

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YAŞAM BOYU ÖĞRENME ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ
İLE BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Yaşar Murat BEŞKAYA

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Ramazan YILMAZ

BARTIN-2017

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YAŞAM BOYU ÖĞRENME ANABİLİM DALI

**EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ
İLE BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Yaşar Murat BEŞKAYA
2008

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Ramazan YILMAZ

BARTIN-2017

**KABUL VE
ONAY**

Yaşar Murat BEŞKAYA tarafından hazırlanan "Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, 22/06/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Ramazan YILMAZ (Danışman)



Üye : Yrd. Doç. Dr. Hüseyin KAYGIN



Üye : Yrd. Doç. Dr. Mukaddes ÖRS



Bu tezin kabulü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim kurulu tarafından .../.../2017 tarih vesayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ
Enstitü Müdürü



BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Yrd. Doç. Dr. Ramazan YILMAZ danışmanlığında hazırlamış olduğum “Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezimin bilimsel etik değerler ile kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespiti halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

22/06/2017

Yaşar Murat BEŞKAYA

ÖNSÖZ

Bu araştırma sürecinde karşılaştığım her türlü zorlukları aşmamda bilgi ve deneyimleri ile yanımda olan danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Ramazan YILMAZ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek Lisans eğitimim süresince ve bitirme aşamasında tezime sağladığı katkılardan ötürü kıymetli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Hüseyin KAYGIN'a, Yrd. Doç. Dr. Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ'a, Yrd. Doç. Dr. Hatice DURAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans eğitimim süresince ders aldığım ve akademik gelişimimde katkı sağlayan Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde görevli değerli hocalarıma teşekkür ederim.

Bartın Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) kapsamında desteklenen; *BAP-2016-.SOS-CY-006* proje nolu yüksek lisans tez çalışmamda desteklerinden dolayı Bartın Üniversitesi Rektörlüğüne ve BAP Komisyonuna teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Tez çalışması sürecinde desteğini esirgemeyen değerli aileme sonsuz sevgi ve saygılarımı sunarım.

Sizler olmasaydınız başaramazdım...

Yaşar Murat BEŞKAYA

BARTIN, 2017

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Yaşar Murat BEŞKAYA

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ramazan YILMAZ

Bartın-2017, Sayfa: XVII + 91

Bu tez çalışmasının amacı; Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerini çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yöneticilik tecrübesi, yaş ve eğitim düzeyi) göre inceleyerek, eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada bu amaçla tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bartın ilinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 164 eğitim yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ve katılımcılarla ilgili çeşitli demografik bilgileri elde etmek amacıyla kullanılan anket, eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini tespit etmek amacıyla Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ile eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini tespit etmek amacıyla Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi SPSS paket programı ile yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler (standart sapma, aritmetik ortalama), parametrik testlerden t-testi ve ANOVA; non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi ve Kruskal-

Wallis H testi kullanılmıştır. İki ölçek arasındaki ilişkiyi belirlemede ise Spearman's rho korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırma 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. Öte yandan eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ve kadın eğitim yöneticileri yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yöneticilik tecrübesine ve yaşa göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Eğitim yöneticilerinin eğitim düzeyine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık olduğu ve lisansüstü eğitim yapan eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

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.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yöneticisi, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi, Bireysel Yenilikçilik

ABSTRACT

M.Sc. Thesis

INVESTIGATION OF THE LEVEL OF INDIVIDUAL INNOVATIVENESS LIFELONG LEARNING TRENDS TRAINING MANAGERS

Yaşar Murat BEŞKAYA

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ramazan YILMAZ

Bartın-2017, Sayfa: XVII + 91

The aim of this research is to examine the relation between the level of individual innovativeness of education managers and their life-long learning tendencies, by examining the life-long learning tendencies of individual education managers and individual innovativeness levels according to various variables (gender, managerial experience, age and education level). Survey method was used for this research. The participants of the research consists of 164 education administrators who worked in Bartın province in 2015-2016 education year and voluntarily participated in the research. The survey used for the research data was developed by the researcher to obtain various demographic information the participants and used "Scale for Life-Long Learning Tendencies" developed by Diker Coşkun (2009) in order to determine the life-long learning tendencies of the education managers and "Individual Innovativeness Scale" adapted into Turkish by Kılıçer and Odabaşı (2010) in order to determine the individual innovativeness levels of the training managers. Analysis of the research data was made with the SPSS package software. T-test and ANOVA from parametric tests were used for descriptive statistics (arithmetic mean, standard deviation); Mann-Whitney U test and Kruskal-Wallis H test for non-parametric tests in the analysis of data. Spearman's rho correlation analysis was used to determine the relationship between the two scales.

As a result of the research; It is seen that the life-long learning tendencies of the education administrators participating in the research are above the mid-scale scale and the individual innovativeness levels are in the questioning category. It is concluded that there is a positive, moderate and meaningful relationship between the life-long learning tendencies of education managers and individual innovativeness levels. Life-long learning tendencies of education managers showed significant differences according to sex and life-long learning tendencies of women education managers were found to be higher. It has been found that the life-long learning tendencies of the training managers do not show any significant difference according to the managerial experience. Educational managers' life-long learning tendencies were not significantly different by age. It has been observed that there is a significant difference in the life-long learning tendencies of the education managers compared to the education levels and that the life-long learning tendencies of the graduate educators are higher.

It was seen that there was no significant difference between the levels of individual innovativeness of education managers by sex. It was observed that the level of individual innovativeness was significantly different from the level of managerial experience of education managers and that the level of individual innovation scores increased as managerial experience increased. It has been seen that there is no significant difference in the level of individual innovativeness of education managers according to age. According to the education levels, there was no significant difference between the individual innovation scores of the education administrators.

Keywords: Education Manager, Lifelong Learning Tendency, Individual Innovativeness

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	III
BEYANNAME.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖNSÖZ.....	V
ÖZET.....	VI
ABSTRACT.....	VIII
İÇİNDEKİLER.....	X
TABLolar LİSTESİ.....	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XV
EKLER LİSTESİ.....	XVI
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVII
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	2
1.4. Sayıtlar.....	3
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
BÖLÜM II.....	5
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	5
2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı.....	5
2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenme Becerisine Sahip Bireyin Özellikleri.....	6
2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyon, Sebat, Merak ve Öğrenmeyi Düzenleme.....	9
2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye'deki Uygulamalar.....	11

2.1.5. Bireysel Yenilikçilik Kavramı.....	12
2.2.İlgili Araştırmalar	14
2.2.1.Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Araştırmalar	14
2.2.2. Bireysel Yenilikçilikle İlgili Yapılan Araştırmalar	22
BÖLÜM III	42
YÖNTEM	42
3.1. Araştırmanın Modeli.....	42
3.2. Katılımcılar	42
3.3. Veri Toplama Araçları	42
3.4. Verilerin Analizi	44
BÖLÜM IV	45
BULGULAR VEYORUMLAR	45
4.1. Araştırmaya Katılan Eğitim Yöneticilerine İlişkin Betimsel Özellikler.....	45
4.2. Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular.....	50
4.3.Eğitim Yöneticilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Bulgular	51
4.4.Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki	52
4.5.Cinsiyete Göre Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	54
4.6.Yıl Olarak Yöneticilik Tecrübesine Göre Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri.....	55
4.7.Yaş Göre Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	57
4.8.Eğitim Düzeyine Göre Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri.....	59
BÖLÜM V	61
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	61
5.1 Tartışma ve Sonuç	61

5.1.1 Eğitim Yöneticilerinin Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri.....	61
5.1.2 Eğitim Yöneticilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri.....	63
5.1.3.Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri arasındaki ilişki.....	64
5.2. Öneriler	64
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	64
5.2.2. Yeni Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler.....	65
KAYNAKLAR	66
EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU	81
EK-2: YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ	85
EK-3: BİREYSEL YENİLİKÇİLİK ÖLÇEĞİ	87
EK-4: ÖLÇEK KULLANIM İSTEĞİ	88
EK-5: ANKET UYGULAMA İZİNİ	90
ÖZGEÇMİŞ	91

TABLULAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
1. Araştırmaya Katılan Eğitim Yöneticilerinin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	45
2. Araştırmaya Katılan Eğitim Yöneticilerinin Branşa Göre Dağılımları.....	46
3. Araştırmaya Katılan Eğitim Yöneticilerinin Öğretmenlik Mesleği Kıdem Yıllarına Göre Dağılımları.....	47
4. Araştırmaya Katılan Eğitim Yöneticilerinin Yöneticilikteki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımları.....	48
5. Araştırmaya Katılan Eğitim Yöneticilerinin Yaşa Göre Dağılımları.....	48
6. Araştırmaya Katılan Eğitim Yöneticilerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımları....	49
7. Araştırmaya Katılan Eğitim Yöneticilerinin Yöneticilikteki Konumlarına Göre Dağılımları.....	49
8. Araştırmaya Katılan Eğitim Yöneticilerinin Yaşadıkları Yere Göre Dağılımları.....	50
9. Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	51
10. Eğitim Yöneticilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler... ..	52
11. Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleriyle Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	53
12. Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Analizi.....	54
13. Eğitim Yöneticilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Analizi.....	54
14. Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yöneticilik Tecrübesine Göre Analizi.....	55
15. Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yöneticilik Tecrübesine Göre Kruskal Wallis Test sonuçları.....	56

16. Eğitim Yöneticilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yöneticilik Tecrübesine Göre Analizi.....	56
17. Eğitim Yöneticilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yöneticilik Tecrübesine Göre Anova Sonuçları.....	57
18. Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yaşa Göre Analizi.....	57
19. Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yaşa Göre Kruskal Wallis Test sonuçları.....	58
20. Eğitim Yöneticilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yaşa Göre Analizi.....	58
21. Eğitim Yöneticilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yaşa Göre Anova Sonuçları.....	59
22. Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Eğitim Düzeyine Göre Analizi.....	59
23. Eğitim Yöneticilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Analizi.....	60

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No

Sayfa No

1. Yaşam boyu öğrenme yolları6



EKLER LİSTESİ

Ek No

Sayfa No

1. Kişisel Bilgiler Formu.....	81
2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği.....	85
3. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	87
4. Ölçek Kullanım İzni	88
5. MEB Ölçek Uygulama İzni.....	90



KISALTMALAR LİSTESİ

AB: Avrupa Birliği

CEDEFOP: European Centre For The Develoꝑment Of Vocational Training

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PİSA: Programme for International Student Assessment

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

YÖK: Yükseköğretim Kurulu



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında, her alanda değişim ve yenilenme süreklilik arz etmekte olup toplumu oluşturan bireylerin bu sürece duyarsız kalması neredeyse imkansız olarak görülmektedir. Bireylerin yaşamının her alanında ve sürekli karşı karşıya kalacakları bu durumla uyum sağlayıp başarılı olabilmelerinde küçük yaşlardan itibaren kazanmaları gereken beceri ve yeteneklerle doğru orantılı olacaktır. Toplumu oluşturan bireylere bilgi çağının gereklilikleri olan değişim ve yeniliklere ayak uydurabilme becerilerinin kazandırılmasında ise okulların önemi büyüktür. Okullarda eğitim öğretim sürecine devam eden bireylere bilgi çağının gereklilikleri uygun öğrenme ortamları hazırlanarak kazandırılmalıdır. Hedeflenen bu sonuca ulaşabilmek ayrıca yaşanan değişim ve yeniliklere ayak uydurmak için eğitim yöneticileri, sahip oldukları bilgi ve becerilerle eğitim öğretim ortamını düzenlemekte dolayısıyla okulun geleceğini planlamaktadır. Yenilik ve değişimin süreklilik arz ettiği çağımızda eğitim yöneticilerinin okuldaki değişim ve yenilikçilik çalışmalarını yürütmeleri zorunlu olmaktadır (Ağaoğlu ve diğerleri, 2012). Bu sebeple eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme becerileri ve yenilikçilik yeterlilikleri önemli hale gelmektedir. Beşkaya, Çelik ve Yılmaz (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmenlerinin yenilikçiliğe ilişkin görüş ve yeterlilikleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgularda eğitim yöneticilerinin, bireysel yenilikçilik ve değişime karşı engeller oluşturduğu, okul ve kurum kültürünün yeniliğe ayak uydurmasında ise eksiklikler oluşturduğu yönündedir. Ancak eğitim yöneticilerinden beklenen ise çalışma ortamlarında öğretmen, öğrenci, veli ve diğer çevre paydaşların yaşam boyu öğrenme becerilerine ve bireysel yenilikçiliğe sahip olabilmesi noktasında okullarda uygun şartların oluşturulması, öğrenci ve öğretmenlere gerekli desteğin sağlanmasıdır.

Alanyazın incelendiğinde eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili gerçekleştirilmiş çeşitli araştırmalara rastlanılmakla birlikte eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile ilgili araştırmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle günümüz eğitim sisteminde eğitim yöneticisi atama sisteminde yaşanan değişimlerle birlikte mevcut eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve bireysel yenilikçilik durumlarının belirlenmesi, okullarda gerçekleştirilecek yaşam boyu öğrenme ve yenilikçilik faaliyetleri açısından önem arz etmektedir. Ayrıca eğitim

yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme becerileri ile bireysel yenilikçilikleri arasında nasıl bir ilişkinin olduğu araştırma kapsamında merak edilen bir diğer noktadır. Farklı bir ifade ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek olan eğitim yöneticilerinin aynı zamanda bireysel yenilikçilik durumları da yüksek midir? Sorusu bu araştırmanın merak edilen bir diğer boyutudur. Yukarıda belirtilen durumlardan yola çıkarak alanyazında eğitim yöneticileri örneklemleri üzerinde giderilmesi gereken bir boşluk vardır. Bu durumdan hareketle, eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin belirlenmesi, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve bireysel yenilikçilik düzeylerini belirlemek, aralarındaki ilişkiyi incelemek ve bunların çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği belirlemektir.

1.2.1.Araştırmanın Alt Amaçları

Araştırmanın genel amacından hareketle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri nedir?
3. Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri yöneticilik deneyimine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
6. Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri yaşa göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
7. Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bilgi çağının en önemli özelliği değişim ve yenilenme olarak tanımlanmakta olup bu değişim sürecine ayak uydurabilmek, öğrenen bireyden öğrenen toplumun inşasını oluşturabilmek için eğitim süreçlerinin de aynı paralelde değişime uğraması kaçınılmazdır.

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler sayesinde çağımızda “bilgi” süreklilik arz eden bir değişim süreci yaşamaktadır. Yaşanılan bu değişim ve gelişimler, bireyin birçok yenilik ile yaşamının her döneminde karşılaşmasına ve bu yeniliklere uyum süreci yaşamasına neden olmaktadır. Bilgi tartışılmaz ve katı değil; sorgulanabilir ve esnek hale dönüşmüştür. Bu uyum sürecini sorunsuz bir şekilde geçirebilmek için bireyin var olan bilgi, beceri ve yetenekleri çağın gerekliliklerine göre geliştirilmelidir. Yaşadığımız yüzyılda bireyin sahip olması gereken özellikler arasında; farklı bilim dallarında ki bilgiye erişip kullanabilme konusunda gerekli yetenek ve beceriye sahip olma, karşılaşılan farklı problemlere çözüm üretip yeni fikirlere de açık aynı zamanda istekli olma, yaşam boyu öğrenmeyi alışkanlık haline getirip yenilikçilik özelliklerini sergileyebilme olarak sıralanabilir (Partnershipfor 21st Century Skills, 2003; Rogers, 1995).

Bilgi toplumunun gerektirdiği okul ortamı; bireylere bilgi öğreten kurumdan ziyade, bireysel öğrenme sorumluluğu bilincini oluşturarak; bireyin öğrenme yetenek ve becerilerini geliştirici ayrıca bu becerilerin yaşam boyu sürdürülebilirliğini sağlayıcı niteliklere sahip olmalıdır. Bu nedenle bireylerin eğitiminde önemli rol oynayan eğitim kurumlarının tüm paydaşları ile iyi organize edilmesi, öğretmen, öğrenci, veli ve kurum çevresi ile eşgüdüm halinde iletişim kanallarını açık tutması gerekmektedir. Bu nedenle bireylerin ve devamında toplumun eğitiminde birincil derecede rol oynayan okulların yenilik ve değişime paralel gelişimlerini sürdürebilmeleri oluşturulacak kurum kültürüne ve organizasyonuna da bağlıdır. Okullarda kurumsal olarak bu ortamın oluşturulmasında en önemli görev eğitim yöneticilerine düşmektedir. Eğitim yöneticileri hedeflenen kurum kültürünü oluşturabilmek için yeniliklere açık ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmalıdır. Şüphesiz ki sahip olduğu bu becerileri eğitim öğretim sürecine aktarabildiği oranda başarılı olabilecektir. Bu bağlamda araştırma kapsamında; eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır.

1.4. Sayıtlılar

Araştırmaya katılan tüm eğitim yöneticilerinin veri toplama aracına verdikleri tüm bilgi ve cevaplarda samimi oldukları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2015-2016 Eğitim ve Öğretim yılında Bartın ilindeki Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Liseler ile İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapmakta olup araştırmaya katılan eğitim yöneticilerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu bölümde çalışma kapsam ve içeriğinde geçen bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Bireysel Yenilikçilik: Bireysel yenilikçilik kavram olarak temelinde yenilik ve yenilikçilik kavramlarını içermektedir. Yenilikçilik kavramı yaşam boyu öğrenme becerileri içinde de yer almakta olup birey veya kurumların değişim ve yeniliğe karşı tepkilerini kapsamaktadır. Bireyin yeni olana duyduğu istek ve yeniliği benimseme durumu ile davranışlarında yeniliğe karşı pozitif ve olumlu tepki verme süreci olarak tanımlanabilir (Kılıçer, 2011).

Eğitim Yöneticisi: Farklı eğitim kurumu seviyelerinde, (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liseler) ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapmakta olan eğitim yöneticileridir.

Yaşam Boyu Öğrenme: Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenmeyi, bireyin yaşamı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinliklerinde kazandığı bilgi, beceri, ilgi ve yeterlilikleri olarak tanımlanmakta olup; Yaşam boyu öğrenmenin amacı, bireylerin içinde bulunduğumuz bilgi toplumunda yaşamlarını en iyi şekilde kontrol edebilmek amacıyla sosyal ve ekonomik yaşamın tüm evrelerine aktif katılımlarını sağlayarak bu toplumda yaşamlarını daha iyi kontrol edebilmelerine imkân sağlamaktadır (Berberoğlu, 2010).

Yenilik: Birey veya toplumca yeni olarak algılanan uygulama, fikir ya da nesnelere bütünüdür (Rogers, 2003).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu başlığın alt başlıklarında yaşam boyu öğrenme kavramı, yaşam boyu öğrenmenin tarihçesi, yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireyin özellikleri, yaşam boyu öğrenmede motivasyon, sebat, merak ve öğrenmeyi düzenleme kavramları ile yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'deki uygulamaları incelenmektedir.

2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenme Kavramı

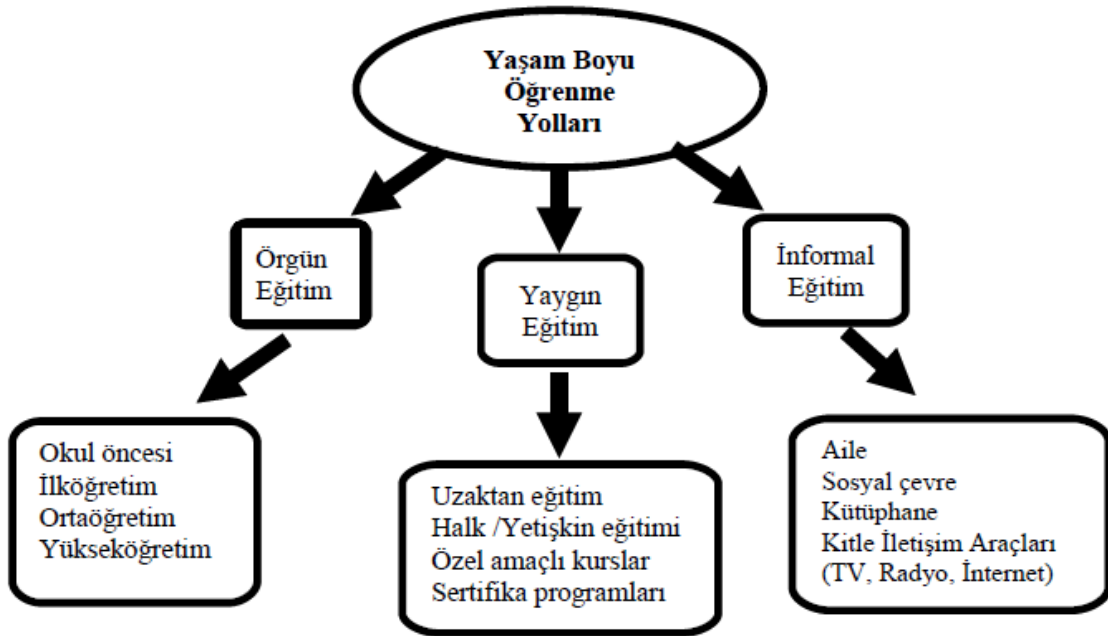
Yaşam boyu öğrenme kavramı ilk kez 1800'lü yıllarda kullanılmış olup Grundtvig, yaşam boyu öğrenme oluşumunun kurucusu olarak görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme kavramının oluşumuna Comenius'un görüşleri de katkı sağlamıştır (Wain, 2000; Akt: Evin Gencil, 2013). Richard Bagnall (1990) yaşam boyu eğitime dair yaptığı literatür araştırmasında; Lengrand'ın (1979) eğitimin tüm hayat olarak tanımlanması, White'ın (1982) bireylerin kendi yetişkin yaşamlarını yönetme hazırlığı, Kulich'in (1982) eğitimin bireyin yaşamının tümüne yayılması, Pena-Borrero (1984) yaşam boyu eğitimi bütün hayatımız boyunca katıldığımız eğitim faaliyetleri şeklinde tanımlandığını belirtmektedir.

Faure (1972) raporunda yaşam boyu eğitim şeklinde karşımıza çıkan kavram daha sonra ekonomik dönüşüm ile birlikte yaşam boyu öğrenme olarak değişikliğe uğramıştır (Jakobi, 2009; Akt: Kaya, 2014). Yaşam boyu öğrenmenin kapsamını bireyin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda katıldığı tüm öğrenme süreçleri oluşturmaktadır. Yaşadığımız toplum ve çevre birçok alanda değişim ve gelişime maruz kalmaktadır. Bu süreçte örgün eğitim kapsamında verilen eğitimin sürekli yenilenen ve değişen bilgi karşısında yeterli olmayacağı düşünülmektedir. Günümüz toplumunda yaşam boyu öğrenme denilince akla yetişkin eğitimi, halk eğitimi, kurslar gibi kavramların gelmesiyle birlikte tam bir kavram birliği sağlanamamıştır. Ortaya çıkan bu değişimlere uyum sağlamak için öğrenmenin hayatın başından sonuna kadar yer alması gerekmektedir. Bu değişimler öğrenenleri bilmeyi öğrenmeye, olmayı öğrenmeye, yapmayı öğrenmeye ve birlikte yaşamayı öğrenmeye sevk etmiştir (Unesco, 2014). Öğrenme türleri açısından bakıldığında, yaşam boyu öğrenme formal öğrenme, non-formal öğrenme ve informal öğrenmeyi kapsamaktadır (Commission Of The European Communities, 2001). Başka bir ifade ile

yaşam boyu öğrenme, bireyin her türlü özelliklerini geliştirmek amacıyla hayatı sürecindeki bütün öğrenme aktiviteleridir (CEDEFOP, 2008).

Yaşam boyu öğrenmede bireyin formal, informal ve yaygın öğrenme sonucu katıldığı öğrenmelerin rolü vardır. Eğitimciler kültürlenmenin belirli bir amaç ve hedef doğrultusunda yapılan kısmını formal eğitim olarak adlandırırken, bir kısmı ise informal eğitim kapsamındadır. Yaygın eğitim ise uzaktan eğitim, halk eğitimi, sertifika ve kurs programları ile alınan eğitimleri içermektedir (Ayaz, 2016).

