A
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Tanca, H. A. (2017). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında kamu spot göstergeleri hakkında üniversite öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi (Bartın Üniversitesi Örneği)* Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Tatlısu, B. (2016). *Spor yapan ve yapmayan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Timuçin, M. (2009). Diffusion of technological innovation in a foreign languages unit in Turkey: A focus on risk-averse teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(1), 75-86.

- Türk Dil Kurumu (TDK). (2018). *Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr> Erişim Tarihi : 23.04.2018.
- Tortop, Ö. (2010). *Avrupa Birliği hayat boyu öğrenme temel yeterlik alanları: Türkiye durumu* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünal, H. (2014). Üniversite öğrencilerinin bireysel yenilikçilik kategorilerinin belirlenmesi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*. 4(11),68-74.
- Van de Van, A.H. (1986). Central Problems in the Management of Innovation. *Management Science*, 32(5), 590-607.
- Varış, F. (1978). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (diyarbakır ili örneği)* Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 267-281.
- Yaylacı, F. (2007). İlköğretim okulları beden eğitimi dersi öğretim programının değerlendirilmesi. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/442253>, Erişim Tarihi : 18.04.2018.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 17(1), 33-46.
- Yıldırım, R. (2017). *Üniversitelerdeki yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin yönetsel etkililiğinin değerlendirilmesi* Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yılmaz, E. (2000). Bilgi çağında kütüphanelerin eğitimdeki yeri ve önemi. *Çağdaş Eğitim*, 269, 31-39.
- Yılmaz, F., Soğukçeşme, G., Ayhan, N., Tuncay, S., Sancar, S. ve Deniz Y.M. (2014) İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 259-276.
- Yılmaz Öztürk, Z. (2015). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve bu düzeylere etki eden etmenlerin incelenmesi* Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Yuan, F. ve Woodman, R.W. (2010). Innovative behavior in the workplace: the role of performance and image outcome expectations, *Academic Management Journal*, 53(2),323-342.



EKLER: Anket ve Ölçek İzinleri

Ek 1: Anket

Değerli Öğrenciler;

Bu araştırmaya Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim dalındaki yüksek lisans tez çalışmam kapsamında yapılmaktadır. Çalışmamın amacı; Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeyleri hakkındaki görüşlerini belirlemektir.

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

Çalışmamıza yaptığınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Mustafa Alper MÜLHİM

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Tel: 0 507 524 51 15 E-mail: alper.mulhim@gmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU	
1) Bölümünüz:	<input type="checkbox"/> Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği <input type="checkbox"/> Antrenörlük Eğitimi <input type="checkbox"/> Spor Yöneticiliği <input type="checkbox"/> Rekreasyon
2) Cinsiyetiniz:	<input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Kadın 3) Yaşınız:
4) Sınıfınız:	<input type="checkbox"/> 1. Sınıf <input type="checkbox"/> 2. Sınıf <input type="checkbox"/> 3. Sınıf <input type="checkbox"/> 4. Sınıf
5) İkamet Yeriniz:	<input type="checkbox"/> Köy <input type="checkbox"/> Belde <input type="checkbox"/> İlçe Merkezi <input type="checkbox"/> İl Merkezi
6) Babanızın Eğitim Durumu:	<input type="checkbox"/> Okur-Yazar Değili <input type="checkbox"/> İlköğretim <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Ön Lisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Lisans Üstü
7) Annenizin Eğitim Durumu:	<input type="checkbox"/> Okur-Yazar Değili <input type="checkbox"/> İlköğretim <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Ön Lisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Lisans Üstü
8) Mezun Olduğunuz Lise:	<input type="checkbox"/> And. Öğretmen Lisesi <input type="checkbox"/> Anad. Lisesi <input type="checkbox"/> Fen Lisesi <input type="checkbox"/> Genel Lise <input type="checkbox"/> Meslek Lisesi <input type="checkbox"/> Spor Lisesi <input type="checkbox"/> Diğer
9) Aktif Olarak (Lisansız) Spor Yapma Durumunuz?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır Cevabınız "Evet" ise Spor Branşınız:.....
10) Ailenizin Aylık Geliri:	<input type="checkbox"/> 0-1000 TL <input type="checkbox"/> 1001-1300 TL <input type="checkbox"/> 1301-2300 TL <input type="checkbox"/> 2301-3000 TL <input type="checkbox"/> 3001-3300 TL <input type="checkbox"/> Diğer(.....)
11) Lisansüstü Eğitim (Yüksek Lisans / Doktora) Almak İstiyor musunuz?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/> Kararsızım