Yaşam boyu öğrenme yolları aşağıdaki şekilde de gösterilmektedir:



Şekil-1. Yaşam boyu öğrenme yolları (Diker Coşkun, 2009)

2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenme Becerisine Sahip Bireyin Özellikleri

Yaşam boyu öğrenmenin var olabilmesi için şüphesiz yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Yaşam boyu öğrenme becerileri duyuşsal, bilişsel, psikolojik ve psiko-motor bakımdan üst düzey beceriler olmakla birlikte farklı disiplinlerdeki bu beceriler toplumsal, felsefi ve politik yaklaşımlardan etkilenmişlerdir (Demirel, 2009; Akkuş, 2008).

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

1. *Ana dilde İletişim Yeterliliği:* Ana dilde iletişim yeterliliği düşünce, duygu ve gerçekleri sözlü ve yazılı biçimde (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) ifade etme ve yorumlama yeteneği olup kültürel ve toplumsal ortamlarda (eğitim ve öğretim, işyeri, ev ve serbest zaman) dil yoluyla uygun şekilde birbirini etkileme yeteneğidir.

2. *Yabancı Dil Yeterliliği:* Dil yeterliliği yabancı bir dili yazılı ve sözlü ifade ile kullanıp yabancı dille yazılmış bir metni okuyup anlayabilmektir. Ayrıca yabancı bir dili sözlü ve yazılı olarak kullanabilme, yabancı dille yazılmış bir metni okuyup anlayabilme, yabancı bir dili kullanarak iletişim kurabilme, yabancı dille yazılmış olan bir metni çevirebilme becerisidir.

3. *Matematiksel - Temel Bilim ve Teknolojide ile İlgili Yeterlilikler:* Bilim ve teknoloji ile ilgili temel ilkeler hakkında bilgi sahibi olma, bireylerin günlük yaşama dair bir dizi problemi matematiksel düşünme ile çözebilme, bilim ve teknoloji alandaki soruların belirlenmesi ve kanıta dayalı sonuç çıkarma ve gelişmeleri izleme becerisine sahip olmasıdır.

4. *Dijital Yeterlilikler:* Bireylerin bilgi ve iletişim teknolojileri etkili bir biçimde kullanabilmesidir (Bilgiye ulaşabilmesi, bilginin kullanımını, depolanmasını ve üretimini sağlayabilmesi; bilgisayarın ve interneti etkili bir biçimde kullanıp kurabilme).

5. *Öğrenmeyi Öğrenmeye İlişkin Yeterlilikler:* Bireylerin öğrenmenin peşine düşerek bu konuda ısrarcı olma yeteneğidir. Bu yeterlilik, bireyin var olan hali hazırdaki imkanları tanıyarak öğrenme ihtiyaç ve süreçlerinin farkında olmasını sağlar. Ayrıca öğrenme eyleminde başarı için zorluklarla başa çıkma yeteneğini kapsar.

6. *Kişilerarası, Kültürlerarası, Sosyal ve Vatandaşlık Yeterlilikleri:* Bireylerin gün geçtikçe değişen toplumlarda sosyal ve çalışma yaşamına yapıcı ve etkili bir biçimde katılmalarına fırsat tanıma; gerektiğinde sorun çözecek donanım, bilgi ve beceriye sahip bireyleri siyasi yaşama tam olarak katılmaları yönünde donatma becerisidir.

7. *Girişimcilik:* Üretime dayalı faktörlerin bir araya getirilerek, fikirsel ve ekonomik fırsatların yeni değerlere dönüştürülebilme becerisidir.

8. *Kültürel Yeterlilikler:* Farklı kültürlerden insanlarla verimli ve uygun bir şekilde iletişim kurabilme ve çeşitli kitle iletişim araçlarıyla edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere duygu, deneyim ve görüşlerin özgün bir şekilde ifade edilebilme becerisidir. Bireylerin

görsel ve yazılı medya ile sanat dallarında, edebiyatta duyguve düşüncelerini ifade etme ve yeni fikirler üretebilme yeterlikleri şeklinde tanımlanmıştır (Avrupa Birliği Komisyonu, 2006).

Yaşam boyu öğrenen bireyin özelliklerin ne olması konusunda yaşam boyu öğrenmeye ait bu yeterlilikler yol gösterici olmuştur. Knapper ve Cropley'e (2000) göre ise yaşam boyu öğrenme becerisine sahip birey, kendi kendine öğrenmeyi düzenleyen, öğrenme ortamında aktif olan, farklı disiplinlerden elde ettiği bilgiyi bir araya getirip başka alanlara uyarlayabilen ve gerektiğinde farklı öğrenme stratejileri uygulayabilen birey olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2010).

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

- Kendini öğrenme sürecine dâhil edebilmeli ve öğrenme sürecini kontrol edebilmeli,
- Yenilik ve değişime açık olmalı, sorumluluk alabilmeli ve yerine getirebilmeli,
- Yaşamı boyunca karşılaştığı problemlerin çözümünde üst düzey düşünme ve zihinsel becerileri kullanabilmeli,
- Çevresindekilerle etkili iletişim kurarak işbirliği yapabilmeye ve birlikte çalışabilmeye istekli olmalı,
- Teknolojiyi etkin kullanabilmeli,
- Kendi yetenek ve becerilerine uygun mesleklerde istihdam edilerek ekonomiye katkıda bulunması sağlanmalıdır.

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

- Araştırmacı,
- Konularla ilgili yeni gelişmelere uyum sağlayan,
- Bilgi okuryazarı,
- Ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için organize olma becerilerine sahip,
- Etkili bir öğrenme becerisine sahip olma olarak tanımlamıştır.

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

2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyon, Sebat, Merak ve Öğrenmeyi Düzenleme

Motivasyon (güdü), öğretimin etkili bir bileşenidir. Çünkü bireylerin öğrenme sürecine etkin katılımını ve onların bu süreçte sürekliliğini sağlamaktadır. Brophy'e (2004) göre güdü bireylerin yaptıkları davranışların nedenlerini açıklamak için kullanılan tahmini yapılardır. Slavin (2012) motivasyonu, bireyin davranışlarını harekete geçiren ve davranışlarının devamlılığını sağlayan bir güç olarak tanımlamaktadır.

Öğrenme için gerekli ön koşullardan birisi de motivasyondur. Motivasyon bireyin davranışlarını harekete geçiren bir güç olarak görülmektedir. Selçuk'a (2000) göre bireyi öğrenmeye isteklendirecek önemli bir neden olmadıkça, bireyin öğrenmeye karşı bir aidiyet oluşturması beklenemez. Bu bağlamda öğretmenlerin kişisel motivasyonları, eğitim öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülmesinde önemli bir etkidir. De Jesus ve Conboy'a (2001) göre motivasyonu yüksek öğretmenler, eğitim reformlarının uygulanmasında, öğrencilerin başarı ve isteklerini giderme noktasında ayrıca ortaya çıkan yeniliklerin uygulanmasında önemli bir göreve sahiptir (Akt. Yazıcı, 2009). Motivasyonun yüksek olması ile bireyin yaşam boyu öğrenme çalışmalarına katılımı ve bu çalışmaları sürdürebilmesi kolaylaşmaktadır.

Yaşam boyu öğrenen bireyin bir başka özelliği "öğrenmede kararlılık halinin devamı" yani sebatkâr olmasıdır (Diker Coşkun, 2009). Sebat sözlük anlamı olarak sözünden ve kararından dönmeme, bir işi sonuna kadar sürdürme, direnme olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu (TDK), 2014). Derrick (2003) sebatla ilgili olarak, etkili ve kalıcı öğrenme ile beraberinde öğrenme başarısının, her türlü sebep ve uyarıcılara rağmen hedefine odaklanmış, öğrenme gayreti içindeki bireyin davranışlarının sürekliliği ile sağlanabileceğini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında 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 faaliyetleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" şeklinde tanımlamıştır (Akt. Ekici, 2008). Bandura'ya (1977) göre bireyin öz yeterlilik algısı öğrenme etkinliklerin seçimini, zorluklar veya sebepler karşındaki sebatını, gayretini ve başarısını etkilemektedir (Akt. Er ve Gürkan, 2011).

Yaşam boyunca devam eden hayat boyu öğrenme faaliyetleri belli bir zaman kısıtlaması olmayan bir öğrenme süreci olup bu anlamda bireyin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin sürekliliğinde, bireyin hayat boyu öğrenmeye ilişkin gayreti, kararlılığı bir başka deyişle sebatkârlığı önemli bir etkidir.

Senemoğlu (2009) tarafından öz düzenleme, öğrenme sürecinde bireyin kendi davranışlarını inceleyip, onları kendi ölçütlerine göre kontrol etmesi, yönlendirmesi ve değerlendirmesi olarak açıklanmıştır.

Ozan, Çelik ve Kıncal'a (2014) göre öz düzenleme becerisine sahip olan bireyin özelliklerini açıklarken, kendi öğrenme sorumluluğunu alabilen, amaçlarını belirleyen ve bunlara ulaşmak için kendine süreç ile ilgili plan ve izlem geliştirebilen, içinde bulunduğu zamanı değerlendirebilen ve bu doğrultuda öz eleştirisini yapabilen, aynı zamanda kendi kendine geri bildirimler verip gerekli değişiklikleri yeterli, yararlı ve yeni olanlarıyla değiştirmeyi başarabilen birey şeklinde ifade etmişlerdir. Yaşamboyu öğrenen bireyin genel özelliklerinden biri de "kendi öğrenme sürecini kontrol edebilmesi" (Epçaçan, 2013) olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme becerisine sahip birey, öğrenme etkinliklerinde kendi sorumluluğunu alarak, kişisel hedeflerine uygun bir şekilde düzenleme becerisine de sahiptir.

Kılıçer (2011) düşünen ve sorgulayan bir varlık olan insanın yaşamı boyunca pek çok konuyu araştırıp, öğrenme arzusu içerisinde olduğunu ve bundan dolayı merakın yaşam boyu öğrenme için önemli bir güç olduğunu belirtmiştir. Merak genel anlamı ile bir şeyi edinme, yapma, bir şeyle uğraşma isteği (TDK, 2016) olarak tanımlanırken, alanyazında araştırmacılar merakı çeşitli açılardan açıklamışlardır. Piaget (1952) merakı, var olan bilginin büyümesi için gereklilik, Brunner (1966) sadece bireyler için değil varlıkların yaşaması için de gerekli bir özellik, Maslow (1970) bir bireyin psikolojik yönden sağlıklı gelişimde önemli bir unsur olarak tanımlamıştır (Akt. Reio, 1997).

Maw ve Maw (1968) meraklı bireyi;

- Çevresinde gelişen olaylara tepki verir, değişiklikleri etkiler ve kullanır,
- Kendisi ve çevresi ile ilgili devamlı bir öğrenme arzusu gösterir,
- Çevresini iyi tetkik eder ve yeni tecrübelerle katılır,
- Bir konuyu araştırırken ve incelerken farklı yönleriyle irdeleyen şekilde tanımlamıştır (Akt. Köymen, 2002).

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

2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye’deki Uygulamalar

Türkiye’de aday bir ülke olarak, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin çalışmalar Avrupa Birliği ile uyum sürecinde yapılmaya başlanmıştır. 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 kavramı ile ilgili olarak;

- Yaşam boyu öğrenim stratejisinin, değişen ve gelişen koşullar doğrultusunda bireylerin istihdam, beceri ve yeteneklerin geliştirmeye yönelik geliştirileceği,
- Eğitim sisteminin erişilebilirlik, en uygun zaman ve denklik açısından yaşam boyu eğitim yaklaşımının benimseneceği,
- Özellikle yaşam boyu eğitimin, örgün eğitime giden bireylere fırsat tanımak, beceri ve meslek dallarında daha yeterli duruma gelmek amacıyla e-öğrenme dahil tüm yaygın eğitim imkanlarıyla faaliyetlerin arttırılacağı şeklinde ifadeler yer verilmektedir (Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), 2006).

Kalkınma planlarında değinilen, yaşam boyu öğrenmeye yönelik çalışma, devletin amaç, yöntem ve içerik olarak düzenleme, benzer biçimde Milli Eğitim Bakanlığında da hayat boyu öğrenme becerilerine sahip bireyler yetiştirebilmek için ele alınmıştır. 17. Milli Eğitim Şurasında “Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi” konu başlığı ile “Yaşam Boyu Öğrenme” adı altında başka bir bölüme yer verilmiştir. Şurada hayat boyu öğrenme ile ilgili olarak bir özgün eğitim politikası geliştirilmesine yol açmak ve yaygın duruma getirilmesi, konu ile ilgili kurum ve kuruluşların bilgileri doğrultusunda bir eğitim taslağı hazırlamaya gerekli olma durumu ve bireylerin yaşam boyu öğrenme konusunda bilgilendirici, farkındalık seviyelerini artırıcı faaliyet ve çalışmalar yapılması konusunda çeşitli kararlar alınmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Şuraları, 2006).

Bu gelişmeler doğrultusunda Avrupa Birliği Uyum Programı kapsamında MEB tarafından ilk olarak “Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi” (2009) hazırlanmıştır. Bu

strateji belgesiyle Türkiye’de, toplumun gereksinimlerine yönelik çalışan ve devam ettirilebilen bir hayat boyu öğrenme sistemi oluşturmak amaçlanmıştır. Ayrıca bireylerin değişim ve ilerlemelere uyum sağlaması için sürekli öğrenme konusunda isteklendirilmeleri, eğitim imkânlarının geliştirilerek nitelikli eğitime erişimin kolaylaştırılmasının önemi belirtilmiştir.

Bu strateji belgesindeki gereksinimler doğrultusunda geliştirilen, 16 adet önceliğin yer aldığı eylem planı yer almaktadır. Bu öncelikler içinde “Eğitim kurumlarının fiziki altyapısı ile eğitici personel sayısının ve niteliğinin ihtiyaçlara uygun hale getirilmesi” başlıklı öncelik kapsamında yaşam boyu öğrenme yönelik olarak uygun fiziksel ortamlara, vasıflı ve yeterli sayıda eğitim-öğretim personeline gereksinim olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin bu eylem planının önemli bir ögesi olduğu; öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin hizmet içi kursların yanı sıra özel kurum ve kuruluşlarca düzenlenen eğitimlerin desteklenmesinin gerektiği vurgulanmıştır (Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi, 2009).

MEB tarafından hayat boyu öğrenme sisteminin etkinliğini ve verimliliğini artırmaya yönelik hazırlanan 2014-2018 dönemi Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinde;

Toplumda hayat boyu öğrenme kültürü ve farkındalığının oluşturulması, hayat boyu öğrenme izleme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi, önceki öğrenmelerin tanınması ile beraberinde sisteminin geliştirilmesi, hayat boyu rehberlik ve danışmanlık sisteminin geliştirilmesi, hayat boyu öğrenme fırsatlarının ve sunumunun artırılarak erişimin artırılması önceliklerine dikkat çekilmiştir.

Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinde, öncelikle hayat boyu öğrenmenin Ülkemiz için önemi açıklanmış olup temellerini güçlendirmeye yönelik eğitim politikaları ile mevzuat boyutu dikkate alınmıştır. Nitelikli insan gücü ile güçlü toplum felsefesi ile hazırlanan Strateji Belgesinde çözüm sağlamak üzere tespiti yapılan temel sorunlara odaklanılarak, hayat boyu öğrenme sisteminin hali hazırdaki durumuna yönelik özet sunulmuştur (Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi, 2014).

2.1.5. Bireysel Yenilikçilik Kavramı

Kılıçer (2011) bireysel yenilikçiliği, bireyin yeniliği benimseyerek yeniliğe karşı olumlu bir bakış açısı oluşturması, yeniliğe karşı istekli olması, benimsemiş olduğu yeniliği kullanması ya da yararlanması olarak tanımlamıştır. Bireysel yenilikçilik, var olan

bir yeniliği benimsemek, uygulamak ve ya geliştirmek olarak ta ifade edilmektedir (Yuan ve Woodman, 2010). Yenilikçilik kavramı, genel anlamıyla “yenilikçi olma durumu” olarak tanımlanırken (TDK, 2016), Rogers (1995) yenilikçiliği bireyin veya grubun yeni olan fikir ve değişime karşı içinde bulunduğu sosyal grubun diğer üyelerinden daha önce uyum sağlaması olarak ifade etmiştir. Rogers (1995), gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında toplumun zamana göre yenilikleri benimseme sürecini açıklayan “Yeniliklerin Yayılması” (Diffusion of Innovations) kuramını oluşturmuştur. Gerçekleştirmiş olduğu çalışma kapsamında, bireyleri yenilikleri benimseme süreçlerine göre ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) gibi istatistiksel teknikler aracılığı ile beş farklı kategoriye ayırmıştır. Bunlar sırasıyla yenilikçiler, öncüler, sorgulayıcılar, kuşkucular ve gelenekçiler olarak kategorize edilmiştir (Kılıçer, 2011).

Rogers’ın (1995) çalışmasında ifade ettiği beş kategoriye ve farklı kategoriler içindeki bireylerin sahip olduğu özellikleri inceleyecek olursak:

a) *Yenilikçiler*: Yenilikçiler olarak tanımlanan grup yenilikleri benimseme kategorisinde %2,5’lik paya sahip olup; özellikleri bakımından diğer bireylerden ayrılmaktadır. Yenilikçi bireylerin genel özellikleri; yeni fikirleri denemekte istekli, girişken, risk almayı seven, sosyal ağları, iletişim araçlarını ve teknolojiyi kullanabilen, eğitilmiş, meraklı, bilimsel bilgiye güvenen, güvenilir bilgiye ulaşmak veya yeni uygulamaları denemek için sıkça seyahat eden, üst düzeyde düşünme becerilerine sahip, sosyal sistem içerisinde aktif ve çevresine yardım etmeyi seven arkadaş canlısı olarak tanımlanabilir (Kılıçer, 2011).

b) *Öncüler*: Yenilikleri benimseme dağılımında %13,5’lik dağılıma sahip olan öncüler içinde oldukları sosyal sistem de saygın bir yere sahiptirler. Toplumda diğer bireylere yenilikler hakkında yol gösteren öncüler, yeniliklere karşı tutumları ile rol model olan, değişim taraftarı, fikir lideri, iletişim araçlarını yoğun bir şekilde kullanan, teknoloji odaklı, vizyon sahibi, yüksek eğitilmiş bireyler olarak tanımlanabilir (Kılıçer, 2011).

c) *Sorgulayıcılar*: Yenilikleri benimseme dağılımının %34’ünü Sorgulayıcılar oluşturmakta olup yenilikleri benimseme süreçleri bakımından yenilikçilerden ve öncülerden sonra gelmektedir. Yeni bir fikri benimsemeden önce yeniliğin sağlayacağı fayda ya da yarar hakkında uzun bir düşünme süreci geçirirler. Sorgulayıcı kategorisindeki bireyler genel olarak yeniliği benimseme konusunda fazla istekli olmayan, ortalama yaş düzeyi ile ortalama sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyine sahip bireylerdir. Sorgulayıcılar yenilikleri benimsemeye temkinli davranan grup olup yenilikleri benimsemeye ne ilk ne de son bireyler olarak tanımlanabilir (Kılıçer, 2011).

d) *Kuşkucular*: Yenilikleri benimseme dağılımında %34'lük alana sahip olan kuşkucuların, en belirgin özeliği çekingen ve şüpheli olmaları olup yeniliklere karşı çekimser ve şüphe ile davranmakta, toplumun ve çevresindeki çoğunluğunun yeniliği benimsemesini beklemektedirler. Kuşkucular kategorisindeki bireyler özellikle teknoloji alanındaki yeniliklerinden yararlanmak için dışarıdan bir yardıma ihtiyaç duyarlar. Kuşkucu kategoriyi oluşturan bireylerin eğitim düzeyi kendisinden önce gelen diğer kategorilerdeki bireylere göre düşük, yaş ortalaması yüksek, sosyal iletişim araçlarındansa kişiler arası iletişimi tercih eden bireylerden oluşmaktadır (Kılıçer, 2011).

e) *Gelenekçiler*: Yenilikleri benimseme dağılımının %16'sını oluşturan gelenekçiler yenilikleri benimseme de en son eğilim gösteren bireylerdir. Gelenek ve alışkanlıklarına sıkı bir şekilde bağlı olan gelenekçilerin, yenilikleri benimseme süreçleri çok daha uzundur. Genel olarak yenilik ve değişimlere karşı önyargılı bir bakış açısına sahiptirler. Yenilikleri benimsemeden önce diğer kategorilerdeki bireylerin onu denemesi ve başarılı sonuçlar almasını beklerler. Bu yüzden çoğu zaman gelenekçiler bir yeniliği benimsediklerinde, geçen süre zarfında diğer kategorideki bireyler başka bir yeniliği benimsemiş ve kullanmaya başlamış hale gelirler. Gelenekçiler genellikle teknoloji hakkında çok fazla yardıma ihtiyaç duyarken, sosyal iletişim ve etkileşim düzeyleri çok sınırlı seviyededir. Bundan dolayı yeniliği ve ihtiyaç duyduğu bilgiyi daha çok güvendikleri bireylerden ve yüz yüze iletişim yoluyla edinmeyi tercih ederler (Kılıçer, 2011).

Bilgi çağı olarak tanımladığımız bu çağda yeniliklerin yayılmasında ve toplumsal olarak benimsenmesinde yenilikçi bireylerin rolü ve varlığı kuşkusuz önemli bir faktördür. Toplumda yenilikçi özelliklere sahip bireylerin artması toplumsal kalkınmanın ve üretiminde temelini oluşturmakta olup burada eğitim sistemimize önemli görevler düşmektedir.

2.2.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, gerçekleştirilen araştırma kapsamında yaşam boyu öğrenme ve bireysel yenilikçilik ile ilgili erişilebilen araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1.Yaşam Boyu Öğrenme İle İlgili Araştırmalar

Türkiye'de 1963 yılından sonraki kalkınma planlarında, 1973 yılında yayınlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda ayrıca Milli Eğitim Bakanlığınca günümüze dek toplanmış birçok şurada ve Bakanlık tarafından özellikle son iki stratejik belgede

yaşam boyu öğrenmenin önemine değinilmiştir. Özellikle bilgi toplumuna geçiş ve küreselleşen dünya şartları devamında nitelikli bir toplumun oluşumunu zorunlu hale getirmiştir. Ülkemizde de yaşam boyu öğrenmeye ilgi ve bakış açısı son yıllarda arttığı görülmektedir. Bu bölümde, öneminin giderek arttığı yapılan çalışmalara etkisinden de anlaşılan yaşam boyu öğrenme ile ilgili olarak Türkiye’de ve yurt dışında yapılan çalışmalardan, erişilebilen, yüksek lisans ve doktora çalışmalarına, kronolojik olarak yer verilmiştir.

Güler (2004) Grundtvig Yetişkin Eğitimi Programı çerçevesinde halk kütüphanelerinin yeri ve önemini incelemiş olup yüksek lisans çalışmasında, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimini Avrupa Birliği yetişkin eğitim programı Grundtvig çerçevesinde kavramsal olarak açıklamıştır. Yetişkin eğitimi ile yaşam boyu öğrenme sürecinde programın Türkiye’de nasıl uygulanabileceğini açıklamaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda Ülkemizde sanayi toplumunun gereklilikleri tam olarak sağlamadan bilgi toplumuna geçiş süreciyle halk kütüphanesi hizmetlerinde oluşan sorunlara dikkat çekilmiştir. Yaşam boyu öğrenmelerine aktif katılımlar sağlanarak ayrıca Grundtvig gibi projelerle de desteklenmesinin gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

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

Atacanlı (2007) Ankara Üniversitesi Tıp öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazır oluş düzeylerinin orta düzeyde olduğunu bulmuş ve öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme davranışının yıllara göre değişimini tespit etmek için yaptığı çalışmasında, elde edilen değerler sınır değerlerin üzerinde bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonucunda, internet erişimine sahip bilgisayar kullanma gereksinimini fakültede karşılayan, İnternet erişimli kişisel bilgisayara sahip olan, fakültede internet erişimli bilgisayar imkanlarından yararlanan öğrenciler ile planlı şekilde sportif faaliyet alışkanlığı olan öğrencilerin Öğrenme Tercihi Değerlendirme Ölçeği (ÖTDÖ) skorlarını diğerlerinden yüksek olarak tespit etmiş olup; ayrıca mezuniyet sonrası akademik çalışma düşünen öğrencilerin ÖTDÖ skorları; uzman hekim ve pratisyen hekim olarak çalışmak isteyen öğrenciler ile kararsız öğrencilerden anlamlı bir düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Lloads (2007), üniversitelerde öğrencilere danışmanlık görevini yürüten akademisyenlerle yürüttüğü araştırma kapsamında; akademik danışmanların etkin öğrenme algılarını görüşme tekniği ile incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çevre faktörlerinden önemli ölçüde etkilendiği ve yaşam boyu öğrenme becerilerin öğrenciler üzerinde birebir yapılan çalışmaların daha etkili olduğu belirlenmiştir. Akademisyenler, öğrencilerin sorunlar yaşadığını ve bunun en büyük sebebinin akademik yaşam kurallarını bilmemelerinden dolayı olduğu ve ortak bir görüşle bu sorunların bir danışmanla ortadan kaldırılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Atık Kara ve Kürüm (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma kapsamında, Anadolu Üniversitesi bünyesinde Eğitim Fakültesinde ki Sınıf Öğretmenliği programında eğitim gören öğrencilerin (N=52) yaşam boyu öğrenmeye bağlı fikirleri incelenmiştir. Veriler ikisi açık, bir kapalı uçlu soru ile yaşam boyu kavramını daha önce duymadıklarına ilişkin toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular “yaşam boyu öğrenmeye bağlı genel fikirler”, “yaşam boyu öğrenmenin önemi ve gerekliliğine ilişkin düşünceler” ve “yaşam boyu öğrenmenin nasıl gerçekleşeceğine ilişkin düşünceler” başlıkları ile üç tema altında toplanmıştır. Araştırmada yaşam boyu öğrenme kavramını öğretmenlerin yeterince iyi ifade edemedikleri, yaşam boyu öğrenme kavramına bağlı bazı önemli kavramlara (problem çözme, araştırma, eleştirel, yaratıcı düşünme, fırsat eşitliği ve yaparak yaşayarak öğrenme vb.) değinmedikleri belirlenmiştir. Ancak yaşam boyu öğrenmeyi öğrencilerin bir ihtiyaç, her yaşta ve her yerde yapılabilecek bir olgu olarak gördükleri belirlenmiştir.

Bağcı (2007) “Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşam Boyu Eğitim Politikaları” başlıklı tez çalışmasında eğitim politikalarını belgesel tarama modeli ile karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Türkiye’de yaşam boyu eğitim kavramının yerini Avrupa Birliğine üye Almanya ve Danimarka olmak üzere iki ülke Avrupa Birliği ile karşılaştırmalı olarak ele alan çalışmada karşılaştırmaların geçerliği bakımından ele alınmıştır. Kullanılan veriler Avrupa Birliği, Almanya, Danimarka ve Türkiye’nin resmi metinlerinden karşılaştırma için toplanmıştır. Araştırma sonunda yaşam boyu öğrenmenin eğitimsel hedefleri ile birliğin bu konudaki uygulamalarının uyuşmadığı, diğer ülkelere oranla Türkiye’nin daha genç nüfusa sahip olduğu, yaşam boyu öğrenmenin işgücündeki nitelik açığının kapatılmasına yönelik olduğu bulunmuştur. Ve diğer iki ülkeye oranla Türkiye’nin yetişkin

eğitimine daha az yatırım yaptığı ve yaşam boyu eğitime daha az önem verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Beycioğlu ve Konan (2008), yaptıkları araştırmanın amacı; yaşam boyu öğrenmenin AB üye ülkelerinde eğitim politikalarına etkisini belirlemek ve tarihsel gelişimini incelemektir. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme olgusu ile diğer benzer kavramlarla ilişkisi incelenmiştir. AB üye ülkelerindeki hali hazırdaki uygulama örneklerine değinilerek Avrupa'nın üye ülkelerle birliğe dönüşme aşamalarında yaşam boyu öğrenmenin eğitim politikalarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, AB üyesi ülkelerde genç nüfus artışının azalarak yaşlı ve yetişkin nüfus oranının artmasının eğitim politikalarına etkisinin önemine değinilmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin sürekli güncellenen bilgi ve teknolojilerin takibinde önemine değinilmiştir.

Kıran (2008), yaşam boyu eğitimin uygulanması sürecinde halk eğitim merkezlerinin rolünü belirlemek amacıyla yaptığı çalışma kapsamında, Yüreğir Halk Eğitim Merkezinde kurs tercihlerinin ve kurslara katılım durumunun, kursiyerlerin gelir durumu ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği, kursiyerlerin katılmış oldukları kursu diğer kurslara göre en faydalı kurs olarak tanımladıkları sonucuna ulaşmıştır. Halk eğitim merkezinde ki yetişkin eğitiminin, eğitim öğretim sürecinin ve merkezin kurs içeriklerine göre fiziksel imkanlarının genel durumunun iyi olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca merkezde eğitim gören kursiyerler arası yaş farklılığının eğitim öğretim sürecini olumsuz olarak etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kursiyerlerin yaşı büyüdükçe katılmış oldukları kurs etkinliklerinden beklentilerinin karşılama oranlarının da arttığı yönünde sonuca ulaşmıştır.

Budak (2009) toplumsal kalkınmanın yönünü belirleyen insanın yapıcı, araştırmacı ve yönlendirici yeteneklerinin geliştirilmesinde yaşam boyu gerekliliğini “Yaşam boyu Öğrenme ve İlköğretim Programlarının Hedeflemesi Gereken İnsan Tipi” adlı çalışmasında savunmuşlardır. Bu anlamda araştırma sonucunda bireye ilköğretim döneminde yaşam boyu öğrenme alışkanlığın kazandırılmasının önemi vurgulamıştır.

Arslan (2009) yaptığı çalışmada, Uludağ Üniversitesindeki uygulamaları inceleyerek yaşam boyu öğrenme kavramı altında ki değişik eğitim örneklerini tespit etmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, eğitim alanında yapılan işbirliği çalışmalarında üniversiteler ile sanayi, endüstri, hizmet sektörü birlikteliğinin sorunların çözümünde etkin rol oynadığı görülmüştür.

Coşkun (2009) yapmış olduğu araştırma kapsamında üniversite eğitimine devam eden öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini okuduğu fakülte, üniversite yerleşme puanı ve türü, öğrenim dili, sınıf seviyesi, lisansüstü eğitim hedefi, iş başarısı beklentileri, gelir düzeyi gibi farklı değişkenlere göre incelemiş olup araştırma sonucunda; üniversiteye yerleşme puanı, gelir düzeyi, sınıf düzeyi, akademik başarı algı seviyelerine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Puan ortalamalarında ise; kız öğrencilerin, erkeklerden, lisansüstü eğitime devam etmek isteyenlerin, istemeyenlerden, iş yaşamında başarı beklentisi olanların olmayanlardan, Türkçe öğrenim dili ile eğitim görenlerin diğerlerinden ortalama puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Genel olarak ta araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyini düşük olarak bulmuştur.

Demirel (2009), araştırma kapsamında yaşam boyu öğrenme ile beraberinde ortaya çıkan teknoloji ihtiyaçlarını, yaşam boyu öğrenme ve teknoloji arasındaki ilişkiyi tanımlayarak incelemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenen bireylerin teknolojiden en üst düzeyde faydalanmasına imkan sağlanmasının önemli bir husus olduğunu ve teknoloji kullanımının yaşam boyu öğrenmenin önündeki engelleri kaldırma konusunda ki önemine değinmiştir.

Ersoy (2009), araştırma kapsamında Türkiye’deki halk kütüphanelerinin yaşam boyu öğrenme kapsamında şartlarını belirlemek varsa olumsuzluk sebeplerini tespit amacıyla İl halk kütüphanelerinde görevli yönetici personelin yaşam boyu öğrenme konusunda bilgi ve farkındalık seviyelerini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin almış oldukları eğitim aşamalarında yeterli seviyede bilgilendirilmediklerini belirtenlerin oranı düşük (%40.7), kütüphaneci personelin daha yüksek oranda (%50.6) yaşam boyu öğrenme konusunda farkındalık düzeyinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Berberoğlu (2010), araştırma kapsamında 25 Avrupa Birliği ülkesi ile Türkiye’ nin bilgi toplumu ve bilgi ekonomisi olma yolunda ki düzeylerini 2006 ile 2008 yıllarına ait dönemi incelemiş olup; Araştırma sonucunda Türkiye’ nin Romanya, Bulgaristan gibi bazı Avrupa Birliği ülkelerle düşük seviyelerde sıralamaya girdiğini diğer üye ülkelere göre seviyesinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Fillandiya, Danimarka ve İsveç gibi ülkelerin üst sıralarda yer aldığı Ülkemizde de bilgi toplumu ve bilgi ekonomisi oluşturma yönünde gerekli çalışmaları yapılmasının önemine değinmiştir.

Kaya (2010), Avrupa Birliğinde yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme politikalarının incelenmesi konulu hazırlanmış olduğu doktora tezinde, Avrupa Birliğinde yetişkin eğitimi kapsamında yaşam boyu öğrenme politikalarının etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenme politikalarının yetişkin eğitiminde büyüme ve ekonomik temelli planlamalarla istihdama dönük iş gücünün piyasaya kazandırılmasında araçsal bir unsur olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Önal (2010), yaptığı araştırmada Türkiye’de 1923-2010 dönemine ait yaşam boyu öğrenmenin ve okuryazarlığın gelişimine katkıda bulunan sebepleri incelemeyi amaçlamıştır. Türkiye’de okuryazarlık kavram ve farkındalığı ile ilgili tarihsel gelişim ve değişim aşamalarının nasıl gerçekleştiğini, yaşam boyu öğrenmeyi, kavramsal olarak okuryazarlık türleri ile kütüphaneleri etkileyen yeniliklerin neler olduğu, ulusal kültür ve eğitim politikalarının etkisinin neler olduğu ve bunların kültürel yaşamda kütüphanelere dönük olarak ne tür gelişmeleri oluşturduğu sorularına cevap aramıştır. Yapılan araştırma sonucunda; yaşam boyu öğrenmede önemli kurumlardan olan kütüphane tanıtımlarının artırılması, okuryazarlık ile ilgili yapılacak çalışmaların artırılması, yeni araştırmacıların teşvik edilmesi, bilgi teknolojilerinin kullanımının zorunluluğu dikkate alınarak eksikliklerin giderilmesi sonucuna ulaşılmıştır.

Can (2011), doktora tezinde, MEB tarafından yabancı dil derslerinde kullanılan İngilizce ders kitaplarının hangi ölçüde kullanıldığını, yaşam boyu sürecek bir yabancı dil öğrenme stratejilerini örnekleyerek açıklamıştır. Araştırma sonucunda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kullanılan İngilizce kitaplarında strateji eğitiminin örtük olarak yapıldığı ve en çok bilişsel öğrenme stratejisinin kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenebilmelerinin gerçekleşmesi için yabancı dil stratejilerinden yararlanabilmeleri gerektiği vurgulanmış, ancak öğrencilerin bu durumun farkında olup olmadıklarının denetlenmediği belirtilmiştir.

İzci ve Koç (2012), araştırma kapsamında Türkçe, Matematik ve Sınıf Öğretmenliği branşlarında eğitim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ile ilgili ilişkin görüş ve düşüncelerini değerlendirmek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda, eğitim fakültesinde ki öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme sürecinde öğretmenlerde sahip olunması gerekli becerilerden olan bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma yeterlilikleri, öğrencilerine rehber olabilme, yabancı dil öğrenme durumları ve bilgi ve teknoloji okuryazarlığı konularında anlamlı düzeyde fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Toprak ve Erdoğan (2012), çalışma kapsamında yaşam boyu öğrenme stratejilerini ve öğrenmelerin tanınmasını, felsefi ve kavramsal boyutunu, yaşam boyu öğrenme sürecinde yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış eğitim ortamlarının yeri ile yaşam boyu öğrenmeye farklı boyutlarda uluslararası bakış perspektiflerini incelemişlerdir. 2020 Avrupa Vizyonu eğitim ve öğretim strateji belgesinde yer alan yaşam boyu öğrenmenin planlamasını ayrıntılı biçimde incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, referans ve örnek olarak Türkiye'ye Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme sürecinin model alınması önerilmektedir.

Gencel (2013), eğitim fakültesinde öğretmen adayı olan öğrenciler ile yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine dönük algılarını incelemiş olup; araştırmaya katılanların yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin öğrenim gördüğü ana bilim dalı ile cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının ana dilde iletişim konusunda yeterli oldukları yönünde cevaplar vermelerine karşın yabancı dilde iletişim durumu ile sosyal vatandaşlık unsurlarında kendilerini yetersiz olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Güçlü, Bostan ve Tabak (2013) yaşam boyu öğrenme davranışlarının incelenmesi amacıyla yaptıkları üniversite son sınıf öğrencilerinin çalışmada kullanılan öğrenme tercihi değerlendirme ölçeği sonucunda, öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye orta düzeyde hazır oldukları belirlenmiştir.

Karakuş (2013), meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrenciler ile yaptığı araştırma kapsamında, araştırmaya katılan bireylerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin tespiti yönünde araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda meslek yüksekokullarında ki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin iyi düzeyde olduğuna ayrıca öğrencilerin kayıtlı olduğu bölümlere göre aralarında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sınıf seviyeleri yükseldikçe doğru orantılı olarak yaşam boyu öğrenme yeterlilik durumlarında yükseldiği araştırmadan elde edilen bir diğer sonuçtur.

Poyraz (2013) yapmış olduğu araştırma kapsamında, sınıf ortamında yaşam boyu öğrenme devamlılığının hangi şartlarda sağlanabileceği, hangi etkinliklerden faydalanabileceği ayrıca belirtilen öğrenme ortamlarının sağlanarak yaşam boyu öğrenmede eğitsel açıdan öğretmenin rolünü tespit etmeye yönelik araştırmasını

gerçekleştirmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre ise yaşam boyu öğrenmenin eğitim açısından tanımlamasını; planlı ve bilinçli olarak zaman, ortam ve bulunulan yere bağlı kalmaksızın bireyin yaşamı boyunca beceri, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda katılmış olduğu tüm öğrenme ortamları olarak yapmıştır.

Gencel (2013) yapmış olduğu araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin tespit ve durumuna yönelik çalışılmıştır. Çalışma kapsamında yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterlikler ölçeğinden faydalanmıştır. Araştırma sonucunda eğitim fakültesi öğrencilerinin ölçekten elde ettiği puan ortalamasının yeterli olarak tespit edilen alt puan sınırına yakın çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer sonuç ise cinsiyet değişkeninde kadın öğretmen adaylarının, erkek adaylara göre ölçek puanlamasının yüksek olduğu dolayısıyla da yaşam boyu öğrenmede algı ve yeterliliklerinin anlamlı seviyede yüksek olarak tespit edilmiştir.

Köksal ve Çöğmen (2013) yapmış oldukları araştırma kapsamında, eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme fikirleri ile eğitim gördükleri üniversitenin sağladıkları imkan ve olanakların tespitine yönelik çalışma yapmışlardır. Yapmış oldukları araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmen adayları yaşam boyu öğrenmeyi her yerde, her yaşta öğrenmeye devam etme gibi ifadelerle görüş bildirmişlerdir. Elde edilen bir diğer sonuç ise bilimsel, teknolojik ve toplumsal alandaki değişim ve gelişimin sosyal bir varlık olan insanı değişime zorladığını bununda yaşam boyu öğrenme kültürü ile sağlanabileceğini; ayrıca mesleki olarak donanımlı bir öğretmenin yaşam boyu öğrenmede ihtiyaç duyulan düzeyde yabancı dil bilmesine, yeniliklere açık, bilgi ve iletişim teknolojilerine vakıf olmasının gerekliliğine değinilmiştir.

Haseski, Şahin, Yılmaz ve Erol (2014) yapmış oldukları araştırma kapsamında öğrencilerin, Facebook kullanımı ile yaşam boyu öğrenme eğilimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmalarında kullanmış oldukları “Facebook Kullanım Amacı Ölçeği” ile Facebook kullanım amaçlarının tespitini hedeflemişler ayrıca araştırmaya katılan bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini tespit etmek amacıyla “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”nden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda facebook’ un sosyal ilişki ve iletişim amaçlı kullanımı ile yaşam boyu öğrenme ölçek alt boyutlarında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulardan da araştırmacılar tarafından sosyal ağların yaşam boyu öğrenme kapsamında önemine değinilmiştir.

2.2.2. Bireysel Yenilikçilikle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde, bireysel yenilikçilik ile ilgili olarak Türkiye’de ve yurt dışında yapılan çalışmalar ile erişimi sağlanabilen yüksek lisans ve doktora çalışmalarına, kronolojik olarak yer verilmiştir.

McGeown (1980) yapmış olduğu araştırma kapsamında öğretmenlerin yenilikçilik durumlarının birden fazla farklı olarak incelebileceğini belirtmektedir. Öğretmenlerin değişimlere karşı davranışları, uyumları ve yenilikleri içselleştirmeleri, genel yenilik değerleri ve değişim odaklı mesleki eğitsel katılımı bu çok boyutlu yapının parçaları olarak belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yenilikçilik durumları üzerinde öğretmenin çalıştığı kurumun yenilikçiliğe karşı olan tutumunun etkili olduğu araştırma sonucunda tespit edilmiştir.

Scott ve Bruce (1994) bireysel yenilikçiliği, Amerika’da merkezi bir araştırma ve geliştirme şirketinin tüm mühendislerini, bilim adamlarını ve teknikerlerini kapsayan bir araştırma kapsamında birçok açıdan davranış boyutu ile ele alarak incelemişlerdir. Liderliğin, grup bağlantılarının ve sorun çözme sivilinin, yenilikçi davranışı doğrudan veya dolaylı olarak yenilik iklimi algıları aracılığı ile bireysel yenilikçilik tutumu etkilemekte olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bireylerin örgüt ikliminin boyutlarını yeniliği onaylayıcı olarak algılamaları yenilikçi davranış ile anlamlı ilişkili olarak; bir birey ile yöneticisi arasındaki lider-üye etkileşiminin yenilikçi davranış ile hem doğrudan hem de dolaylı olarak anlamlı olarak iklim algıları üzerindeki etkisi ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonucuna göre, bir yöneticinin astının yenilikçi olmasını bekleme işi aşaması da astın yenilikçi davranışı ile pozitif olarak alakalıdır. Yöneticiler astlarının yenilikçi olmalarını beklediklerinde, astlar yöneticilerinin yenilikçi davranışlarını yüreklendirdikleri ve basitleştirdiklerini algılayacaklardır. Algılanan yenilikçilik iklimi ve yenilikçi davranış arasında söz konusu çalışmada olumlu bir ilgi bulunmuştur. Yönetimsel rol beklentilerinin, uzmanlık basamağı ve sistemli sorun çözme sivilinin, liderliğin yenilik için uygun bulunan, bireysel yenilikçilik davranışı üzerinde önemli derecede olumlu etkisi bulunmuştur. Bireysel yenilikçiliğin kıdem ilişkisinin niteliğine de bağlı olduğu; üstleri ile güçlü destek, güven, otonomi içeren bir ilişkiye sahip olduklarını belirten astların teşkilatın yeniliği desteklediklerini ve belgelerin güçlü olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yöneticinin rol beklentilerinin yenilikçi davranışı etkilediği de bulunmuştur. Bilimsel sonuçların bireylerin yenilikçi olmak için sezgisel problem çözebilmelerine gerek olmadığını ve sistematik

problem çözenin ise yüksek derecede yenilikçi davranışı engellediğini bireysel özellikler söz konusu olduğunda göstermiştir. Yani yenilikçi davranış üzerinde sistematik problem çözme modelinin doğrudan negatif bir etkisi olduğu bulunmuştur. Yenilikçiliği destekleyici psikolojik iklim algısı yenilikçi davranış ile pozitif olarak ilişkili olsa da, belge temini ile yenilikçi davranış arasında negatif bir ilişki kaydedilmiştir. Bu şaşırtıcı bir bulgu olarak baskı etkisine bağlanmıştır. Benzer bir şekilde, yenilikçi davranış veya iklim algısı ile takım üyesi etkileşiminin de ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Aşkar ve Usluel (2002), “Teknolojinin Yayılma Sürecinde Öğretmenler ve Bilgisayarın Özelliklerine İlişkin Algıları” olarak adlandırdıkları çalışmalarında yine Rogers (1995)’in Yeniliğin Yayılması Kuramı çerçevesinde, öğretmenlerin bilgisayarın özelliklerine ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırma kapsamında, Ankara’da bulunan üç ilköğretim okulunda görevli 27 öğretmen ile görüşülmüş olup görüşmeler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda; Okul ortamında bilgisayar kullanımının yönetsel ve kişisel işler ile eğitsel amaçlı iş ve işlemlerde kullanıldığı tespit edilmiş ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler bilgisayarın kişisel ve yönetsel süreçlerde kullanımını gerekli ve faydalı görürken, eğitim öğretim amaçlı işlerde ki faydasına kuşkulu görüş bildirmişlerdir.

Thatcher, Stepina, Srite ve Liu (2003) yapmış oldukları araştırma kapsamında, yeni bilgi teknolojilerini önemseme ve bazı kültür boyutları arasındaki ilişki açısından bireysel yenilikçiliği ele almışlardır. Amerika’da 100 üniversite öğrencisinden araştırmanın verileri toplanmış olup, kişisel yenilikçilik arasında belirli olmayandan kaçınma ve güç mesafesi, kültür durumları ile bilgi teknolojilerinde dolaylı bir ilişki bulunurken; niteliksel ve niceliksel iş yükü ile bilgi teknolojilerinde ise doğrudan bir ilişki bulunmuştur. Bireylerin belirli olmayandan kaçınma eğilimlerinin ve güç mesafesinin onların yenilikçiliklerini negatif etkilediği sonucuna araştırmacılar varmışlardır. Belirsizlik olmadan kaçınan bireylerin yeniliğin getirdiği tehlike ve benimseme aşamasındaki belirsizliği göze almaktan çekindikleri için daha az yenilikçilik sergilemekte olduğu; güç mesafesi yüksek olan insanların otoriteye fazla saygı gösterdiklerinden mevcut bilgi sistemlerini zorlamadıkları, bu yüzden yenilikleri kolaylıkla benimseyemedikleri ifade edilmiştir. Bireyler gereken bir işi tamamlamak için gereken kapasite veya beceriye sahip olmadıklarına inandıklarında niceliksel fazla yük oluşur. Bilgi teknolojilerinde yenilikçilik yeteneklerini sınırlandırarak bu durumun yenilikçiliğe olumsuz bir etken olduğu bulunmuştur. Niteliksel aşırı yükün

yenilikçiliği olumsuz etkilediği, niteliksel aşırı yük yaşayan kişilerin bilgi teknolojilerinde yenilik için gereken belgelere sahip olmadıklarından kaynaklanmaktadır.

Kuşkaya Mumcu (2004) araştırma kapsamında, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görevli 425 öğretmenin bilişim teknolojilerini kabullenme durumları ile ilgili düşüncelerine görev yaptıkları okullarda bilişim teknolojilerinin yayılımını belirlemeye dönük betimsel araştırmayı yüksek lisans tezinde gerçekleştirmiştir. Araştırmasında Rogers (1995)'in "Diffusion of Innovation – "Yeniliklerin Yayılması" modelini temel almıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin, bilişim teknolojilerini kullanım amaçları (kişisel, öğretimsel ve yönetsel), bir yenilik olarak algılanan özelliklerine yönelik bilişim teknolojilerinin görüşleri, bilişim teknolojilerinin öğretimsel, yönetsel ve kişisel kullanımını yorumlama gücü ve eğitimde bilgisayar kullanımını olumsuz yönde etkileyen etmenlerle ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda bilişim teknolojilerinin en çok yönetsel, en az ise öğretimsel amaçlı kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan Öğretmenlere göre, bütçenin yetersizliği, yetersiz hizmet içi eğitimin ve donanım eksikliğinin eğitimde bilgisayar kullanımını engelleyen en önemli etmenlerin başında geldiği belirlenmiştir.