BİREYSEL YENİLİKÇİLİK ÖLÇEĞİ	Uygunluk Düzeyi				
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ortadayım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Yönerge: Her bir ifadeyi inceleyerek, ifadenin size uygunluğunu yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek (x) belirtiniz. İfadelerin doğru ya da yanlış yanıtı yoktur, lütfen ifadeyi okuduktan sonraki aklınıza gelen ilk düşünceyi işaretleyiniz.					
1. Arkadaşlarımı öneri veya bilgi almak için sık sık bazo başvururlar.					
2. Yeni fikirleri denemekten hoşlanırım.					
3. Bir şeyi yapmanın yeni yollarını ararım.					
4. Genellikle yeni fikirleri kabullenmekte tereddütlenmiyimdir.					
5. Bir sorunu çözerken yaratıcı fikirler olmadıkça zaman çözüme için çoğu kez yeni yöntemler geliştirim.					
6. Yeni icatlara ve yeni düşünce tarzlarına karşı şüpheciyimdir.					
7. Çevremdeki insanların büyük bir çoğunluğunun kabul ettiği görüşlere kadar yeni fikirlere pek itibar etmem.					
8. Arkadaş grubum içinde etkili bir birey olduğumun düşüncesini.					
9. Düşüncelerimde ve davranışlarımda kendimi yaratıcı ve özgün görürüm.					
10. Genellikle arkadaş grubum içinde yeni bir şeyi kabul eden son kişilerden biri olduğumun düşüncesini.					
11. Yaratıcı bir kişiliğe sahibimdir.					
12. Ait olduğum grubum liderlikle ilgili sorumluluklarını almaktan hoşlanırım.					
13. Çevremdeki bireylerde işe yaradığım görüşlere kadar bir işi yapmanın yeni yollarını kabullenmekte isteksiz davranırım.					
14. Düşüncelerimde ve davranışlarımda özgün olmayı heyecan verici bulurum.					
15. Eski usul yapım tarzıma ve işleri eski yöntemlerle yapmanın en iyisi olduğumun düşüncesini.					
16. Belirsizlikler ve çözülmemiş problemler beni güdüler.					
17. Yenilikleri dikkate almadan önce diğer insanların o yeniliği kullandığını görmeliyim.					
18. Yeni fikirlere açıyım.					
19. Cevabı belirsiz sorular beni heyecanlandır.					
20. Yeni fikirlere karşı çoğunlukla şüpheciyimdir.					

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

Ek 2. Etik Kurul Onayı

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu
ONAY BELGESİ

Protokol No:	2018-022
Araştırmanın Başlığı:	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği
Proje Yürütücüsü:	Arş. Gör. Mustafa Alper MÜLHİM
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	09.03.2018
Karar Tarihi:	13.03.2018

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Aslı YAZICI



Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK
Başkan Vekili



Doç. Dr. Şaban ESEN
Üye



Yrd. Doç. Dr. Gülnezd AYDIN
Üye



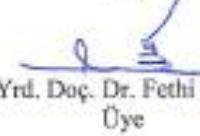
Doç. Dr. Fatma BAĞDATLI ÇAM
Üye



Yrd. Doç. Dr. Hüseyin SULAK AKYÜZ
Üye



Yrd. Doç. Dr. Fethi NAS
Üye



Ek 3. Ölçek Kullanım İzni

Ölçek Kullanım İzni 2 m



Kimden: ydiker

22 Ocak 2018 11:36

Kime: Arş. Gör. Mustafa Alper MÜLHİM

Ölçeği etik kullanım kurallarına uygun biçimde kullanabilirsiniz.