Zayim (2004), tıp fakültesi öğretim üyelerinin teknoloji kullanım örüntülerini, bireysel ve profesyonel nitelikleri ile teknoloji kullanımlarını etkileyen faktörleri incelemiş olduğu doktora tez çalışmasında, Rogers'ın Yeniliğin Yayılımı Kuramını temel alarak, teknolojiyi eğitim-öğretim sürecine uyum sağlayan, uyum sağlama sürecinde kararsız ya da karşı koyan tıp fakültesi öğretim üyeleri arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Türkiye'de bir devlet üniversitesinin tıp fakültesindeki 155 öğretim üyesine veri toplamak amacıyla nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte anket uygulanmış ve ardından anketi yanıtlayan öğretim üyelerinden teknolojiyi eğitim-öğretim sürecinde kullanan ve limitli kullananlar ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, tıp fakültesi öğretim üyelerinin teknoloji kullanımı örüntüleri ile diğer yükseköğrenim kurumlarındaki öğretim üyelerinin kullanım örüntüleri arasında benzerlikler bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca teknoloji sık ve sınırlı kullanan öğretim üyeleri arasında kullanım örüntüleri, bireysel karakteristikler, algılanan güçlükler ve güdüleyen faktörler ile teknoloji hakkında bilgilenme ve destek konusunda tercihleri arasında bazı farklılıklar bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular doğrultusunda çalışmada teknoloji politikalarının ve teknoloji planlarının geliştirilmesine yönelik önerilere yer verilmiştir.

Choi (2004) çalışmasında, yenilikçi örgüt kültürü ve yenilikçi kişisel değerler, onaylayıcı normlar ve yeniliğe karşı pozitif tutum, teknik destek ve yeniliği kullanmadaki teknik beceriler gibi hem bireysel hem de örgütsel unsurların yenilik kullanımı davranışı üzerinde etkisini incelemiştir. Bu çalışma bir elektronik şirketine 191 çalışanın katılımı ile gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda, yeni bir bilgi yöntemini seven bir çalışan, yöneticisi ya da arkadaşları da ayrıca yöntemi onayladıklarında o yöntemi fiilen kullanmasının daha ihtimal olduğu belirlenmiştir. İş değerleri olarak yenilikçi değerlere sahip çalışanların yeni düşünce veya uygulamalara benzer bir şekilde, yenilikçiliği daha az destekleyici iş değerlerine sahip olanlardan daha pozitif cevap verdikleri saptamışlardır. Çalışanlar için ise bir örgütün, kültürünün üyelerinin kişisel değerlerini etkileyebildiği; bu yüzden, yenilikçi örgüt kültürünün çalışanların yenilikçi kişisel değerleri ile pozitif olarak ilişkili olduğu sonucuna sosyalleşme açısından varılmıştır. Bunun dışında pozitif olarak da yenilikçi davranış ile yeniliği destekleyici normların, teknik desteğin ve yeniliği kullanabilmedeki yeteneğin de ilişkili olduğu bulunmuştur.

Liao (2005) Rogers'ın yeniliklerin yayılımı modeli çerçevesinde web tabanlı bir ders yönetim sisteminin bir üniversite kampüsünde benimsenmesini incelemiştir. Sonuçlar söz konusu yeniliğin benimsenmesini Rogers'ın modelinin olumlu bir şekilde açıkladığını göstermiştir. Göreceli yarar, uygun ve basit olma durumu çoklu regresyon analizine aynı zamanda girildiğinde önemsenenin en güçlü belirleyicisinin basit olma durumu özelliği olduğu bulunmuştur. Liao (2005) analizler sonucunda yöntemin kullanıcı dostu yapısının katılımcıların teknolojiyi daha sık kullanmalarını teşvik ettiğini ifade etmiş; eğitim teknolojileri için kullanıcı dostu tasarıma sahip olmalarının önemli olduğu, anlaşılması güç olan eğitim teknolojilerinin önemsenme olasılıklarının çok daha düşük olduğu sonucuna varmıştır. Basit olmaya ek olarak, göreceli avantajın, uygun olma durumunun ve öğrenci güdüsünün benimsenmenin önemli belirleyicileri olduğunun altı çizilmiştir. Öğrenciler, ders materyalleri ve öğretim üyeleri arasındaki teknolojik özelliklerin etkileşime etkisini ölçmede Rogers'ın modeli kullanılmıştır. Sonuçlar göreceli imkân ve uygun olma durumu birleşik etkisinin etkileşimin en etkili belirleyicisi olduğunu göstermiştir. Basit olma durum özelliği de etkili bir belirleyici olarak bulunmuştur. Bu netice teknolojinin imkânı özelliklerinin ders materyalleri, öğrenciler ve öğretim üyeleri arasındaki etkileşimi yükselttiğini göstermektedir, bu durumun öğrenmeye pozitif katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda tüm faktörler incelendiğinde ise denenebilir olma özelliğinin diğer faktörlere oranla sıklığın, etkileme işinin ve öğrenmenin ehemmiyetsiz bir belirleyicisi olduğu

görülmüş, bu durum diğer faktörlerin gücünün daha üstün olmasına bağlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada okulda geçirilen yıl artıkça teknoloji benimsenme düzeyinin arttığı da bulunmuştur.

Warford (2005) 11 güneydoğu ülkesini içine alan ve yabancı dil öğretmenlerini ele alarak yenilikçiliği eğitim alanında kapsayan bir araştırma yapmıştır. Eğitim alanındaki yeniliklerin benimsenmesini, yeniliğin yayılımı teorisinin ne derece açıkladığını araştırarak, Amerika Yabancı Dil Öğretimi Konseyi bir dil öğretim yeniliği olan Yeterlilik Kılavuzu ile ilgili veri toplamıştır. Analizler sonucunda devlet emirlerinin benimseme işini kolaylaştırmak yerine yapılmasını önlediği, devlet tarafından emir verildiği durumlarda yeniliklerin benimseme işinin az olduğu görülmüş ve yenilik ile ilgili bilgilerin benimseme işi ile bağlantılı olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra, bir zamanlar eğitimsel yayılımda ve benimseme işinde başlıca unsur olarak görülen nüfus tabanının ve yenilikçiliğin sosyal ortamının da önemli olmayabilecekleri kaydedilmiştir. Ayrıca yenilik ile erken bir tanışıklık, uzun süredir yeniliklerin yayılma işi teorisinin iddia ettiği aksine, benimseme ve uygulama ile negatif olarak ilişkili bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar ışığında eğitimsel değişikliğin doğasının yanıtıcı olduğu ve eğitim alanına özgü, sosyal - örgütsel dinamiklerin bulunduğu altı çizilmiştir.

Savery (2005) araştırmasında yeniliklerin yayılımını halkla ilişkiler boyutunda üç ana etki saptamıştır. Bunlar örgütsel etkililik, aktarım hızı ve müşteri beklentileri. Yeniliklerin benimsenmesini etkileyen üç önemli kişi (yani fikir liderleri) ise teknoloji destekçileri, diğer halkla ilişkiler pratisyenleri ve patronlar olarak bulunmuştur. Araştırma sonucu elde edilen verilere göre halkla ilişkiler pratisyenleri işleri ile ilgili yenilikleri benimsemeye güdüldürler ancak benimsemelerinden doğan uygulamanın masrafı, teknik destek ihtiyacı, yeni modellere ayak uydurabilme, müşterinin teknoloji sınırlılıkları ve eğitim gereksinimleri gibi meselelerle boğuşmaktadırlar. Araştırmaya katılanlardan kendi bireysel yenilikçilik derecelerini nasıl algıladıkları da sorulmuştur. Sonuçlara göre katılımcıların %49'u kendini yenilikçi, %64.6'sı öncü, %33.6'sı erken benimseyici, %24.1'i geç çoğunluk ve %4.3'ü gelenekçi olarak tanımlamıştır. Ayrıca katılımcılar benimsedikleri yeniliklerin daha önce kullandıklarına göre daha avantajlı olduğunu, mevcut değer ve gereksinimleri ile tutarlı olduğunu, yeniliği kullanmanın sonuçlarının örgütlerinde görülebilir olduğunu ve yeniliklerin işteki imajlarını ya da konumlarını geliştirdiğini doğrulamışlardır. Öte yandan, bu yeniliklerin öğrenilmesinin zor ya da

karmaşık olmadığını ifade ederek yenilikleri uygulamadan önce denemeye ya da eğitim için daha fazla zamana ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

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

Bingöl (2006) yüksek lisans tez çalışmasında, bilişim teknolojilerinin üretim sanayi ve işletmelerde kullanımı ve yenilikçilik arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, veri toplamak amacıyla geliştirdiği anketi 112 işletmedeki işletme sahibi ya da yöneticilere uygulayarak araştırmasını yürütmüştür. Araştırma sonucunda, İşletmelerin bilgisayar sahiplik oranı ve üretim sürecinde bilişim sistemlerinin kullanımı ile yenilikçilik arasında doğru yönlü bir ilişkinin bulunduğu verilerin analizi sonucunda belirlenmiştir.

Demir (2006) yapmış olduğu araştırma kapsamında, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencisi olan 241 sınıf öğretmeni adayına anket uygulamıştır. Çalışmasında Rogers'ın, "Yeniliğin Yayılması Teorisi"nden faydalanmıştır. Araştırma kapsamında fakülte öğrencilerine internet üzerinden ders kaydı oluşturmak için örnek çalışma yapmış toplanan verileride bu örnek uygulamaya göre değerlendirmiştir. Gerçekleştirilen birinci örnek çalışmada tutumun internet üzerinden ders kaydı yapma uyum kararını etkilemediğinden ikinci örnek çalışma oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda yapılmış olan iki örnek çalışmaya karşı katılımcıların yeniliğe uyum kararları ve tutumları pozitif yönde olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin ve Thompson (2006), yapmış oldukları araştırmada, Eğitim Fakültesi'nde görevli akademik personelin öğretim amaçlı bilgisayar kullanımlarının tespitine yönelik çalışmışlardır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı geliştirme ile elde edilen sonuçların değerlendirilmesi aşamasında sürecinde Rogers'ın Yeniliğin Yayılımı Teorisi'nden yararlanan araştırmacılar Üniversitede görev yapan akademik personele anket uygulamışlardır. Araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının düşük seviyede öğretim amaçlı teknoloji kullandıkları ve teknoloji kullanım seviyeleri ile bilgisayar becerileri,

bilgisayara erişim, bilgisayara karşı tutum, teknik destek ve yenilikçilik kategorileri değişkenleri arasında olumlu ilişki olduğu bulunmuştur.

Spiering ve Erickson (2006) yeniliğin yayılımı teorisi kapsamında, birleşmiş milletlerdeki üniversite öğrencilerinin yurtdışında eğitimi benimseme işini incelemişlerdir. Bu incelemede yurtdışında öğrenim gören ve görmeyen iki grup lisans öğrencisini yeniliğin beş özelliği açısından karşılaştırarak bu özelliklerinin öğrencilerin yurtdışında eğitim almaları ya da almamalarına karar vermelerini nasıl etkilediği, yurtdışında eğitim almalarını seçenler için bu özelliklerin hangilerinin önemli olduğu ve hangilerinin yurtdışında eğitim almalarına engel teşkil ettiği sorularına cevap aramıştır. Sonuçlar yurtdışında eğitim almaya karar vermede en önemli unsurların göreceli avantajın ve denenebilirliğin olduğunu, yurtdışında eğitim almamaya kararı verirken ise karmaşıklık ve uygunlukken önemli iki unsurun olduğunu ortaya koymuştur. Yurtdışında eğitim almaya karar veren öğrenciler bunun nedenini en fazla bunun yararını görecekları şeklinde açıklamışlardır. Buna ek olarak denenebilirlik açısından ise hep yurtdışında okumak istedikleri ve bir süre denemeye bile ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. 3. sırada gözlenebilirlik özelliği gelmiş, 3. derecede başkaları ile yurtdışı eğitimini tartışmanın kararlarını vermede önemli etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. 4. sırayı planlar ile uyuma olarak tanımlanan uygunluk ve 5. sırada gelen karmaşıklık ile birlikte öğrenciler tarafından karar alırken güçlü bir etken olarak görülmemiştir. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin yurtdışında eğitim görmeyen kolay olup olmadığı ve sürecin planlarına uyup uymadığı ile ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir. Yurtdışında eğitim görmeyi tercih etmeyen öğrenciler ise en önemli nedenler olarak karmaşıklığı ve uygunluğun olduğunu, sürecin çok karmaşık ve birçok engel bulunduğunu öne sürerek, iddia etmişlerdir. Bilgilendirme toplantısına katılan fakat yurtdışında eğitim alma zamanı ile daha ileriye gitmeyen öğrenciler ise sürecin içerisinde çok fazla engel ya da karmaşıklığın bulunmasını nedeni olarak açıklamışlardır. Uygunluk özelliğini 2. neden olarak ileri sürerek, yurtdışı eğitim programlarının planlarına uymadığını belirtmişlerdir. 3. sırayı denenebilirlik özelliği olarak öğrenciler tarafından gereksiz olarak görülmüştür. En önemsiz unsurlar gözlenebilirlik ve görece fayda olarak görülmüştür. Alt sırada görece fayda ve gözlenebilirlik özelliklerin yer alması yurtdışında eğitim alma fikrinden vazgeçmede belirleyici öğeler olarak görülmediğini göstermiştir. Öğrenciler yurtdışında eğitim almayı, süreci çok karmaşık gördüklerinden ve planlarına uygun olmadığını düşündüklerinden tercih etmemişlerdir. Sonuç olarak en az önemli görülen öğeler olan karmaşıklığın ve uygunluğun reddetmede

en fazla etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde benimsemede önemli görülen görelî avantajın reddetme kararında etkisi bulunmamıştır.

McQuiggan (2006) öğretim görevlilerinin ANGEL adı verilen bir kurs yönetimi sistemi ile ilgili endişelerini, sistemin özellikleri ile ilgili algılarını, iletişim kanallarını ve tüm bu faktörlerin bu sistemin benimsenmesini nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü üniversite kampüslerinde % 53.8'lik benimseme oranı ile bu sistemin benimsenişi geç çoğunluk kategorisine düşmüştür. Araştırma sonunda söz konusu yeniliği benimseyenlerin yönetim sisteminin farkında olduklarını, sistem hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını ve yeniliği benimsemeyenlere göre daha az kişisel kaygıları bulunduğu bulunmuştur. Sistemi benimseyenler sistem hakkında algılarının daha pozitif olduğunu, bu sistemin daha önce işlerini görme yollarına göre daha avantajlı, öğretimleri ile uyumlu olduğunu, öğrenilmesinin ve kullanılmasının kolay, kullanmaya karar vermeden önce deneme imkânının bulunduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Buna karşın sistemi benimsemeyenler bu sistemi kullanma gereği olmadığını ifade ederek görelî bir avantajının bulunmadığını belirtmişlerdir. Araştırmacı, bu kişilerin öğretimlerinde teknolojiyi kullanmayan bireyler olduklarından öğretimleri ile teknolojiyi birleştirmeyi problematik olarak görüp kendi öğretim yolları ile uyumlu olarak algılamamış olabildiklerini ileri sürmüştür. Bunun yanı sıra, sistemi benimsemeyenlerin çoğunun sistemi denemeye fırsatı olmamış ya da onu kullanımda gözlemlememiş oldukları da belirtilmiştir. Sistemi benimsemiş grup içinde bile bu açılardan farklılıklar bulunmuş, sistemi benimseme niyetinde bulunmuş olanların buna niyeti olmayanlara göre sistemin daha yüksek seviyede görelî avantaj, uygunluk ve gözlenebilirliğe sahip olduğunu algıladıkları bulunmuştur. İletişim kanalları açısından ise sistemi benimseyenler, benimsemeyenlere oranla temas sağladıkları ya da sistem hakkında bilgi veya tavsiye için temas sağlayabilecekleri daha fazla kişi olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda sistemi benimsemeyenlerin çoğu sistemle ilgili temas sağlayabilecekleri hiç kimse bulunmadığını ifade etmiş ya da bu doğrultudaki soruyu yanıtızsız bırakmayı tercih etmişlerdir. Yapılan analiz sonucu cinsiyet değişkeni açısından da bir fark bulunarak kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarından daha yüksek benimseme oranına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tam zamanlı çalışan öğretim görevlilerinin daha çok benimseyen grupta, yarı zamanlı çalışanların ise benimsemeyen grupta yer aldıkları dikkat çekmiştir.

Çalışmasını örgütsel açıdan gerçekleştiren Tortoriello (2006) ise örgüt dışından kaynaklanan bilginin yeni üretimine yönelik benimsenmesi ve uygulanması ile ilgili sosyal süreçleri incelemiştir. Sonuçlar dıştan gelen bilginin bireylerin örgütsel yenilikçiliğe olan katkılarını arttıracak fakat bu yararların dış bilginin çeşidine ve bu bilginin örgüt içindeki bilgiye ne kadar benzer ve farklı olduğuna bağlı olduğunu göstermiştir. Dış bilginin bireysel yenilikçilik ile olumlu olarak ilişkili olduğu öngörülmüştür. Bireylerin sosyal ağlarındaki kısıtlamanın bireysel yenilikçilik ile olumsuz olarak ilgili olduğu, birbirine bağlı ağın bireysel yenilikçiliği arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Yi ve diğerleri (2006) yenilik özelliklerinden kullanılabilirlik, kullanım kolaylığı ve uygunluğun davranışsal niyet üzerine doğrudan etkilerini ve birleşik etkilerini inceleyen iki aşamadan oluşan kapsamlı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. İlk aşama sanal alışveriş yapma yeniliği üzerine gerçekleştirilmiş olup katılımcılardan kendileri için uygun olan bireysel yenilikçilik kategorisini belirlemeleri istenmiştir. Bu kategorilerde isimler bulunmamış, sadece tanımlamalar yer almış ve kategoriler kodlanmıştır. Katılımcıların online alışveriş yapma niyetlerini ölçme amacıyla faydalılık, kullanım kolaylığı ve uygunluk özelliklerini ölçen bir ölçek kullanılmış ve ayrıca çeşitli kişisel değişkenlere yer verilmiştir. Ortaya çıkan yenilikçilik kategorilerinde Rogers'ın öngördüğüne benzer bir dağılım ortaya çıkmış; erkeklerin yenilikçi benimseyiciler ve erken çoğunluk olarak adlandırılan ilk iki kategoride geç çoğunluk ve gelenekçiler olarak adlandırılan son iki grupta ise kadınların hakim olduğu bulunmuştur. İlk aşamada bireysel yenilikçiliğin davranışsal amacın önemli bir belirleyicisi olduğu ve üç yenilik özelliğinin de davranışsal maksat üzerinde ölçülü olarak değil de doğrudan bir belirleyici olarak rol oynadığı bulunmuştur. İkinci aşama ise birinci aşamanın sonuçlarının genellenebilirliğini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiş olup cep ve bilgisayarlarının benimsenmesi bağlamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, yenilik kabul ortamından bağımsız olarak, bireysel yenilikçiliğin yenilik özellikleri ile davranışsal maksat arasındaki ilişkiyi sertleştirdiğini fakat doğrudan yenilik özelliklerini belirlediğini göstermiştir. Sonuçlar bireysel yenilikçiliğin yenilik özelliklerinin her birine pozitif olarak etki ettiğini, dolayısıyla da kullanıcıların yenilik özelliklerini algılayışlarını ve bir teknolojiyi kullanma amaçlarını doğrudan etkilediğini desteklemiştir. Kısaca davranışsal amaç üzerinde bireysel yenilikçiliğin yenilik özellikleri üzerinde etkisi aracılığı ile yeniliği kullanmada önemli etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rogers (2007) aday öğretmenlerin bilgisayar kaygı seviyesi, yenilikçilik ve teknoloji ile bütünleşme seviyeleri arasında önemli bir ilişki bulunup bulunmadığını onaylamak ve katılımcılarını Teksas'taki özel bir üniversiteye 2005 bahar döneminde devam eden 200 aday öğretmenin oluşturduğu bir çalışmayı yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda yenilikçilik ölçeği, bilgisayar kaygı göstergesi ve teknoloji ile öğretim aracı olmak üzere üç ayrı ölçme aracı kullanılan bilgisayar kaygısı, yenilikçilik ve teknoloji bütünleşmesi arasında az da olsa önemli ilişki bulunmuştur.%14'ünden yenilikçiliğin teknoloji bütünleşmesinin sorumlu olduğu bulunmuştur. Analiz sonucu oluşan skorların dağılımı Rogers'ın ilerisini kestirebilmeye çok yakın bir dağılım ortaya çıkmıştır. Katılımcıların %2.5'i yenilikçi, %13.5'i öncü, %33.5'i erken çoğunluk, %34'ü geç çoğunluk, %16.5'i ise gelenekçi olarak belirlenmiştir. Bu durumda, eğitim fakültelerinin çok yenilikçi olmadığı, bu yüzden de ürünleri olan öğretmen adaylarının da yenilikçi olmadığı varsayımı çıkarılmıştır. Cinsiyet ile yenilikçilik arasında ise önemli bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca öğrencilerin bölümleri ile yenilikçilik düzeyleri arasında da bir ilişki bulunmamıştır.

Martín, Salanova ve Peiró (2007) iş talep ve kaynaklarının aktif bir başa çıkma stratejisi olarak bireysel yenilikçiliği belirlemedeki rolünü araştırmak olan çalışmalarında, yaş ve cinsiyet gibi değişkenler kontrol edildiğinde iş talepleri ve kaynaklarının karşılıklı olarak birleşerek bireysel yenilikçiliği belirleyeceği hipotezini oluşturmuşlardır. Araştırma sonucu iş talep ve kaynaklarının bireysel yenilikçilik üzerinde önemli bir etkisi olduğu bulunmuştur. Çalışanların yüksek iş kaynaklarına sahip olduklarında yüksek iş taleplerine karşı daha yenilikçi oldukları çıkarımına varılmıştır. Bu, yüksek kaynağa sahip çalışanların, muhtemelen yüksek iş talepleri ile başa çıkabilmek için, daha yüksek seviyede bireysel yenilikçilik geliştirdiklerini göstermiştir. Bunun yanı sıra kadınların erkeklerden daha düşük seviyede bireysel yenilikçilik gösterdikleri tespit edilmiştir.

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

Hsu, Lu ve Hsu (2007) yapmış oldukları araştırma kapsamında, Rogers'ın Yeniliğin Yayılımı Kuramından yola çıkarak, Multimedya Mesaj Servisi (MMS) kullanımının benimsenmesinde etkili olan etkenleri inceledikleri çalışmalarında yeniliğin algılanan özellikleri olarak göreceli yarar, kullanım kolaylığı, uyumlu olma ve denenebilirlik öğelerini Rogers'ın kuramından; imaj, görünürlük, sonuçların gösterilebilirliği ve isteklilik öğelerini ise Moore ve Benbasat (1991)'ın yapmış oldukları çalışmadan alarak yeni bir çalışma yapmışlardır. Yeniliğin algılanan özellikleri olarak belirlenen bu öğelerin Rogers'ın benimseyen kategorileri (geride kalanlar, geç çoğunluk, erken çoğunluk, erken benimseyenler, yenilikçiler) ve sıradan kullanıcılar açısından 207 kullanıcıya MMS kullanımına etkisine bakmak amacıyla anket çalışması uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda MMS kullanımının benimsenmesinde sıradan kullanıcılar için yeniliğin göreceli yarar, algılanan kullanım kolaylığı, imaj ve isteklilik özellikleri etkili olurken, benimseyen kategorisindekiler için göreceli yarar, uyumlu olma ve görünebilirlik özelliklerinin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca yenilikçiler ve erken benimseyenlerin kullanım sebebinin yeniliğin göreceli yarar öğesi, erken çoğunluğun kullanım sebebinin göreceli yarar, uyumlu olma ve gönüllülük öğeleri, geç çoğunluğun kullanım sebebinin ise göreceli yarar, uyumlu olma ve gözlenebilirlik öğeleri üzerinde yoğunlaştığı, geride kalanların ise yeniliğin algılanan özelliklerine önem vermedikleri belirtilmiştir.

Uzkurt (2008) Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nin öğrencileri ve akademik personel şeklinde iki grubun katılımıyla kişisel değerlerin tüketicilerin yenilikleri benimseme sürecindeki etkilerini incelediği araştırmasını gerçekleştirmiştir. Çalışmasında katılımcıların kişisel değerlerini iki farklı boyutta incelemiş olup araştırma sonucunda, yeni olan ürünlerin kabullenme süreci üzerinde kişisel değerlerin önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyarak, hayattan zevk alma ve heyecan duygularını barındıran hedonist değerlere sahip tüketicilerin yenilikleri benimseme açısından muhafazakâr değerlere sahip tüketicilerden daha arzulu olduğunu göstermiştir.

Basım, Korkmazyürek ve Tokat (2008) yapmış oldukları araştırma kapsamında, kamuda görevli bireylerin öz yeterlilik algı düzeylerini belirleyerek, bunun yenilikçi davranış ile risk alma davranışlarına etkisini incelemişlerdir. Bu bağlamda 230 kişiye yapılan anket çalışması ile risk alma, yenilikçi davranış sergileme ve kişisel yeterlilik durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılanların elde

edilen bulgulara göre riske girme eğilimleri ile öz yeterlilik algıları ayrıca yenilikçi davranış seviyelerinin yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

Do (2008) Rogers Hawaii Pasifik Üniversitesindeki öğrencilerin ve fakülte çalışanlarının internet eğitimi benimsemesini, yeniliklerin benimsenmesinin beş özelliğini açısından incelemiştir. Öğrenciler açısından sadece kolaylık ve denenebilirlik özelliklerinin benimsenme ile pozitif olarak ilişkili olduğunu çalışmanın sonuçları göstermiştir. Basitlik açısından internet eğitimin kullanmasının basit ve denenebilirlik açısından ise internet üzerinden derslere kayıt olmanın kolay olduğunu öğrenciler algılamışlardır. Buna rağmen, internet üzerinden alınan derslerin göreceli avantaja sahip olduğunu ve değerleri ile uyumlu olduğunu algılamamışlardır. İnternet üzerinden eğitim veren fakülte çalışanları içinse uygun olmak ve gözlenebilirlik özellikleri pozitif etkenler olarak bulunmuştur. Öğretim üyeleri uygunluk ve teknik açıdan öğretmenin etkili bir biçimde çalışmalarına internet ortamının yardımcı olduğunu ve buna ek olarak uzaktan eğitim ile rahat olduklarını ifade etmişlerdir. Meslektaşlarının gözlenebilirlik özelliği açısından internet üzerinden dersleri nasıl verdiklerini gözleyebildiklerini ve birbirlerinden internet üzerinden eğitim stratejileri hakkında dönüt alabildiklerini belirtmişlerdir. İnternet üzerinden eğitimi benimseyenlerin onu geleneksel kampüste eğitimden daha iyi algılamadıklarını ve kendi değerleri ile de uygun görmedikleri sonucu göstermiştir. Araştırmacı bu sonuçlara bakarak beş özelliğin internet üzerinden eğitimi ne sahip çıkmada ne de reddetmede belirleyici bir beğenilmeyen güç olduğunu ileri sürerek iletişim kanallarının, zamanın ve sosyal sistemin unsurlarının daha önemli olduğuna dikkat çekmiştir.

Littrell ve Carlson (2009) okul psikolojik danışma alanında bir yenilik olan kısa süreli psikolojik danışmanın, psikolojik danışmanlar tarafından benimsenmesini Rogers'ın yeniliklerin yayılımı modelini çerçeve alarak incelemişlerdir. Danışmanların çoğunun erken çoğunluk kategorisinde olduğu araştırma sonunda bulunmuştur. Danışmanların kısa süreli psikolojik danışmayı kullanımları ile sahip çıkma seviyeleri arasında doğru bir orantı olduğu bulunmuştur. Sosyal etkileşimin ve ağların da buna ek olarak sahip çıkma üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur. Psikolojik danışmanların, kısa süreli psikolojik danışmayı kullanan yakın bir meslektaşına sahip olması; kısa süreli psikolojik danışmayı kendisi ile birlikte çalışan danışmanın kullanması; okul çevresinde kısa süreli psikolojik danışmayı savunan ve saygı gören bir danışmanın varlığı ve kısa süreli psikolojik danışmada bir

uzmanın tanınması durumunda kendilerinin de kısa süreli psikolojik danışmayı daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kısa süreli psikolojik danışmayı benimseyen danışmanlar, yeniliğin beş özelliği bakımından eski uygulamalara göre gelişime ve farklılaşmaya sahip olması bakımından göreceli faydaya sahip olduğunu; daha önce kabul edilen uygulamalar ile uyumlu olduğunu; uygulanmamsın daha kolay olduğunu; biraz denenip tecrübe edilmesinin daha basit olduğunu ve gözlenmesinin de daha kolay olduğunu algılamaktadırlar. Araştırmanın sonuçları arasında buna ek olarak danışmanların bu yenilik hakkında öğrenme ve kısa süreli psikolojik danışmayı uygulama amacıyla çeşitli bilgi kaynaklarına maruz kaldıkları ve bunun yanı sıra sosyal ağlarda aktif oldukları bulunmaktadır.

Handa ve Gupta (2009) sanal alışveriş yapma bakımından Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerinin tüketici yenilikçiliği üzerindeki etkiyi çalışmayı amaçlayan bir çalışma yürütmüşlerdir. Yenilikçilik açısından erkeklerin ve kadınların bir yeniliğe farklı tepkiler gösterebileceklerini bu çalışmada varsayarak bireylerin hem genel hem de ilgi alanına özgü yenilikçilik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Erkeklerin geleneksel olarak donanım, yazılım ve elektronik eşya satın aldıkları varsayılmış ve bu kategorileri internet üzerinden satın almaları olasılığının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bununla karşılaştırıldığında ise kadınların erkeklere göre giysi, gıda vb. ürünler almada daha deneyimli olduklarından dolayı bu ürünleri satın alma ihtimallerinin daha yüksek olacağı tahmin edilmiştir. Kadınlar ve erkekler arasında genel yenilikçilik seviyelerine de yeni alışveriş web siteleri bağlamında ilgi alanına özgü yenilikçilik seviyelerinde araştırma sonucunda fark bulunmuştur. Kadın ve erkeklerin her iki alanda da aynı seviyede yenilikçiliğe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Kadın ve erkeklerin satış sitelerinde gezindikleri, ilk olarak kendi arkadaş çevrelerinden internet üzerinde pazar ve yeni ürün ve hizmet hakkında bilgi almaya çalıştıkları ve yeni internet üzerinden satıcılardan satın alma konusunda kararsız oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yeni siteleri araştırmaya istekli olsalar da iş satın almaya gelince riske girmemek için sadece bilinen sitelerden alışveriş yapmayı tercih ettikleri araştırma sonucunda görülmüştür.

Yeniliği yeni bir teknoloji olarak ele alan Chao, Reid ve Mavondo (2009) tüketicilerin doğuştan gelen yenilikçilikleri, ilgi alanına özgü yenilikçilikleri, dolaylı yenilikçilikleri ile gerçekten yeni olan elektronik ürünleri benimsemeleri arasındaki ilişkiyi

incelemişlerdir. Araştırma için Apple iPod ve Nintendo Wii yeni olan elektronik ürünlerden seçilmiştir. Veriler nitelikli bir araştırma şirketinin araştırma veri tabanına gönüllü olarak katılan bireyler arasından seçilen bireylerden elde edilmiştir bu ürünlerin benimsenmesinin doğuştan gelen yenilikçilikten daha çok ilgi alanına özgü yenilikçilikten etkilendiğini sonuçlar ortaya koymuştur. Buna rağmen ilgi alanına özgü yenilikçilik ile ürün benimsemesinin arasındaki ilişki güçlü olmasa da pozitif olarak bulunmuştur. Sonuçlar genel bir yatkınlık olan doğuştan gelen tüketici yenilikçiliği ile yeni bir ürünün gerçek manada benimsenmesi arasında zayıf bir bağ olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, sonuçlar alana özgü yenilikçiliğin doğrudan yeni ürünlerin benimseme davranışını etkilediğini doğrulamıştır. İlgi alanına özgü yenilikçiliğin doğuştan gelen tüketici yenilikçiliğinin bir parçası olmaktan çok sonradan öğrenilmesinin olası olduğu kaydedilerek, tüketici yenilikçiliğinin seviyenin ürün kategorilerine göre değiştiği, başka bir deyişle yenilikçilerin farklı ürün kategorilerinde her zaman yenilikçi olmadıkları vurgulanmıştır.

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

Çetin (2009), temel amacı işletmelerdeki Ar-Ge personelinin tam serbesti tanıyan liderlik anlayışının yenilikçilik eğilimlerine etkisini incelemek olan araştırmasını Ege Bölgesinde faaliyet gösteren mobilya işletmelerindeki Ar-Ge ve idari yönetim personelinin katılımıyla yürüttüğü yüksek lisans çalışması kapsamında gerçekleştirmiştir. Yöneticilerin tam serbesti tanıyan liderlik türü anlayışlarının yenilikçilik eğilimlerine pozitif bir etkisi bulunduğu analizler sonunda görülmüştür. Yenilikçilik eğilimlerinin yaş ilerledikçe azaldığı da araştırmanın sonuçları arasında yer almıştır. Buna rağmen yöneticilerin çalıştıkları birimler açısından yenilikçilik eğilimlerinde cinsiyetleri ile herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Kurtoğlu (2009), yapmış olduğu araştırma kapsamında, Rogers (1995)'in Yeniliğin Yayılımı Kuramı'na göre öğretmenlerin Bilgi İletişim Teknolojilerinin (BİT) eğitim öğretim sürecine uyumu hakkındaki görüşlerini ve BİT geçiş ve uyum sürecinde buldukları ve geçirdikleri aşamaları Çukurova Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği yüksek lisans tez çalışmasında incelemiştir. Araştırma kapsamında, Adana ile Uşak illerinden belirlenmiş, ortaokulda görev yapan 21 branş öğretmenine yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, BİT'in eğitim öğretim sürecine uyum ve bütünleşmesinin çok olduğunu, kendilerine zaman kazandırarak, işlerin daha seri ve kolay yapıldığını araştırma sonuçlarına göre ifade etmektedirler.

Folorunso ve diğerleri (2010) deneysel olarak yeniliklerin yayılımı teorisinin özelliklerini sosyal paylaşım sitelerini hedef yenilik olarak ele alarak test etmişlerdir. Nijerya'da bir Ziraat Fakültesinin öğrencileri ile çalışma gerçekleştirilmiş, herhangi bir sosyal paylaşım sitesine üye olan üniversite öğrencilerinin kapsamıştır. Yapılan analizler sonucunda paylaşım sitelerinin göreceli avantajının, anlaşılması güç olan ve gözlenebilirliğinin teknoloji kullanmaya yönelik tutumları olumlu olarak etkilemediğini, uygunluk ve denenebilirliğin ise yararlı etkilediği bulunmuştur. Analizlerden, göreceli avantajın sosyal paylaşım sitesini kullanmaya yönelik tutum üzerinde önemli bir anlamlı etkisi bulunmadığı; bu siteleri kullanmanın hız, etkililik, kullanım basitliği, kişisel bilgilerinin güvende olduğu inancı gibi avantajlarının kişilerin bu siteleri kullanmayı daha önce kullandıklarına tercih etmelerini sağlamadığı belirlenmiştir. Sosyal paylaşım sitelerini kullanmaya yönelik tutum üzerinde en fazla etkiye sahip, beş özellikten denenebilirliği olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada katılımcıların bu sitelere sahip çıkmadan önce denemeye teşebbüs ettiklerini göstermiştir. Ve insanların sosyal paylaşım sitelerini sahip olma ve kullanmaya denedikten sonra karar verdiklerini araştırma sonucunda doğrulamıştır. Bu çalışmada sosyal paylaşım sitelerinin katılımcıların yaşam tarzlarına uygunluğunun da önemli olduğu saptanmıştır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin paylaşım sitelerine karşı tutumlarının teknolojiyi kullanma maksatlarını pozitif etkilediği de bulunmuştur.

Casanueva ve Gallego (2010) kişisel ilişkilerin değişik yönlerinin ve sosyal sermayenin yenilikçiliği ve yenilikçi performansı nasıl etkilediği yönünde delil sunma amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar sosyal sermayeyi, bir bireyin ağ

içerisindeki konumundan, bu bireyin diğer meslektaşları ile bağlarının niteliğinden ve bireyin bu ilişkileri aracılığı ile değerli belgelere erişebilme kapasitesinden çıkarılan bir dizi boyut olarak tanımlamış ve çözümlenmişlerdir. Araştırma sonuçları, örgüt içi ağların iç ilişkilerinden ileri gelen sosyal sermayenin hem bireylerin yeni bilgi üretmesi hem de yenilikçilikleri ile ilgili olduğunu göstermiştir. Bir bireyin değerli kaynaklara erişiminin ve onları harekete geçirmesinin sadece doğrudan bireyin yenilikçiliğini etkilemekle kalmadığı, aynı zamanda örgüt içi ağda avantajlı bir konumda olmanın yararlarını elde etmede ve diğer üyelerle nitelikli ilişkiler kurmada aracı olarak görev yaptığı ileri sürülmüştür.

Kurt (2010), yüksek lisans tezi kapsamında örgüt kültürünün yenilikçilik üzerindeki etkilerini araştıran çalışmasını Kayseri Organize Sanayi Bölgesi'nde, imalat sektöründe faaliyet göstermekte olan firmaların katılımı ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, örgütün sahip olduğu kültürel değerlerin örgüt içerisindeki yenilik üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca korelasyon ve regresyon analizleri sonunda, çalışma ortamında aile, arkadaşlığın ve grup çalışmasının baskın olduğu bir örgüt kültürü olarak nitelendirilen klan kültürü ile yenilikçilik performansı arasında kuvvetli bir ilişki tespit edilmiştir.

Tabak ve diğerleri (2010) yapmış oldukları araştırma kapsamında yenilikçilik, denetim odağı, risk alma, belirsizliğe tolerans değişkenleri arasındaki ilişkileri konu edinerek kamu kurumu yöneticilerinin katılımıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda bireylerin belirsizlikten kaçınmalarının yenilikçilik algılamalarını negatif yönde, tehlike alma eğilimlerinin ise yenilikçilik seviyelerini pozitif yönde etkilediği bulunmuştur. Sahip olunan denetim odağının ise dolaylı şekilde yenilikçiliğe etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kumar ve Uzkuurt'un (2010) yürüttüğü diğer bir çalışmada tüketici yenilikçiliğine odaklanılmıştır. 271 katılımcıdan toplanan çalışmada öz yeterliliğin yenilikçilik üzerine pozitif etkisi olduğu, daha fazla öz yeterliliğe sahip bireylerin daha yenilikçi olduğu verileri tespit edilmiştir. Ayrıca kültürel bir etmen olarak bireyciliğin bu ilişkiyi pozitif olarak etkilediği bulunmuştur. Çalışma sonucu araştırmacılar yüksek düzeyde öz yeterliliği olan bireylerin yeni ürün icat etmelerindeki yeteneklerine daha fazla inandıkları ve yenilikçi bir iş kültürünün yenilikçiliği tetikleyici güç olduğu sonucuna varmışlardır.

Eren (2010) üniversite öğrencilerin bireysel özelliklerinin sosyal ve teknolojik yenilikçilik eğilimleri etkilerini araştırmasında incelenmiştir. Araştırma bireysel özelliklerin (kreatif, yenilikçilik, zarara uğramayı göze alma, proaktiflik, kontrol etme becerisi, kendi başına yapma güdüsü, başarı gereksinimi, kendine güven, belirsiz olma durumdan kaçma) sosyal yenilikçilik ve teknolojik eğilimleri üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Ayrıca sosyal yenilikçilik eğilimlerin teknolojik eğilimler üzerinde pozitif yönde anlamlı tesiri olduğunu tespit etmiştir.

Güneş (2010) yapmış olduğu araştırma kapsamında, yeniliklerin yayılımı kuramındaki yeniliği benimseyen grupların (Öncüler, Erken benimseyenler, Erken çoğunluk, Geç çoğunluk, Geride kalanlar), cep telefonundan interneti kullanmalarında etkili olan yenilik özelliklerini (mutlak olmayan yarar, kullanım rahatlığı, uyumlu olma, denenebilirlik, sonuçların zihinde bıraktığı izlenimlik (imaj), gönüllülük ve yenilik özellikleri açısından bu gruplar arasında farklılık olup olmadığını yüksek lisans tez çalışmasında incelemiştir. İstanbul ilinde yaşayan 434 katılımcının cep telefonunu ve cep telefonunda internet kullanan geçerli anket verileri ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Etkili olan yenilik özellikleri ile ilgili yapılan araştırma sonucunda fayda ve uyum boyutu cep telefonundan internet kullanımında yeniliği benimseme grupları için ortak özellik olarak bulunmuştur. Ayrıca öncüler grubu ortalamaları göz önüne alındığında, imaj özellikleri dışında kalan yenilik özelliklerine en çok önem veren grup olarak bulunmuştur. Erken benimseyenlerin İmaj ve görünürlük özelliklerine en çok önem veren grubun olduğu belirtilmiştir.

Işıklı (2010), “Sınıf Öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanım Düzeylerinin Yeniliğin Yayılımı Kuramına Göre İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim birinci sınıfta çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimleri, kıdem yılı, BİT kullanım seviyeleri ve okulun teknolojik imkanları gibi değişkenler açısından değerlendirmekte ve araştırmaya katılanların BİT uyumu sürecinde sahip oldukları yeri ve aşamayı Yeniliğin Yayılımı Kuramı'na göre incelemektedir. Uşak il merkezinde görev yapmakta olan 14 sınıf öğretmeni gerçekleştirilen çalışmaya katılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin BİT kullanma amaçlarının öğrencinin bireysel farklılıkları dikkate alabilmek, dikkatini çekmek, etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak, zamandan tasarruf etmek, farklı zekâ alanlarına ve duyulara hitap edebilmek gibi nedenlerle ortaya koyduklarıdır. Ayrıca bilgisayar, ofis programları ve internetin,

öğretmenler arasında difüzyonu tamamladıkları, elektronik posta ve forum-blog yapılarının ise difüzyonu tamamlamadıkları belirtilmektedir.

Loogma, Kruusvall ve Ümarik (2011) yenilikçilik kategorilerini Estonya'daki mesleki ortaöğretim ve mesleki yüksek okul öğretmenleri tarafından bir yenilik olan e-öğrenmenin benimsenmesini araştırmalarında incelemiştir. E-öğrenme araçlarından faydalanma ile öğretmenlerin karıştırdıkları yenilikçilik kategorileri arasında araştırmada anlamlı bir ilişki belirlemişler. Bu bağlamda yenilikçi olan öğretmenler e-öğrenme konusunda daha yetkin olduğunu ifade etmişlerdir. Okul yönetimin desteği Öğretmenlerin yenilikçilik kategorilerin oluşmasında e-öğrenmeye dair güdüleme ve yeterliliklerin etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Kılıçer (2011) yapmış olduğu araştırma kapsamında, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğretmen adaylarının yenilikçilik tutumları ile yenilikçiliğe sebep olarak farkına vardıkları durumları doktora tez çalışmasında incelemiştir. Araştırma kapsamında ülke genelindeki devlet ve vakıf üniversitelerinin BÖTE bölümünde 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören 1149 dördüncü sınıf öğrencisine "Bireysel Yenilikçilik Profili Anketi" yapılmış ve 782 geçerli anket elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının yenilikçilik açısından üçte ikisinin yüksek ve orta seviyede, üçte birinin ise düşük seviyede olduğu ve hemen hemen tamamına yakının sorgulayıcı kategorisinde yer aldığı belirlenmiştir. Yine öğretmen adaylarının yenilikleri denemeye örtüsüz, isteği olan ve içinde buldukları toplumlarda yeniliklere ilişkin düşünce liderliği yapabilir olmaları açısından kendilerini yüksek yeterlikte gördükleri gözlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ait yenilikçilik puanları ile aile gelir seviyeleri; internet, teknoloji kullanım seviyesi ve sıklığı, teknolojiye sahiplik durumu, internet ağlarına üyelik durumu ve algılanan yenilikçilik seviyesi açısından olumlu olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların yenilikçiliğin önünde engel olarak, en çok kurumsal boyuttaki durumları gördükleri ve yenilikçiliğin önündeki öncelikli engeller olarak da eğitim kurumlarındaki öğretim sürecinin niteliğiyle ilgili durumları algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bitkin (2012) araştırma kapsamında öğretmen adaylarının bilgi edinme becerileri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tez çalışmasını; Adıyaman Üniversitesi, Dicle Üniversitesi ve Harran Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde 2011-2012 Eğitim Öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim görmekte olan

1182 öğretmen adayına Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ve Bilgi Okuryazarlığı Ölçeğini uygulayarak gerçekleştirmiştir. Fakültelerde eğitim gören öğretmen adaylarının bilgi edinme becerileri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında orta derecede pozitif yönlü bir ilişki yapılan analiz çalışmaları sonucunda tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılar çeşitli özellikleri açısından şöyle değerlendirilmiştir: Branş bazında; bireysel yenilikçilik ve bilgi okuryazarlığı açısından ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer branşlara göre daha geri düzeyde, okul öncesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının ise daha ileri düzeyde oldukları belirtilmektedir. Sınıf düzeyi bazında; bireysel yenilikçilik düzeyi sınıf seviyesi arttıkça ile bilgi edinme yeterliliğinin artış gösterdiği belirtilmektedir. Okur-yazarlık bazında; düzenli olarak kitap okuyan, bir dergi ya da gazeteyi takip eden adayların bireysel yenilikçilik seviyesi ve bilgi edinme becerileri açısından daha ileri düzeyde oldukları belirtilmektedir. Sosyal ilişkiler bazında; toplumsal ilişkileri gelişmiş olan adayların bilgi okuryazarlık becerilerinde ve daha yüksek bireysel yenilikçilik düzeyine sahip oldukları belirtilmektedir. Öğretmen adaylarının interneti rahat kullanma düzeylerinin de bireysel yenilikçilik düzeylerine ve bilgi edinme yeterliliklerini olumlu etkide bulunduğu gözlenmektedir.

Mutlu Bayraktar (2012) yapmış olduğu araştırma kapsamında, akademik personelin Web 2.0 teknolojik araçlarını tanıma bilme, kullanabilme ve derslerinde entegrasyonunu sağlama durumlarıyla bireysel yenilikçilik kategorilerini incelemiştir. Bu bağlamda 42 öğretim üyesine anket ve ölçek uygulaması gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılanlardan büyük çoğunluğunun Blog ve Sosyal ağ (Facebook, Twitter) uygulamalarından bilgi sahibi oldukları, Podcast ve Wiki uygulamalarından ise daha az bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz (2013) yapmış olduğu araştırma kapsamında, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkiyi çalışmalarında incelemiştir. Araştırmalarını Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde farklı 10 eğitim fakültesi bölümünün son sınıf öğretmen adaylarından belirlemiş olup 288 adet Kadın (%74), 101 adet erkek (%26) toplam 389 adet öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaları sonucunda öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlikleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri ile arasında olumlu yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu, araştırmaya katılanların bireysel yenilikçilik özelliklerinin “sorgulayıcı”

kategorisinde yer aldığını ve tekno pedagojik eğitim yeterliklerini “ileri düzeyde” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akın Kösterelioğlu ve Demir (2014) “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin Öğretmen Liderliğine Etkisi” başlıklı çalışma kapsamında öğretmenlerin öğretmen liderliğini ve bireysel yenilikçilik düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma kapsamı Tokat ili Erbaa ilçesinde 2012-2013 Eğitim Öğretim yılında ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 341 öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırma verilerini Beycioğlu ve Aslan’ın (2010) “Öğretmen liderliği ölçeği” ile Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” kullanarak elde etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliği boyutu en yüksek olduğu boyut iken deneyime açıklık boyutunu bireysel yenilikçilik düzeyleri bakımından en yüksek ortalamaya sahip oldukları boyut olduğunu belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen liderliği genel algısı ile öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler saptamışlardır. Özellikle bireysel yenilikçiliğin fikir önderliğinin öğretmen liderliği algısı ve alt boyutları üzerinde en önemli etkiye boyutu olduğunu belirlemişlerdir.