Assoc. Prof. Yelkin Diker Coşkun
Yeditepe University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences

From: Arş. Gör. Mustafa Alper MÜLHİM [mmulhim@bartin.edu.tr]
Sent: Monday, January 22, 2018 10:30 AM
To: Yelkin Diker Coşkun; mdemirel@hacettepe.edu.tr
Subject: Ölçek Kullanım İzni

Değerli Hocam Merhaba;
Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Aynı zamanda Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktayım. Tez aşamasında olduğumdan enstitümüze; "Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği" başlığıyla sunduğum tez önerisi için çalışmalarına başladım. Çalışmamda geliştirmiş olduğunuz "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği"ni kullanmam için izninizi talep ediyorum.
Saygılarımı sunar, iyi çalışmalar dilerim.

Arş. Gör. Mustafa Alper MÜLHİM
Bartın Üniversitesi B.E.S.Y.O.
Tel: 0378 223 52 57
E-mail: mmulhim@bartin.edu.tr , alper.mulhim@gmail.com

Ölçek Kullanım İzni 1 mesaj



Kimden: Arş. Gör. Mustafa Alper MÜLHİM

22 Ocak 2018 11:16

Kime: fodabasi kkilicer

Değerli Hocam Merhaba;
Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Aynı zamanda Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktayım. Tez aşamasında olduğumdan enstitümüze; "Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi: Bartın Üniversitesi Örneği" başlığıyla sunduğum tez önerisi için çalışmalarına başladım. Çalışmamda türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirliğini yapmış olduğunuz "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği"ni kullanmam için izninizi talep ediyorum.
Saygılarımı sunar, iyi çalışmalar dilerim.

Arş. Gör. Mustafa Alper MÜLHİM
Bartın Üniversitesi B.E.S.Y.O.
Tel: 0378 223 52 57
E-mail: mmulhim@bartin.edu.tr , alper.mulhim@gmail.com

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Mustafa Alper MÜLHİM
Doğum Yeri ve Tarihi : Kilis, 31.07.1993

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Bartın Üniversitesi, BESYO, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans Öğrenimi : 2016- ... Bartın Üniversitesi, EBE, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi ABD.
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Bilimsel :
Faaliyet/Yayımlar **MÜLHİM, M , MÜLHİM, Z , ÜNLÜ, Y , SOLAKUMUR, A . (2017).** Dart Sporcularının Erişkin Bağlanma Biçimleri ile Atılganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 3 (Special Issue 2), 61-72.
SOLAKUMUR, A , KUL, M , ÜNLÜ, Y , MÜLHİM, M . (2017). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin ve Yansıtma Yeteneklerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 3 (Special Issue 2), 294-307.
ŞENLİK, Z , KUL, M , KARATAŞ, İ , MÜLHİM, M . (2017). Beden Eğitimi ve Spor Dersinin Down Sendromlu Çocukların Ruhsal Uyum Düzeylerine Etkisi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 3 (Special Issue 2), 263-282.
KELLEŞ, F , KUL, M , KARATAŞ, İ , MÜLHİM, M , ÜNLÜ, Y . (2017). Gençlik Merkezindeki Serbest Zaman Etkinliklerine Katılan Bireylerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi: Adıyaman İli Örneği. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 3 (Special Issue 2), 114-141.

İş Deneyimi

Projeler ve Kurs Belgeleri : (C) Sınıfı Milli Sporcu Belgesi (Karate Branşı)
2. Kademe Dart Antrenör Belgesi
2.Kademe Vücut Geliştirme ve Fitness Antrenör Belgesi
1. Kademe Bocce Antrenör Belgesi
1. Kademe Karate Antrenör Belgesi
1. Kademe HİS ve Wellness Antrenör Belgesi
1. Kademe Tenis Antrenör Belgesi
İlk Yardım Sertifikası

Çalıştığı Kurumlar : 2017- Bartın Üniversitesi, BESYO.

İletişim

E-Posta Adresi : alper.mulhim@gmail.com

Tarih : 16.08.2018