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

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, katılımcıları, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin belirlenmesi ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla kullanılan araştırma deseni, mevcut durumu ortaya koymak için kullanılan tarama modellerinden ilişkiyel tarama modelidir. “Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir.” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Tarama modelleri, olayların nedenleri üzerinde durmak yerine, onların içinde buldukları koşulları, özellikleri ve aralarındaki ilişkiyi bulmaya çalışmaktadır (Creswell, 2005; Kaptan, 1995; Karasar, 1998). “İlişkiyel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2012).

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, 2015–2016 Eğitim öğretim yılında Bartın ilinde, Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarında görev yapan eğitim yöneticileri oluşturmaktadır. Bu kapsamda Bartın ilinde görev yapan il milli eğitim müdür, müdür yardımcıları, şube müdürleri ile okul müdür ve müdür yardımcıları araştırmaya dâhil edilmiştir. Buna göre araştırmanın katılımcılarını Bartın ili eğitim yöneticisi norm kadro sayısı olan 271 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılımda gönüllülük durumu esas alınmıştır. Buna göre araştırma, veri toplama araçlarını gönüllü olarak yanıtlayan 164 eğitim yöneticisi ile gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında; araştırmacı tarafından geliştirilen ve katılımcılarla ilgili çeşitli demografik bilgileri elde etmek amacıyla kullanılan anket, katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla kullanılan “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve katılımcıların bireysel yenilikçilik profilini belirlemek amacıyla kullanılan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” kullanılmıştır.

Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini tespit etmek amacıyla “Yaşam Boyu ğrenme Eğilimlerini Belirleme leği” kullanılmıştır. Diker oşkun ve Demirel (2012) tarafından geliştirilen ölçek 27 maddeli ve dört faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçek maddelerine ilişkin yanıtla “Hiç Uymuyor”, “Kısmen Uymuyor”, “ok Az Uymuyor”, “ok Az Uyuyor”, “Kısmen Uyuyor”, “ok Uyuyor” olarak yedili likert tipli derecelendirme yapılmıştır. Ölçeğin birinci faktörü “Güdülenme” boyutunu (6 madde), ikinci faktörü “Sebat” boyutunu (6 madde),üçüncü faktörü “ğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” boyutunu (6 madde),dördüncü faktörü ise “Merak Yoksunluğu” boyutunu (9 madde) boyutunu açıklamaktadır. Ölçeğin “Güdülenme” ve “Sebat” boyutları olumlu maddelerden, “ğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” ve “Merak Yoksunluğu” boyutları da olumsuz maddelerden oluşmaktadır. Bu araştırma için ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı yeniden hesaplanmış ve .94 olarak bulunmuştur.Yaşam boyu öğrenme eğilimleri leğinden alınabilecek minimum puan 27, maksimum puan ise 162’dir.

Eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini tespit etmek amacıyla çalışma kapsamında “Bireysel Yenilikçilik leği” kullanılmıştır. Hurt, Joseph ve Cook(1977) tarafından geliştirilen ardından Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek 20 maddeli dört faktörlü yapıya sahiptir. Ölçeğin faktörleri; “Değişime Direnç”, “Fikir nderliği”, “Deneyime Açıklık” ve “Risk Alma” şeklinde-dir. Ölçek maddelerine ilişkin yanıtla “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Ortadayım”, “Katılmıyorum”,“Kesinlikle Katılmıyorum” olarak beşli likert tipli derecelendirme yapılmıştır. Ölçeğin 12’si pozitif maddelerden (1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18 ve 19.maddeler ile), 8 madde ise negatiften (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17 ve 20. maddeler) oluşmaktadır. Yenilikçilik puanı ölçek aracılığı ile hesaplanmakta olup; pozitif maddelerden alınan puan toplamından negatif maddelerden alınan puan toplamının çıkarılması ile oluşan farka 42 puan eklenerek hesaplanmaktadır. Ölçek yardımıyla alınabilecek en yüksek puan 94, en düşük 14 olmaktadır. Ölçek üzerinden hesaplanan puanlara göre bireyler yenilikçilik bağlamında kategorize edilebilmektedir. Buna göre bireyler; hesaplanan puan 80 puan üstünde ise “Yenilikçi”, 69 ve 80 puan arasında ise“nc”, 57 ve 68 puan arasında ise “Sorgulayıcı”, 46 ve 56 puan arasında ise “Kuşkucu”, 46 puan altında ise“Gelenekçi” olarak yorumlanmaktadır. Ayrıca lek yardımıyla hesaplanan puana göre genel olarak bireylerin yenilikçilik düzeyleri hakkında da değerlendirmede bulunulabilmektedir. Buna göre; 68 üstü puan alan bireylerolduka yenilikçi olarak değerlendirilirken, 64 altı puan alan bireyler yenilikçilikte düşük olarak

yorumlanmaktadır. Bu araştırma için ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısıyeneden hesaplanmış ve .86 olduğu saptanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmadan edilen veriler, SPSS (Statistical PackagefortheSocialSciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında uygulanan ölçeklerin ilk bölümünü oluşturan anketteki katılımcılara ait demografik özelliklerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Yine yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik ölçeği ve bu ölçeklerin alt boyutlarının ortalamalarını belirlemek için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Büyüköztürk'e (2011) göre, betimsel istatistik, bir değişken ile ilgili sayısal değerlerin bir araya getirilmesi, betimlenmesi ve sunulması için kullanılan istatistiksel işlemlerdir. Elde edilen verilerin normallik varsayımı testinde Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmıştır. Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucunda bireysel yenilikçilik ölçeği verilerinin normal dağıldığı, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği verilerinin normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Bu nedenle bireysel yenilikçilik ölçeği verilerinin analizinde parametrik testlerden yararlanılırken; yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği verilerinin analizinde parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Araştırmada anlamlılık testlerinde. 05 düzeyi esas alınmıştır.

Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemede, iki ölçek arasındaki Spearman's rho korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Cinsiyet ve öğrenim düzeyi (lisans/yüksek lisans) değişkenine göre eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farkların olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Cinsiyet ve öğrenim düzeyi (lisans/yüksek lisans) değişkenine göre eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinde anlamlı farkların olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bağımsız örneklem t-testi (independentsample t-test) yapılmıştır. Yıl olarak yöneticilik tecrübesi ve yaş değişkenlerine göre eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki farkları belirlemek adına ise Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yıl olarak yöneticilik tecrübesi ve yaş değişkenlerine göre eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki farkları belirlemek adına ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (one-wayanova) yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VEYORUMLAR

Bu bölümde, Bartın ili ve ilçelerinde görev yapan eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla eğitim yöneticilerine uygulanan ölçeklerden elde edilen verilere ilişkin bulgular sunulmaktadır. Sırasıyla, araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin betimsel istatistikleri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği betimsel istatistikleri, bireysel yenilikçilik ölçeği betimsel istatistikleri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre istatistiklerine yer verilmiştir.

4.1. Araştırmaya Katılan Eğitim Yöneticilerine İlişkin Betimsel Özellikler

Araştırma kapsamındaki eğitim yöneticilerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Eğitim Yöneticilerinin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Erkek	138	84.14
Kadın	26	15.86
Toplam	164	100

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin 138’ini (%84.14) erkekler oluştururken, 26’sını (%15.86) kadınlar oluşturmaktadır. Bartın İlinde araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin büyük çoğunluğunun erkek yöneticilerden oluştuğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin branşlarına göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Eğitim Yöneticilerinin Branşa Göre Dağılımları

Branş	Frekans (f)	Yüzde (%)
Beden Eğitim ve Spor	6	3.66
Bilişim Teknolojileri	3	1.83
Coğrafya	1	0.61
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	8	4.88
Felsefe	1	0.61
Fen Bilgisi	4	2.44
Fizik	2	1.22
Grafik	1	0.61
Matematik	4	2.44
Mesleki ve Teknik Eğitim	8	4.88
Müzik	1	0.61
Okul Öncesi	4	2.44
Özel Eğitim	14	8.54
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	3	1.83
Sınıf	53	32.32
Sosyal Bilgiler	14	8.54
Tarih	11	6.71
Teknoloji ve Tasarım	3	1.83
Türk Dili ve Edebiyatı	6	3.66
Türkçe	13	7.93
Yabancı Dil	3	1.83
Yiyecek ve İçecek Hizmetleri	1	0.61
Toplam	164	100

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinden 6 kişinin (%3.66) Beden Eğitimi ve Spor, 3 kişinin (%1.83) Bilişim Teknolojileri, 1 kişinin (%0.61) Coğrafya, 8 kişinin (%4.88) Din kültürü ve Ahlak Bilgisi, 1 kişinin (%0.61) Felsefe, 4 kişinin (%2.44) Fen ve Teknoloji, 2 kişinin (%1.22) Fizik, 1 kişinin (%0.61) Grafik, 4 kişinin (%2.44) Matematik, 8 kişinin (%4.88) Mesleki ve Teknik Eğitim, 1 kişinin (%0.61) Müzik, 4 kişinin (%2.44), 14 kişinin (%8.54) Özel Eğitim, 3 kişinin (%1.83) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 53 kişinin (%32.32) Sınıf Öğretmenliği, 14 kişinin (%8.54) Sosyal

Bilgiler, 11 kişinin (%6.71) Tarih, 3 kişinin (%1.83) Teknoloji ve Tasarım, 6 kişinin (%3.66) Türk Dili ve Edebiyatı, 13 kişinin (%7.93) Türkçe, 3 kişinin (%1.83) Yabancı Dil, 1 kişinin (%0.61) Yiyecek ve İçecek Hizmetlerinden oluştuğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin branşlara göre dağılımlarında büyük çoğunluğun Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, Özel Eğitim Öğretmenliği, Türkçe, Tarih branşlarında olduğu diğer branşların benzer oranda dağıldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin öğretmenlik mesleğinde kıdem yıllarına göre dağılımı Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Eğitim Yöneticilerinin Öğretmenlik Mesleği Kıdem Yıllarına Göre Dağılımları

Öğretmenlik Mesleği Kıdemi	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-5 yıl arası	4	2.44
6-10 yıl arası	24	14.63
11-15 yıl arası	35	21.34
16-20 yıl arası	53	32.32
21 yıl ve üzeri	48	29.27
Toplam	164	100

Tablo 3’e göre araştırmaya katılan 4 eğitim yöneticisinin (%2.44) öğretmenlik mesleği kıdemi 1-5 yıl arası, 24 eğitim yöneticisinin (%14.63) öğretmenlik mesleği kıdemi 6-10 yıl arası, 35 eğitim yöneticisinin (%21.34) öğretmenlik mesleği kıdemi 11-15 yıl arası, 53 eğitim yöneticisinin (%32.32) öğretmenlik mesleği kıdemi 16-20 yıl arası, 48 eğitim yöneticisinin (%29.27) öğretmenlik mesleği kıdemi 21 yıl ve üzeridir.

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin öğretmenlik mesleğinde kıdem süreleri incelendiğinde büyük çoğunluğunun 16-20 yıl arası olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin yöneticilikteki kıdem yıllarına göre dağılımı Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Eğitim Yöneticilerinin Yöneticilikteki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımları

Yöneticilik Kıdemi	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-5 yıl arası	71	43.29
6-10 yıl arası	43	26.22
11-15 yıl arası	28	17.07
16-20 yıl arası	14	8.54
21 yıl ve üzeri	8	4.88
Toplam	164	100

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan 71 eğitim yöneticisinin (%43.29) yöneticilikteki kıdemi 1-5 yıl arası, 43 eğitim yöneticisinin (%26.22) yöneticilikteki kıdemi 6-10 yıl arası, 28 eğitim yöneticisinin (%17.07) yöneticilikteki kıdemi 11-15 yıl arası, 14 eğitim yöneticisinin (%8.54) yöneticilikteki kıdemi 16-20 yıl arası, 8 eğitim yöneticisinin (%4.88) yöneticilikteki kıdemi 21 yıl ve üzeridir.

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin yöneticilik kıdem süreleri incelendiğinde büyük çoğunluğunun 1-5 yıl arası deneyime sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin yaşa göre dağılımı Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Eğitim Yöneticilerinin Yaşa Göre Dağılımları

Yaş	Frekans (f)	Yüzde (%)
25-30 yaş arası	2	1.22
30-35 yaş arası	17	10.37
35-40 yaş arası	45	27.44
40-45 yaş arası	61	37.20
45-50 yaş arası	17	10.37
50-55 yaş arası	17	10.37
55 ve üstü	5	3.05
Toplam	164	100

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan 2 eğitim yöneticisi (%1.22) 25-30 yaş aralığında, 17 eğitim yöneticisi (%10.37) 30-35 yaş aralığında, 45 eğitim yöneticisinin (%27.44) 35-40 yaş aralığında, 61 eğitim yöneticisi (%37.20) 40-45 yaş aralığında, 17 eğitim yöneticisi (%10.37) 45-50 yaş aralığında, 17 eğitim yöneticisi (%10.37) 50-55 yaş aralığında, 5 eğitim yöneticisi (%3.05) 55 yaş ve üzeridir. Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin yaşa göre dağılımlarına bakıldığında büyük çoğunluğunun 40-45 yaş arası sonrasında 35-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin öğrenim düzeylerine göre dağılımı Tablo 6'de sunulmuştur.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Eğitim Yöneticilerinin ğrenim Düzeylerine Göre Dağılımları

ğrenim Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Lisans	140	85.37
Yüksek Lisans	24	14.63
Toplam	164	100

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin 140'ı (%85.37) lisans mezunu ve 24' (%14.63) yüksek lisans mezunu olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin yöneticilikteki konularına göre dağılımı Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Eğitim Yöneticilerinin Yöneticilikteki Konularına Göre Dağılımları

Yöneticilikteki Konum	Frekans (f)	Yüzde (%)
Milli Eğitim Müdürü	1	0.61
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı	2	1.22
şube Müdürü	6	3.66
Okul Müdürü	68	41.46
Okul Müdür Yardımcısı	87	53.05
Toplam	164	100

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin 1'i (%0.61) Milli Eğitim Müdürü, 2'si (%1.22) Milli Eğitim Müdür Yardımcısı, 6'sı (%3.66) Şube Müdürü, 68'i Okul Müdürü, 87'si Okul Müdür Yardımcısından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin büyük çoğunluğunun Okul Müdür Yardımcısı olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin yaşadıkları yere göre dağılımları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Eğitim Yöneticilerinin Yaşadıkları Yere Göre Dağılımları

Yaşadıkları Yer	Frekans (f)	Yüzde (%)
İl Merkezi	135	82.32
İlçe Merkezi	16	9.76
Belde	10	6.10
Köy	3	1.83
Toplam	164	100

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin 135'i (%82.32) İl merkezinde, 16'sı (%9.76) İlçe merkezinde, 10'u (%6.10) Beldede, 3' (%1.83) Köyde yaşadığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin büyük çoğunluğunun İl merkezinde yaşadığı görülmektedir.

4.2. Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu ğrenme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt amaçlarından birincisi olan "Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri hangi düzeydedir?" sorusuna yanıt aramak için yapılan analizler sonucu elde edilen yaşam boyu öğrenme eğilimleri betimsel istatistikleri ve alt boyutlara ait istatistikler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutları	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	SS
Motivasyon	164	21.00	36.00	31.9573	3.11015
Sebat	164	10.00	36.00	28.0427	4.81224
Düzenlemede Yoksunluk	164	10.00	36.00	29.8232	6.72231
Merak Yoksunluğu	164	14.00	54.00	43.5976	9.76391
Ölçek Toplamı	164	88.00	162.00	133.4207	18.27331

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin genel ortalamasında, ölçekten alınabilecek minimum puan (27x1) 27, ortanca puanı (27x3.5) 94,5 ve maksimum puan (27x6) 162 olarak belirlenmiş olup; Ölçeğin ilk üç boyutundan alınabilecek en düşük puan (6x1) 6, orta puan (6x3.5) 21 ve en yüksek puan (6x6) 36'dır. Son boyut olan merak yoksunluğu ise en düşük (9x1) 9, orta puan (9x3.5) 31.5 ve en yüksek (9x6) 54 puan olarak belirlenmiştir. Tablo 9 incelediğinde eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden alınan en düşük puanın (88.00) alınan en yüksek puanın ise (162.00) olduğu, ölçek ortalamasının (\bar{X} =133.42) olduğu görülmektedir. Bu durum eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının (\bar{X} =133.42) ölçeğin orta noktası kabul edilen 94.5'ten yüksek olduğu ve ölçek maddelerindeki ifadelere genel olarak katıldıkları anlamına gelmektedir.

4.3.Eğitim Yöneticilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt amaçlarından ikincisi olan “Eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilikleri hangi düzeydedir?” sorusuna yanıt aramak için yapılan analizler sonucu elde edilen bireysel yenilikçilik düzeyleri betimsel istatistikleri ve alt boyutlara ait istatistikler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Eğitim Yöneticilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ve Alt Boyutları	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	SS
Direnç	164	8.00	36.00	20.6341	5.42548
Fikir Önderliği	164	5.00	25.00	18.0183	3.65619
Deneyime Açıklık	164	5.00	25.00	18.9085	3.49902
Risk Alma	164	2.00	10.00	6.7805	1.76902
Ölçek Toplamı	164	22.00	92.00	65.0732	10.85349

Tablo 10 incelediğinde araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik toplam puan değerine göre (\bar{X} =65.07)sorgulayıcı kategoride 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).

4.4.Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın üçüncü alt amacında “Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aramak için yapılan Spearman'srhokorelasyon analizi sonucunda korelasyonu ortaya koyan bulgulara Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11. Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki

		Direnç	Fikir Önderliği	Deneyime Açıklık	Risk Alma	Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Toplam
Motivasyon	R	-.116	.199*	.290**	.187*	.251**
	P	.138	.011	.000	.017	.001
	N	164	164	164	164	164
Sebat	R	-.082	.347**	.390**	.311**	.307**
	P	.295	.000	.000	.000	.000
	N	164	164	164	164	164
Düzenlemede Yoksunluk	R	-.175*	.051	.124	.143	.227**
	P	.025	.515	.114	.069	.003
	N	164	164	164	164	164
Merak Yoksunluğu	R	-.200*	.192*	.248**	.206**	.316**
	P	.010	.014	.001	.008	.000
	N	164	164	164	164	164
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği Toplam	R	-.201**	.236**	.317**	.254**	.362**
	P	.010	.002	.000	.001	.000
	N	164	164	164	164	164

Tablo 11 incelendiğinde; yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ($r=0.36$; $p<0.05$) olduğundan anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

4.5.Cinsiyete Göre Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ait Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Analizi

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Erkek	138	131.6014	18.65810	77.87	10745.50	1154.500	.004
Kadın	26	143.0769	12.41587	107.10	2784.50		

Tablo 12 incelendiğinde eğitim yöneticilerinin cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık göstermektedir ($U=1154.50$, $p<.05$). Araştırmaya katılan kadın ve erkek eğitim yöneticilerinden, erkek olanların yaşam boyu öğrenme toplam puanı $\bar{X}=131.60$ iken, kadın eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme toplam puanı $\bar{X}=143.07$ olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgularda oluşan anlamlı farklılığın kadın eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek eğitim yöneticilerinden yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bir diğer deyişle kadın eğitim yöneticilerinin erkek eğitim yöneticilerine göre yaşam boyu öğrenme eğiliminin yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin cinsiyete göre bireysel yenilikçilik düzeylerine ait t testi sonuçları Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Eğitim Yöneticilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Analizi

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Erkek	138	64.7101	11.12386	162	-.987	.325
Kadın	26	67.0000	9.23905			

Tablo 13’de cinsiyete göre eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla t-testi (independentsample t-test) yapılmıştır. Araştırmaya katılan erkek eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik puan ortalaması $\bar{X}=64.71$, kadın eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik puan ortalaması $\bar{X}=67.00$ olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığına bakıldığında; ($t(162)=-.987$; $p>0.05$) olduğundan anlamlı olmadığı görülmüştür. Bir diğer ifadeyle bireysel yenilikçiliğin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

4.6.Yıl Olarak Yöneticilik Tecrübesine Göre Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin yöneticilik tecrübesine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ait bulgular Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14.Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yöneticilik Tecrübesine Göre Analizi

Yöneticilik Tecrübesi (Yıl)	N	\bar{X}	SS
1-5 yıl arası	71	136.5070	17.32370
6-10 yıl arası	43	129.2558	18.00012
11-15 yıl arası	28	134.9286	16.29117
16-20 yıl arası	14	130.2143	21.46259
21 ve üstü	8	128.7500	26.33168

Tablo 14 incelendiğinde eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde yöneticilik tecrübesine göre farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis test sonuçları Tablo 15’de gösterilmektedir.

Tablo 15. Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yöneticilik Tecrübesine Göre Kruskal Wallis Test sonuçları

Yöneticilik Tecrübesi (Yıl)	N	Kareler Ortalaması	sd	X ²	p
1-5 yıl arası	71	90.77			
6-10 yıl arası	43	70.42			
11-15 yıl arası	28	84.38	4	5.280	.260
16-20 yıl arası	14	76.39			
21 ve üstü	8	78.19			

Tablo 15 incelendiğinde; eğitim yöneticilerinin yöneticilik tecrübesine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde, ($\chi^2(4)=5.280$, $p>.05$) olduğundan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bir diğer ifadeyle yöneticilik tecrübesinin yaşam boyu öğrenme eğilimine etkisinin olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin yöneticilik tecrübesine göre bireysel yenilikçilik düzeylerine ait bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Eğitim Yöneticilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yöneticilik Tecrübesine Göre Analizi

Yöneticilik Tecrübesi (Yıl)	N	\bar{X}	SS
1-5 yıl arası	71	61.9718	11.51393
6-10 yıl arası	43	66.0698	8.52558
11-15 yıl arası	28	67.6786	9.64194
16-20 yıl arası	14	68.2143	11.78120
21 yıl ve üstü	8	72.6250	12.21167

Tablo 16 incelendiğinde eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinde yöneticilik tecrübesine göre farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova sonuçları Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17. Eğitim Yöneticilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yöneticilik Tecrübesine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1510.048	4	377.512		
Gruplar içi	17691.074	159	111.265	3.393	.011
Toplam	19201.122	163			

Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin yöneticilik tecrübesinin bireysel yenilikçilik düzeylerine göre anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F(4,159)=3.393$; $p<0.05$). Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda farklılığın 1-5 yıl arası ile 21 yıl ve üstü yöneticilik tecrübesine sahip eğitim yöneticileri arasında olduğu anlaşılmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin yöneticilik tecrübesi arttıkça bireysel yenilikçilik puanlarının da arttığı görülmektedir. Bir diğer ifadeyle yöneticilikte tecrübe arttıkça bireysel yenilikçilik düzeyinde artış olduğu görülmüştür.

4.7. Yaşa Göre Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin yaşa göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ait bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yaşa Göre Analizi

Yaş Aralığı (Yıl)	N	\bar{X}	SS
25-30 yaş arası	2	130.5000	34.64823
30-35 yaş arası	17	134.9412	19.24341
35-40 yaş arası	45	134.0222	19.40652
40-45 yaş arası	61	135.9672	16.30027
45-50 yaş arası	17	128.0000	16.99632
50-55 yaş arası	17	128.0588	20.34844
55 ve üstü	5	129.6000	22.43435

Tablo 18 incelendiğinde eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde yaşa göre farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis test sonuçları Tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 19. Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yaşa Göre Kruskal Wallis Test sonuçları

Yaş Aralığı (Yıl)	N	Kareler Ortalaması	sd	X ²	p
25-30 yaş arası	2	83.00			
30-35 yaş arası	17	85.44			
35-40 yaş arası	45	85.60			
40-45 yaş arası	61	88.27	6	4.620	.593
45-50 yaş arası	17	65.76			
50-55 yaş arası	17	70.35			
55 ve üstü	5	72.20			

Tablo 19 incelendiğinde; eğitim yöneticilerinin yaşa göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde, ($\chi^2(6)=4.620, p>.05$) olduğundan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bir diğer ifadeyle yaşın yaşam boyu öğrenme eğilimine etkisinin olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin yaşa göre bireysel yenilikçilik düzeylerine ait bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Eğitim Yöneticilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yaşa Göre Analizi

Yaş Aralığı (Yıl)	N	\bar{X}	SS
25-30 yaş arası	2	67.5000	17.67767
30-35 yaş arası	17	67.2353	10.12750
35-40 yaş arası	45	63.0889	10.96238
40-45 yaş arası	61	66.0000	9.40922
45-50 yaş arası	17	64.0000	14.71394
50-55 yaş arası	17	65.0588	11.12694
55 ve üstü	5	67.0000	14.52584

Tablo 20 incelendiğinde eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinde yaşa göre farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova sonuçları Tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 21. Eğitim Yöneticilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yaşa Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	358.978	6	59.830		
Gruplar içi	18842.144	157	120.014	.499	.809
Toplam	19201.122	163			

Tablo 21 incelendiğinde araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin yaş aralığının bireysel yenilikçilik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F(6, 157)=0.499$; $p>0.05$). Bir diğer ifadeyle yaş aralığının bireysel yenilikçiliğe etkisinin olmadığı görülmüştür.

4.8.Eğitim Düzeyine Göre Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin eğitim düzeyine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ait MannWhitney-U testi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Eğitim Düzeyine Göre Analizi

Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Lisans	140	132.0071	18.59392	78.40	10976.50		
Yüksek Lisans	24	141.6667	13.92423	106.40	2553.50	1106.500	.008

Tablo 22 incelendiğinde eğitim yöneticilerinin eğitim düzeyine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılık göstermektedir ($U=1106.50$, $p<.05$). Araştırmaya katılan lisans ve yüksek lisans mezunu eğitim yöneticilerinden, lisans mezunu olanların yaşam boyu öğrenme toplam puanı $\bar{X}=132.00$ iken, yüksek lisans mezunu eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme toplam puanı $\bar{X}=141.66$ olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgularda oluşan anlamlı farklılığın yüksek lisans mezunu eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin lisans mezunu eğitim yöneticilerinden yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bir diğer deyişle eğitim yöneticilerinin eğitim düzeyi arttıkça yaşam boyu öğrenme eğiliminin de arttığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin eğitim düzeyine göre bireysel yenilikçilik düzeyleri ile ilgili t testi sonuçları Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23. Eğitim Yöneticilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Analizi

Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Lisans	140	64.6214	10.93635	162	-1.290	.199
Yüksek Lisans	24	67.7083	10.17447			

Tablo 23’de eğitim düzeylerine göre eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla t-testi (independentsample t-test) yapılmıştır. Araştırmaya katılan lisans mezunu eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik puan ortalaması $\bar{X}=64.62$, yüksek lisans mezunu eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik puan ortalaması $\bar{X}=67.70$ olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığına bakıldığında; ($t(162)=-1.290$; $p>0.05$) olduğundan anlamlı olmadığı görülmüştür. Bir diğer ifadeyle eğitimin düzeyinin bireysel yenilikçiliğe etkisi olmadığı görülmüştür.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, bireysel yenilikçilik düzeylerinin ve aralarındaki ilişkinin araştırıldığı çalışma sonucunda; elde edilen bulgularla ilgili tartışmalara, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bulgulara ait tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1 Eğitim Yöneticilerinin Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri

Araştırma kapsamında eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyinin belirlenmesi amaçlanmış olup genel olarak eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alanyazınla karşılaştırıldığında alanyazındaki sonuçlarla benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmektedir. İlgili çalışmalar kapsamında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesine yönelik (Özçiftçi, 2014; Yaman, 2014; Kılıç ve Ayvaz, 2014; Ayra, 2015; Dünder, 2016; Yılmaz, 2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yine bu çalışmaları destekler nitelikte Karaduman (2015) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başka bir çalışmada Kılıç ve Yenen (2015) halk eğitim kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. (Erdoğan, 2014; Ergün ve Özata, 2016) tarafından öğretmen adaylarına yapılan araştırmalarda da öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın aksine; Denat, Dikmen, Filiz, Başaran (2016) hemşirelik öğrencilerinin, Tunca, Şahin Alkın ve Aydın (2015) öğretmen adaylarının, Diker Coşkun (2009) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini düşük bulmuştur. Yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeyinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmalarda çoğunlukla yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek bulunduğu gözlenmekte olup yapılan çalışmalarda özellikle öğretmenler ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek bulunmuştur. Araştırmanın alt amacında eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve sonuç olarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farkın kadınlar lehine anlamlı olduğu

görülmüştür. Bu sonuç alanyazınla karşılaştırıldığında elde edilen sonuçları destekler nitelikte yapılan birçok çalışmada da kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek çıktığı görülmektedir. (Ayra, 2015; Özçiftçi, 2014; Kılıç ve Tuncel Ayvaz, 2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda kadın öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine (Karaduman, 2015; Diker Coşkun, 2009) üniversite öğrencileri üzerine yaptığı çalışmalarında kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kılınç ve Yenen (2015) Halk Eğitim kursiyerleri ile gerçekleştirdiği çalışmasında kadın kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erdoğan (2014) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmaların aksine, Denat ve arkadaşları (2016) hemşirelik bölümü öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında, erkek hemşirelik öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, kadın hemşirelik öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın alt amacında eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yöneticilik tecrübesine (yöneticilik kıdem yılı) göre farklılık gösterip göstermediği incelemiş ve sonuç olarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yöneticilik tecrübesine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Araştırmanın bir diğer alt amacında ise eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediği incelemiş ve sonuç olarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında, Şahin ve Arcagök (2014) mesleki kıdemi 31 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin bütün alt boyutlarında daha düşük çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir şekilde öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini farklı değişkenlere göre inceleyen, Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin (2007) öğretmenlerin yaşları ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulmuşlar ve öğretmenlerin ilerleyen yaşla beraber duyarsızlaşma ve duygusal tükenmenin de arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen bu sonuçları da mesleki tecrübesi fazla olan yaşlı öğretmenlerin genç öğretmenlere göre meslekliklerini icra etme sürecinde daha fazla yorgun hissederek, mesleki performanslarının düşmesine, mesleki anlamda duyarsızlaşmalarına ve duygusal yıpranmalara sebep olduğu yönünde açıklamışlardır. Araştırmanın alt amacında eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği incelemiş ve sonuç olarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği

ve bu farkın eğitim düzeyi fazla olanlar (yüksek lisans) lehine olduğu görülmüştür. Bir diğer deyişle eğitim yöneticilerinin eğitim düzeyi arttıkça yaşam boyu öğrenme eğiliminin de arttığı görülmüştür.

5.1.2 Eğitim Yöneticilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeyinin sorgulayıcı kategoride olduğu görülmektedir. Bu sonuç alanyazınla karşılaştırıldığında alanyazındaki sonuçlarla benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmektedir. Son yıllarda eğitim sistemimizde teknolojik alt yapı, imkanlar ve bilgiye erişimde kolaylıklar gibi birçok değişimin çok hızlı hayatımıza girmesi eğitim yöneticilerinin istenilen düzeyde uyum sağlayarak benimsemesine olanak sağlayamamış olabilir. Yine Rogers, (1995) bireysel yenilikçilik düzeyi sorgulayıcı kategorideki bireylerin, yeniliklere karşı tedbirli davranış sergilediklerini, yeniliği benimsemeden önce, onun üstün ve zayıf yönlerini değerlendirdiklerini belirtmektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamındaki eğitim yöneticileri sorgulayıcı kategoride olduğundan, çok sık ve kısa zaman aralıklarında gerçekleşen yenilik ve değişime karşı tedbirli davrandıkları ve bir miktar direnç gösterdikleri söylenebilir. Alan yazında bireylerin yenilikçilik kategorilerine göre dağılımını inceleyen çoğu araştırmada da benzer sonuçlar görülmektedir (Kılıçer, 2011; Kert ve Tekdal, 2012; Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz, 2013; Köroğlu, 2014; Önen ve Koçak, 2014; Özgür, 2013; Ünal, 2014; Yılmaz 2013; Yılmaz Öztürk ve Summak, 2014). Araştırmanın alt amacında eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelemiş ve sonuç olarak bireysel yenilikçilik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Benzer sonuçlara, alan yazındaki çeşitli araştırmalarda rastlanmaktadır (Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz, 2013; Kılıçer, 2011; Rogers ve Wallace, 2011; Ünal, 2014). Araştırmanın alt amacında eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yöneticilik tecrübesine (yöneticilik kıdem yılı) göre farklılık gösterip göstermediği incelemiş ve sonuç olarak bireysel yenilikçilik düzeylerinin yöneticilik tecrübesine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın yöneticilik tecrübesi 1-5 yıl arasında olan eğitim yöneticilerinin lehine olduğu görülmektedir. Araştırmanın alt amacında eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediği incelemiş ve sonuç olarak bireysel yenilikçilik düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Araştırmanın alt amacında eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin eğitim

düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği incelemiş ve sonuç olarak bireysel yenilikçilik düzeylerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

5.1.3.Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri arasındaki ilişki

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek çıkarken bireysel yenilikçilik düzeyleri orta seviyede olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamındaki eğitim yöneticileri sorgulayıcı kategoride olduğundan, çok sık ve kısa zaman aralıklarında gerçekleşen yenilik ve değişime karşı tedbirli davrandıkları ve bir miktar direnç gösterdikleri söylenebilir. Znidarsic ve Jereb (2011) araştırmalarında toplumların gelişim düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme ve yenilikçiliğe yapılan yatırımlar arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde; araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerini geliştirmeye ayrıca yeni yapılacak çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- 1.Yapılan araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlar ışığında, eğitim yöneticilerinin tespitinde ve halihazırdaki eğitim yöneticilerinde, yaşam boyu öğrenmeye ve bireysel yenilikçiliğe yönelik farkındalığı artırma çalışmaları yapılmalıdır.
2. Eğitim yöneticilerine yapılan araştırma kapsamında elde edilen bulgularda eğitim seviyesi yükseldikçe yaşam boyu öğrenme eğiliminde arttığı tespit edilmiş olup eğitim yöneticilerinin seçim ve tespitinde yüksek lisans ve doktora mezunu adaylara öncelik verilebilir.
3. Eğitim yöneticisi olarak görev yapmakta olanlara da yüksek lisans ve doktora programlarını bitirme yönünde teşvikler sağlanabilir.
4. Yapılan araştırma kapsamında eğitim yöneticilerinin cinsiyet değişkeninde erkek yöneticisi sayısının kadın yöneticisi sayısından bir hayli fazla olduğu görülsede kadın yöneticilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri erkek yöneticilere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu bağlamda ülkemizde genel anlamda sayıları az olan kadın yöneticilerin eğitim sisteminde görev almalarını teşvik edici önlemler alınmalıdır.

5. Araştırma kapsamında yöneticilik tecrübesinin bireysel yenilikçilik düzeyinde anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna dayanarak, eğitim kurumlarında yöneticilerin tespit ve seçiminde tecrübe kriteri dikkate alınmalıdır.
6. Araştırma kapsamında ki eğitim yöneticilerinin çoğunluğunun “Sorgulayıcı” kategorisinde yer aldığı düşünülürse, eğitim yöneticilerinin yeniliklere karşı olan olumsuz ve şüpheli yaklaşımlarının incelenmesi önerilebilir.
7. Eğitim kurumlarında öğretmen, öğrenci, veli ve kurumun farklı paydaşları ile sürekli iletişim ve etkileşim halinde olan eğitim yöneticilerinin kurum misyon ve vizyonunu düzenlemesi ayrıca kurumsal başarıyı artırması adına yaşam boyu öğrenme becerileri ve bireysel yenilikçilik farkındalıkları önemli hususlardır. Bu nedenle özellikle MEB tarafından eğitim yöneticilerinin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda yaşam boyu öğrenme ve yenilikçilik konularında hizmet içi eğitimler düzenlenmesi, eğitim yöneticilerinin katılımının sağlanması önerilebilir.
8. MEB tarafından inovasyon, yenilik, yenilikçilik, yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme vb. başlıklarda düzenlenmekte olan mesleki ve kişisel gelişim seminerlerine eğitim yöneticilerinin katılımları teşvik edilebilir. Eğitim yöneticilerinin kazanmış oldukları bilgi ve deneyimlerini okul içi ve okul dışı tüm paydaşlarla paylaşabilecekleri ve gerektiğinde rehberlik yapabilmeleri sağlanabilir.

5.2.2. Yeni Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeylerini daha detaylı tespitini sağlamak için nitel araştırmalar yapılabilir.
2. Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri üzerinde etkisi olabileceği düşünülen öğretmen, öğrenci, veli, aile vb. farklı paydaşlara yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. Farklı sosyolojiye sahip bölgeler ile bu bölgelerde seçilen okul ve kurumlardaki eğitim yöneticileri üzerinde çalışılıp bölgeler arasındaki farklılık ve benzerlikler ilişkisel olarak incelenebilir.
4. Eğitim yöneticilerinin ve Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeyleri üzerine kişisel, mesleki ve toplumsal düzeyde engelleme olarak karşılaştıkları durumların incelenebileceği nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- AB Bakanlığı (2011). Hayat Boyu Öğrenme Programı (LLP). Avrupa Birliği Bakanlığı.
<http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=46033&l=1> web adresinden 10.5.2016 tarihinde alınmıştır.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37 (164): 159-175.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S., M. (2002). Avrupa birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/akbas.htm web adresinden 10 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.
- Akgün, E., Yılmaz, E., O. ve Seferoğlu, S., S. (2011). Vizyon 2023 strateji belgesi ve fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (fatih) projesi: karşılaştırmalı bir inceleme. *Akademik Bilişim 2011*, 2-4 Şubat 2011 / İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Akın Kösterelioğlu, M. ve Demir, F. (2014). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen liderliğine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 247-256. : <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2271>, 11.05.2016 Erişim tarihi.
- Akkoyunlu, B. (2008). *Bilgi Okuryazarlığı Ve Yaşam Boyu Öğrenme*. (Açılış Konuşması) International Educational Technology Conference (IETC) 6 – 8 Mayıs. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
[\[ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/1b.doc\]](http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/1b.doc) web adresinden 30.05.2016 tarihinde alınmıştır.
- Akkoyunlu, B. (2001). Öğretmenlerin internet kullanımı üzerine bir çalışma. *Journal of Qafqaz University*, 8, 1. http://journal.qu.edu.az/article_pdf/1027_313.pdf
Erişim: 12 Mayıs 2016.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, İ. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okulda değişim yönetiminin gerçekleştirilmesinde, örgütsel iletişimin rolüne ilişkin algıları*.

- Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı: Ankara.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, 64, 23-48.
- Al, U. ve Madran, R., O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5, 2, 259-271.
- Alkan, C. (1974). Eğitim teknolojisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7, 1.
- Arslan, R. (2009). Uludağ Üniversitesinde hayat boyu öğrenme ve sürekli mühendislik eğitimi uygulamaları. *Uludağ Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 14, 1, 77-86.
- Aşkar, P. ve Usluel, Y. K. (2002). Teknolojinin Yayılım Sürecinde Öğretmenler ve Bilgisayarın Özelliklerine İlişkin Algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 14-20.
- Atacanlı, M., F. (2007). *Ankara Üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin öğrenme tercihi değerlendirme (lpa) ölçeği aracılığıyla yaşam boyu öğrenme davranışının yıllara göre değişiminin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atik Kara, D. ve Kürüm D.(2007). *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 (2013). T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı Basın Ve Halkla İlişkiler Müşavirliği. [<http://www.ab.gov.tr/index.php?p=49014&l=1>] web adresinden 05.06.2016 tarihinde alınmıştır.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Basım, H. N., Korkmaz, H. ve Tokat A.O. (2008). Çalışanların Öz Yeterlilik Algılamasının Yenilikçilik ve Risk Alma Üzerine Etkisi: Kamu Sektöründe Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 121-130.
- Bağcı, Ş. E. (2007). *Avrupa Birliği ülkelerinde yaşam boyu eğitim politikaları Almanya, Danimarka ve Türkiye üzerine karşılaştırmalı bir çalışma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara

- Beşkaya, M., Çelik, İ. ve Yılmaz, R. (2015). Sınıf öğretmenlerinin inovasyona ilişkin görüşlerinin ve yeterliliklerinin araştırılması (Bartın ili). *Bartın Üniversitesi, 14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 21-23 Mayıs 2015. Bartın
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile ilgili bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, V, II, 113-126.
- Beycioğlu K. ve Konan, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa eğitim politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 24, 369-382.
- Bitkin, A. (2012). *Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi. Şanlıurfa.
- Brinke, D., J., T., Sluijsmans., D., M., A. ve Jochems, W., M., G. (2009). Self-Assessment in University Assessment of Prior Learning Procedures. *International Journal of Lifelong Education*, 28, 1, 107-122. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02601370802568697> Erişim: 20 Mayıs 2016.
- 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.
- Bulun, M., Gülnar, B. ve Güran, M., S. (2004). Eğitimde mobil teknolojiler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3, 2, 23.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 14. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 9. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, T. (2011). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında strateji kullanımı*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Casanueva, C. ve Gallego, Á. (2010). Social Capital and Individual Innovativeness in University Research Networks. April 2010. *Innovation: Management, Policy & Practice*, 12 (1), 105–117

- CEDEFOP. (2008). *Terminology Of European Education And Training Policy*. Office For Official Publications Of The European Communities. Luxembourg.
- Chao, C., Reid, M. ve Mavondo, F. (2009). The Influence of Consumer Innovativeness on Really New Product Adoption. <http://www.duplication.net.au/ANZMAC09/papers/ANZMAC2009-490.pdf> adresinden 12.05.2016 tarihinde alınmıştır
- Choi, J.N. (2004). Individual and Contextual Dynamics of Innovation-Use Behavior in Organizations. *Human Performance*, 17(4), 397-414.
- COM (2000). *Commissionstaffworkingpaper: a memorandum on lifelonglearning*. Commission of theEuropeanCommunities. Brussels.
- Commission Of The European Communities (2001). *European Commision White Paper A New Impetus For European Youth*. 33-35. [\[http://aei.pitt.edu/1186/1/youth_wp_COM_2001_681.pdf\]](http://aei.pitt.edu/1186/1/youth_wp_COM_2001_681.pdf) web adresinden 21.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Corvin, R. G. (1975). Innovation in organizations: the case of schools. *Sociology of Education*, 48,1, 1-37
- Coşkun, Y., D. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, Y., D. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 42: 108-120.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon.
- Çetin, T. (2009). Tam Serbesti Tanıyan Liderlik Anlayışının Orta Kademe Yöneticilerin Yenilikçilik Eğilimleri Üzerindeki Etkisi: Ege Bölgesindeki Mobilya İşletmelerinde bir uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı. Kütahya.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3,5, 1-11. <https://edergi.mehmetakif.edu.tr/index.php/sobed/article/viewFile/292/281> Erişim: 2 Mayıs 2016.

- Çoklar, A., N. (2008). *Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliklerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çoklar, A., N. ve Odabaşı, H., F. (2009). Eğitim teknolojisi standartları açısından öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme özyeterliklerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 1-16.
- Çoklar, M. (2012). *Genel öğretmen yeterlikleri içerisinde bilgi ve iletişim teknolojileri: Afyonkarahisar ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çuhadar, C., Bülbül, T. ve Ilgaz, G. (2013). Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Özellikleri ile Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 12(3), 797-807.
- Demir, K. (2006). *Rogers'ın yeniliğin yayılması teorisi ve internetten ders kaydı*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 12 (3), 367-392.
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2, 6, 89-119.
- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. *9th International Educational Technology Conference (IETC2009)* içinde (s. 696-703), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Demirsoy, C. (2005). *Yeniliğin yayılması modellerinin ve yeniliği benimseyen kategorilerinin internet bankacılığı ürünü üzerinde bir incelemesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Derrick, M. G. (2003). Creating environments conducive for lifelong learning. new directions for adult and continuing education. Wiley Periodicals S. 100
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). (2006). Dokuzuncu kalkınma planı 2007-2013 <http://www3.kalkinma.gov.tr/DocObjects/View/13744/plan9.pdf> (Erişim Tarihi:08.06.2016).
- DPT (2001). Özel İhtisas Komisyon Raporu. Devlet Planlama Teşkilatı. <http://esk.dpt.gov.tr/DocObjects/Download/3206/oik584.pdf> Erişim: 15 Mayıs 2016.
- Do, T. (2008). Running Head: Roger's Five Attributes of Innovation Diffusion and Online Education.

<https://umdrive.memphis.edu/payers/public/IDT%208500/Do%202008.pdf>
adresinden 12.05.2016 tarihinde alınmıştır.

- 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*, 6, 11, Ocak 2013, 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.
- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde değişim yönetimi. (Üçüncü Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eren, H. (2010). *Üniversite öğrencilerinin sosyal yenilikçilik kapasitelerinin teknolojik yenilikçilik eğilimlerine etkisini ölçmeye yönelik bir model önerisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kara Harp Okulu, Ankara.
- Ersoy, A. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 23, 4, 803-834.
- Ersoy, H. ve Balkul, H., İ. (2012). Teknolojik gelişmelerin çevirmen ve çeviri mesleği açısından olumlu ve olumsuz etkileri: çeviri alanında yeni yaklaşımlar. *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of AcademicInquiries)*, 7, 2.
- Folorunso, O., Vincent, R.O, Adekoya, A.F. ve Ogunde, A.O. (2010). Diffusion of Innovation in Social Networking Sites among University Students. *International Journal of Computer Science and Security (IJCSS)*, 4 (3), 336-372.
- Gencel, İ., E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38,170, 237-252.
- Güçlü, S., Bostan, N. ve Tabak, R., S. (2013). Dumlupınar Üniversitesi hemşirelik bölümü son sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme davranışlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21, 2, 459-468.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya UniversityJournal of Education*, 2/3, 34-48.

- Güler, B. (2004). *Avrupa Birliği'nin yetişkin eğitim programı grundtvig çerçevesinde halk kütüphanelerinin yeri ve önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak "yaşamboyu öğrenme" ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş*, 7, 2.
- Güneş, S. (2010). *Yenilik Yayılımı: Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güngör, H., F. (2007). *Avrupa Birliği için yaşam boyu öğrenim temel yeterlikleri ve bu yeterliklerden "yabancı dillerde iletişim" bağlamında Türkiye'nin durumu*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Günüç, S., Odabaşı, H., F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2): 309-325.
- Gregg, J., P. (1996). *Psychological implications and personal perceptions of lifelong learning for adults in life satisfaction and self-esteem*. PhD Thesis, Graduate School of Wayne University.
- Hall, L. (2006). Modeling technology integration for preservice teachers: A PT3 case study. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6, 4. <http://www.citejournal.org/articles/v6i4currentpractice1.pdf> Erişim: 10 Mayıs 2016.
- Handa, M. ve Gupta, N. (2009). Gender Influence on the Innovativeness of Young Urban Indian Online Shoppers. *VISION—The Journal of Business Perspective*, 13 (2), 25-32.
- Hart, R. (2006). *Using e-learning to help students develop lifelong learning skills*. PhD Thesis, Royal Roads University.
- 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
- Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2014). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi 2014-2018*.
- HÖP (2006). Hayatboyu Öğrenme Programı Başvuru Kılavuzu. http://www.ua.gov.tr/docs/hayatboyu-%C3%B6%C4%9Frenme/llp_basvuru_kilavuzu1.pdf?sfvrsn=0 Erişim: 10 Mayıs 2016.

- Hsua, C. L., Lub, H. P., ve Hsueh, H. (2007). Adoption of the mobile internet: an empirical study of multi-media message service (MMS) *The International Journal of Management Science*, 35(6), 715-726.
- ISTE (2012). ISTE (International Society for Technology in Education), A Constructivist Approach to the National Educational Technology Standards for Teachers, V.N. Morphet. <http://www.iste.org/docs/excerpts/CONNEX-excerpt.pdf> Erişim: 13 Mayıs 2016.
- ISTE (2014). ISTE (International Society for Technology in Education) ISTE Standards. <http://www.iste.org/standards> Erişim: 20 Mayıs 2016.
- İşıklı, M. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanım Düzeylerinin Yeniliğin Yayılımı Kuramına Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak
- İpek, C. ve Acuner, H., Y. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar öz-yeterlik inançları ve eğitim teknolojilerine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 23-40.
- İşman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology – TOJET*, 1, 1, 10, 72-91.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 9, 101-114.
- Januszewski, A. ve Molenda, M. (2008). *Educational technology: a definition with commentary*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Judge, S. ve O'Bannon, B. (2004). Integrating technology into field-based experiences: a model that fosters change. *Computers in Human Behavior*, 23, 1, 286-302. http://ac.els-cdn.com/S0747563204001694/1-s2.0-S0747563204001694-main.pdf?_tid=36dfc0ac-61f3-11e4-a32c-00000aab0f02&acdnat=1414865975_296a7f5d849efd736b56bee8880703ce Erişim: 18 Nisan 2015.
- Kabakçı, H. (2008). *Eğitimde yenileşme çalışmaları ve öğretmenlerin ilçe milli eğitim müdürlüğü çalışmalarındaki yenileşme ve yeterliklere yönelik algı ve beklentileri (kandıra örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi/Journal of Research in Education and Teaching*, 2, 3, 4.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, H., E. (2010). *Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, H.E. (2014). Küreselleşme Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme Ve Yetişkin Eğitimi. *Akademik İncelemeler Dergisi*. 9(2). 91-111.
- Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Profilleri*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kılıçer, K. ve Odabaşı, H. F. (2010). Individual Innovativeness Scale (Is): The Study Of Adaptation To Turkish, Validity And Reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Kıran, İ. (2008). *Yaşam boyu eğitimin sağlanmasında halk eğitimi merkezlerinin değerlendirilmesi: Yüreğir Halk Eğitim Merkezi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıvrak, E. (2007). *Avrupa birliği ve Türkiye’de yaşamboyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kocasarıç, H. (2003). Bilgisayarların öğretim alanında kullanımına ilişkin öğretmen yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2, 3, 77-85.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (1), 2008, 111- 133.
- Köksal, N. ve Çoğmen, S. (2013). Pre-service teachers as lifelong learners: University facilities for promoting their professional development. *Eğitim Araştırmaları– Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 21-40.
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S. ve van Merriënboer, J. J. G. (2007). Teachers’ perspective on innovations: Implications for educational design. *Teaching and Teacher Education*, 23, 985-997.
- Köymen, Ü. (2002). Güdüleyici öğrenme. Ali Şimşek. (Ed.), *Sınıfta Demokrasi içinde* (111-145). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

- Kumar, R. ve Uzkurt C. (2010). Can Innovativeness be Impacted by Interpersonal Influences and Do Cultural Dimensions Play a Moderating Role? An Investigation in the Turkish Context. <http://www.jgbm.org/page/1%20Rachna%20Kumar.pdf> adresinden 14.05.2016 tarihinde alınmıştır.
- Kurt, T. (2010). *Örgüt Kültürünün Yenilikçilik (İnovasyon) Performansı Üzerindeki Etkileri: Kayseri İmalat Sektöründe Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kurtoğlu, M. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğretme-Öğrenme Sürecine Entegrasyonu Hakkındaki Görüşlerinin Yeniliğin Yayılımı Kuramı Temelinde İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kuşkaya Mumcu, F. (2004). *Mesleki ve teknik okullarda bilişim teknolojilerinin yayılımında algılanan özelliklere ve engellere ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Littrell, J.M. ve Carlson, L. (2009). School Counselors' Adoption of Brief Counseling: The Diffusion of an Innovative Practice. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ886133.pdf> adresinden 14.05.2016 tarihinde alınmıştır.
- Liao, H.A. (2005). Communication Technology, Student Learning, and Diffusion of Innovation. *College Quarterly*, 8 (2), 1-18.
- Loads, D. (2007). Effectiveness of learning advisers' perceptions of their role in supporting lifelong learning. *Teaching in Higher Education*, 12, 2, 235-245. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13562510701192016> Erişim: 20 Mayıs 2016
- 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.
- 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

- Martín, P., Salanova M. ve Peiró J.M. (2007). Job Demands, Job Resources and Individual Innovation at Work: Going Beyond Karasek's Model? *Psicothema*, 19 (4), 621-626.
- McGeown, V. (1980). Dimensions of teacher innovativeness. *British Educational Research Journal*. 6(2), 147-169.
- McQuiggan, C.A. (2006). A Survey of University Faculty Innovation Concerns and Perceptions that Influence the Adoption and Diffusion of a Course Management System. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED492812.pdf> adresinden 12.05.2016 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2006). Milli Eğitim Şuraları
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021327_17_sura.pdf
(Erişim Tarihi: 12.06.2016)
- MEB (2009). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi. Milli Eğitim Bakanlığı.
<http://mesbil.meb.gov.tr/genel/hayat%20boyu%20%C3%B6%C4%9Frenme%20dokuman.pdf> Erişim tarihi: 20.05.2016
- MEB (2010). Eğitimde Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi (FATİH). Proje hakkında. MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6> Erişim: 20 Mayıs 2016.
- MEB (2014). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018. Milli Eğitim Bakanlığı.
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140716-8-1.pdf> Erişim: 20 Mayıs 2016.
- Mutlu Bayraktar, D. (2012). Adoption Of Web 2.0 Tools And The Individual Innovativeness Levels Of Instructors. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2) 35-47
- 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 Erişim Tarihi: 15.06. 2016,
<http://ejercongress.org/pdf/EJERCongress2014-BildiriKitabi.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1). 101-121.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler: eğitimde dönüşüm*. (6. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Özen, Y. (2011). Algın öğrenme teorisi yaşam boyu değişerek ve gelişerek öğrenme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 6.
- Poyraz, H. (2013). Yaşam boyu öğrenmede öğretmenler. İ. Güleç, Ö. E. Akgün, M. Bayrakçı (Ed.), *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı II* içinde (s. 128-132). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Reio, T. G. (1997) *Effects of curiosity on socialization-related learning and job performance in adults*. (Yayınlanmamış Doktora tezi). Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.
- Rogers, M. E. (1995). *Diffusion of innovations* (Fifth Edition). New York: Free Press
- Rogers, E. M. (2003). Elements of diffusion. In E. M. Rogers (Ed.), *Diffusion of innovations* (5th ed.) (pp.1-38). New York: The Free Press.
- Rogers, R.K. (2007). Computer Anxiety and Innovativeness as Predictors of Technology Integration. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Teksas Tech Üniversitesi, Teksas.
- Savery, C.A. (2005). Innovators and Laggards Surveying Diffusion of Innovations by Public Relations Practitioners.
<http://etd.ohiolink.edu/sendpdf.cgi/Savery%20Carol%20A.pdf?akron1123879994> adresinden 28.05. 2016 tarihinde alınmıştır.
- Scott, S.G. ve Bruce, R.A. (1994). Determinants of Innovative Behavior: A Path Model of *Individual Innovation in the Workplace*. *Academy of Management Journal*, 37 (3), 580 607.
- Selçuk, Ziya. 2000. Gelişim ve Öğrenme, Ankara: Nobel Yayınları
- 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.)
- Spiering, K. ve Erickson S. (2006). Study Abroad as Innovation: Applying the Diffusion Model to *International Education*. *International Education Journal*, 7(3), 314-322.
- Stuve, M. ve Cassady, J. (2005). A factoranalysis of the NETS performanceprofiles: searchingforconstructs of self-conceptandtechnologyprofessionalism. *Journal of TechnologyandTeacherEducation*, 13, 2, 303-324.
- Şahin, İ. ve Thompson A. (2006). *Using Rogers' theory to interpret instructional computer use by COE faculty*. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(1), 81-104.

- Şahin, 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.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Uysal, Ö., Kobak, K., Berk, C., Kılıçer, T. vd.. (2009). İki binli yıllarda Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında gözlenen eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 2, 941-966.
- Tamer, G., M. (2013). Yaşam boyu öğrenme için ulusal yeterlilikler çerçevesi: Avrupa ve Türkiye örneği. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3, 5, 43-54.
- TDK (2016). Güncel Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. Türk Dil Kurumu (TDK), <http://www.tdk.gov.tr>, Erişim tarihi: 20.05.2016.
- Tabak, A., Erkuş, A. ve Meydan, C.H. (2010). Denetim Odağı ve Yenilikçi Birey Davranışları Arasındaki İlişkiler: Belirsizliğe Tolerans ve Risk Almanın Aracılık Etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 159–176.
- Thatcher, J.B., Stepina, L.P., Srite, M. ve Liu, Y. (2003). Culture, Overload and Personal Innovativeness with Information Technology: Extending the Nomological Net. *Journal of Computer Information Systems*, Güz, 74-81.
- Timucin, M. (2009). *Diffusion of technological innovation in a foreign languages unit in Turkey: A focus on riskaverse teachers*. Technology, Pedagogy and Education, http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14759390802704121#.U6uG8fl_uSo. Erişim tarihi: 26.05.2016.
- Top, M. Z. (2011). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı: İstanbul.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu öğrenme: kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 2, 69-91.
- Tortoriello, M. (2006). The Social Underpinnings of Absorptive Capacity: External Knowledge, Social Networks, and Individual Innovativeness <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1262364> adresinden 8.05.2016 tarihinde alınmıştır.
- Toygür, İ. (2012). Türkiye'nin katıldığı Avrupa Birliği programları: hayatboyu öğrenme programı. *İktisadi Kalkınma Vakfı Yayınları*, 253, İstanbul.
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1): 185-202.

- UA (2014). Erasmus+ Program Rehberi. Türkiye Ulusal Ajansı. <http://www.ua.gov.tr/docs/default-source/di%C4%9Fer/erasmus-program-rehberi.pdf?sfvrsn=0> Erişim: 30 Mayıs 2016.
- Ulaş, A., H. ve Ozan, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyi. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 1, 63-84.
- Ulucan, H. ve Karabulut, E., O. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliliklerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14, 2, 243-248.
- Unesco (2014). 2014-2017 37 C/5 Approved Programme And Budget. [<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002266/226695e.pdf>] web adresinden 06.05.2016 tarihinde alınmıştır.
- Usta, E. ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7, 1, 1335-1349.
- Uzkurt, C. (2008). *Pazarlamada değer yaratma aracı olarak yenilik yönetimi ve yenilikçi örgüt kültürü*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Wardford, M.K. (2005). Testing a Diffusion of Innovations in Education Model (DIEM). *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 10 (3), 1-41.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 17(1), 33-46
- Yılmaz, H. ve Düğenci, M. (2010). Hizmet içi eğitime farklı bir yaklaşım: e-hizmet içi eğitim. *XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 10-12 Şubat 2010, Muğla Üniversitesi*.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 1, 155-167.
- Yi, M.Y., Fiedler, K. D. ve Park, J.S. (2006). Understanding the Role of Individual Innovativeness in the Acceptance of IT-Based Innovations: Comparative Analyses of Models and Measures. *Decision Sciences*, 37 (3), 393-426.
- Yörük, T. (2013). *Genel lise yöneticileri, öğretmenleri ve öğrencilerinin teknolojiye karşı tutumları ve eğitimde fatih projesinin kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

- 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.
- Zayim, N. (2004). *Instructional Technology Adoption Of Medical School Faculty In Teaching And Learning: Faculty Characteristics And Differentiating Factors In Adopter Categories*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

KİŞİSEL BİLGİLER

- 1) Cinsiyetiniz: Kadın Erkek
- 2) Medeni durumunuz : Evli Bekar
- 3) Alanınız: Sınıf Öğretmeni Matematik Müzik
 Bilişim Teknolojileri Sosyal Bilgiler Resim
 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Teknoloji Tasarım Kimya
 Coğrafya Beden Eğitimi
Biyoloji
 Felsefe Mesleki-Teknik
Yabancı Dil
 Fen Bilgisi Rehber Öğretmen Türkçe
 Türk Dili ve Edebiyat Özel Eğitim
 Diğer (Lütfen belirtiniz)
.....
- 4) Öğretmenlikteki kıdeminiz: 1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl
 16-20 yıl 21+
- 5) İdarecilikte/yöneticilikteki kıdeminiz: 1-5 yıl 6-10 yıl
 11-15 yıl 16-20 yıl
 21+
- 6) Yaşınız: 20-25 yaş arası 25-30 yaş arası 30-35 yaş arası
 35-40 yaş arası 40-45 yaş arası 45-50 yaş arası
 50-55 yaş arası 55 ve üstü
- 7) Öğrenim düzeyiniz: Ön lisans Lisans Yüksek lisans Doktora

8) Annenizin Eğitim düzeyi: () Diplomasız () İlköğretim () Ortaöğretim
() Lisans () Yüksek Lisans /Doktora

9) Babanızın Eğitim düzeyi: () Diplomasız () İlköğretim () Ortaöğretim
() Lisans () Yüksek Lisans /Doktora

10) Yöneticilikteki konumunuz:

() Milli Eğitim Müdürü () Milli Eğitim Müdür Yardımcısı () Şube
Müdürü
() Okul Müdürü () Okul Müdür Başyardımcısı () Okul Müdür
Yardımcısı

11) Aylık hane halkı gelir seviyeniz nedir?

() 2500 TL - 3500 TL () 3500 TL - 4500 TL () 4500 TL ve üstü

12) Yaşadığınız yer: () İl merkezi () İlçe Merkezi () Belde () Köy

13) Evinizde internet bağlantısı var mı?

() Evet () Hayır

14) Bilgisayar ve internet kullanma becerinizi nasıl buluyorsunuz?

() Çok kötü () Kötü () Normal () İyi () Çok İyi

15) Yaşam boyu eğitim almak adına internetten yararlanıyor musunuz?

() Evet () Hayır

16) Yaşam boyu eğitim almak adına interneti yararlı bir araç olarak görüyor
musunuz?

() Kesinlikle Evet () Evet () Kararsızım () Hayır () Kesinlikle
Hayır

17) Bilgisayar ve internet erişimini hangi alanlarda aktif olarak kullanıyorsunuz?

(Birden çok seçeneği seçebilirsiniz)

- Kullanmıyorum. Eğitim alanında yenilikler Güncel haber takibi.
- Sosyal medya (*facebook, twiter, youtube, linkedin vb.*) Oyun siteleri.
- Forumlar. Teknoloji Takibi. Mail, haberleşme.
- Sürekli eğitim merkezleri (Uzaktan Eğitim). Eğitim alanında yenilikler.
- Sanal alışveriş. Diğer (Lütfen belirtiniz)
-

18) Şimdiye kadar yaşam boyu eğitim (hizmet içi vb. dahil) anlamında kaç seminer veya kursa katıldınız?

- Hiç katılmadım. 1 2 3 4 5
- Diğer (Lütfen belirtiniz)
-

19) Şimdiye kadar yaşam boyu eğitim anlamında web tabanlı olarak kaç seminer veya kursa katıldınız?

- Hiç katılmadım. 1 2 3 4 5
- Diğer (Lütfen belirtiniz)
-

20) Daha önce Avrupa Birliği, Erasmus+, gibi bölgesel, ulusal ya da uluslararası projelere katıldınız mı?

- Hiç katılmadım. 1 2 3 4 5
- Diğer (Lütfen belirtiniz)
-

21) Yabancı diliniz var mı? Varsa seviyenizi nasıl buluyorsunuz?

- Yok Kötü seviyede. Orta seviyede.
- İyi seviyede Çok İyi seviyede

22) Sosyal ve Kültürel faaliyetlere (tiyatro, sinema, sportif ve sanatsal faaliyetler vb.) aylık katılım sayınız nedir?

() Hiç Katılmam. () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

() Diğer (Lütfen belirtiniz)

.....

23) Yaşam boyu eğitim anlamında bireysel gelişiminizi sağlamak adına neler yapıyorsunuz? Lütfen Kısaca açıklayınız.

24) Yaşam boyu eğitim anlamında okulunuzun/kurumunuzun gelişiminizi sağlamak adına neler yapıyorsunuz? Lütfen Kısaca açıklayınız.

EK-2: YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ	1. Çok Uyuyor	2. Kısmen Uyuyor	3. Çok az Uyuyor	4. Çok Az Uymuyor	5. Kısmn Uymuyor	6. Hiç Uymuyor
<i><u>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.</u></i>						
1. Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.						
2. Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.						
3. Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.						
4. Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.						
5. Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.						
6. Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.						
7. Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.						
8. Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.						
9. Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımdan pay 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 katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.						
23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.						
24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						

25. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.						
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						



EK-3: BİREYSEL YENİLİKÇİLİK ÖLÇEĞİ

Yönerge: Bireyler, çevrelerine farklı yollarla tepki verirler. Aşağıdaki ifadeler, bireylerin bu tepkilerinden bazılarını oluşturmaktadır. Her bir ifadeyi inceleyerek, ifadenin size uygunluğunu yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek (☒)belirtiniz. İfadelerin doğru ya da yanlış yanıtları yoktur, lütfen ifadeyi okuduktan sonraki aklınıza gelen ilk düşünceyi işaretleyiniz.		Uygunluk Düzeyi				
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ortadayım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
s1	Arkadaşlarım öneri veya bilgi almak için sık sık bana başvururlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s2	Yeni fikirleri denemekten hoşlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s3	Bir şeyi yapmanın yeni yollarını ararım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s4	Genellikle yeni fikirleri kabullenmekte temkinliyimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s5	Bir sorunu çözerken yanıt açık olmadığı zaman çözüm için çoğu kez yeni yöntemler geliştiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s6	Yeni icatlara ve yeni düşünce tarzlarına karşı şüpheciyimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s7	Çevremdeki insanların büyük bir çoğunluğunun kabul ettiğini görene kadar yeni fikirlere pek itibar etmem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s8	Arkadaş grubum içinde etkili bir birey olduğumu düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s9	Düşüncelerimde ve davranışlarımda kendimi yaratıcı ve özgün görürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s10	Genellikle arkadaş grubum içinde yeni bir şeyi kabul eden son kişilerden biri olduğumu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s11	Yaratıcı bir kişiliğe sahibimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s12	Ait olduğum grubun liderlikle ilgili sorumluluklarını almaktan hoşlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s13	Çevremdeki bireylerde işe yaradığını görene kadar bir işi yapmanın yeni yollarını kabullenmekte isteksiz davranırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s14	Düşüncelerimde ve davranışlarımda özgün olmayı heyecan verici bulurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s15	Eski usul yaşam tarzının ve işleri eski yöntemlerle yapmanın en iyisi olduğuna düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s16	Belirsizlikler ve çözülmemiş problemler beni güdüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s17	Yenilikleri dikkate almadan önce diğer insanların o yeniliği kullandığını görmeliyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s18	Yeni fikirlere açığımdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s19	Cevabı belirsiz sorular beni heyecanlandırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s20	Yeni fikirlere karşı çoğunlukla şüpheciyimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK-4: ÖLÇEK KULLANIM İSTEĞİ

Re: ölçek izni

[Yelkin Diker Coşkun <yelkindiker@gmail.com>](mailto:yelkindiker@gmail.com)

Mon 11/07/2015 11:19 AM

Yes

YBÖ Ölçek Uygulama Formu-[translate.docx](#) KB

Download

Save to OneDrive - Personal

Ölçek uygulama formu ektedir. İyi çalışmalar dilerim.

From: beskaya79@hotmail.com

To: ydiker@yeditepe.edu.tr

Subject: izin

Date: Fri, 30 Oct 2015 11:09:54 +0200

Merhaba [Yelkin](#) Hocam. Ben Bartın Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim dalı Yüksek Lisans öğrencisiyim. Türkiye uyarlamış ve geliştirmiş olduğunuz "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeğini" (Diker Coşkun ve Demirel, 2010) izniniz olursa tezimde kullanmak istiyorum. Eğer sizin için uygun olursa uyarlanmış halini mailime atarsanız çok memnun olurum.

Çalışmalarınızda Başarılar dilerim Sayın Hocam. [Saygılarımla](#)...

Yaşar [Murat BEŞKAYA](#)

(Lisans: Gazi Üny, Endüstriyel Tek. Eğt. (2005)),

[M.F.B.](#) Öğretmen / Bartın

--
[Yelkin Diker Coşkun, PhD, Assistant Professor](#)
[Department of Educational Sciences](#)
[Faculty of Education](#)
[Yeditepe University](#)
[Kavisdagi, Istanbul](#)
[Turkey](#)
Tel.: +90 216 5780000
Fax: +90 216 578 06 60

Re: ölçek izni

Kerem KILIÇER <kkilicer@anadolu.edu.tr>

Tu 11/19/2015 2:45 PM

Ysa

On 16.11.2015 19:47, yaşar murat beskaya wrote:

Uygundur sayın hocam. Birde ölçekle beraber bana yeni mail adresinizi de gönderirseniz size daha rahat ulaşırım...
Hayırlı Akşamlar...

> From: kkilicer@anadolu.edu.tr

> To: beskaya79@hotmail.com

> Subject: Re: ölçek izni

> Date: Mon, 16 Nov 2015 08:55:57 +0000

>

> Merhaba Yaşar,

> Çalışmada kolaylıklar dilerim.

>

>

> --

> Dr. Kerem KILIÇER

>

Merhaba Yaşar,

Türkçeye uyarlanmış olduğumuz "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" ektedir. Ölçeğin puanlanmasına dair açıklama ölçeğin altında yer almaktadır. Umarım senin için güzel çalışmalara vesile olur. Çalışmalarında kolaylıklar diliyorum.

--

Dr. Kerem KILIÇER
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
kerem.kilicer@gop.edu.tr

EK-5: ANKET UYGULAMA İZİNİ



T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 13940403-135-E.684173
Konu:Araştırma Önerisi

20.01.2016

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi :a)MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 20/03/2012 tarih ve 4506 sayılı yazı ekindeki 2012/13 No'lu Genelgesi,
b)Müdürlük Makamından alınan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu Kurulması" konulu 05/10/2015 tarihli ve 9818648 sayılı Olur,
c)Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 12/01/2016 tarihli ve 36 sayılı yazısı.

Bartın Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi (c) yazısı ile; Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı (Tezli)Yüksek Lisans Öğrencisi Yaşar Murat BEŞKAYA'nın, "Eğitim Yöneticilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tez çalışmalarını Merkez ve İlçelerdeki tüm okullardaki yöneticilere uygulamak istediği bildirilmektedir.

İlgi (c) yazı gereği, yapılmak istenen Araştırma İzni Projesine ilişkin başvuru ilgi (a) 2012/13 No'lu Genelge kapsamında "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından değerlendirilmiş ve uygun görülmüştür.

Söz konusu Araştırma İznine ilişkin Araştırma ve Değerlendirme Formu ve Çalışma Takvimi ekte sunulmuş olup, ilgili öğrencinin çalışmasını eğitim-öğretim hizmetlerini aksatmadan kurum müdürünün bilgisi ve kontrolü dahilinde Merkez ve İlçelerdeki tüm okul müdürlüklerinde uygulayabilmesi hususunda Olur'larınıza arz ederim.

Temel YÜKSEL
Şube Müdürü

OLUR
20.01.2016
Yaşar DEMİR
Millî Eğitim Müdürü

Gölbucağı mah.2. nolu çevre yolu 74000 BARTIN
Elektronik Ağ:http://bartin.meb.gov.tr
e-posta:bartinmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mustafa GERÇEK Memur
Tel: (0 378)2276893-97 (406)
Faks: (0 378)2271696

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3a22-d35f-340c-b83d-ebf1 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Yaşar Murat BEŞKAYA

Doğum Yeri ve Yılı : Bornova, 1979

Medeni Hali : Evli

Yabancı Dili : İngilizce

E-posta : beskaya79@hotmail.com

Eğitim Durumu

Lise : İzmir Menemen Erkek Teknik Lisesi, 1996

Ön Lisans : Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Meslek Yüksek Okulu
Otomotiv (1999).

Lisans : Gazi Üniversitesi / Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi
Endüstriyel Teknoloji Eğitimi Öğretmenliği (2005).

Yüksek Lisans : Bartın, Eğitim Enstitüsü, Yaşam Boyu Öğrenme

Faaliyet/ Yayın : Bartın Üniversitesi 14 . Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenleri
Sempozyumu – Sözlü Bildiri Sunum (Katılım Belgesi – 2015)

Mesleki Deneyim

Şehit Necdet Orhan Yatılı Bölge Ortaokulu : 2005-2016

Bartın Ertuğrulgazi Ortaokulu : 2016- ... (Halen)