

**T.C.**

**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ÖZ-  
YETERLİKLERİ İLE YENİLİKÇİ TUTUMLARI ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**FEVZİ YALVUÇ**

**2019**

**T.C.**

**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİM ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ÖZ-  
YETERLİKLERİ İLE YENİLİKÇİ TUTUMLARI ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan Fevzi YALVUÇ**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ünal KARLI**

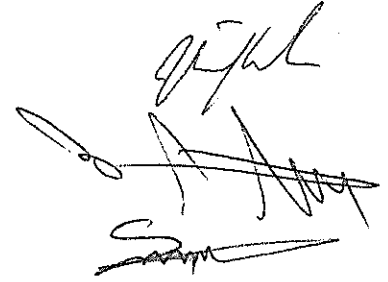
**BOLU, AĞUSTOS 2019**

**YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU**

Fevzi YALVUÇ tarafından hazırlanan “Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Öz- Yeterlikleri İle Yenilikçi Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışma, jürimiz tarafından Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Beden Eğitimi Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (09.08.2019)

**Akademik Unvan ve Adı Soyadı****İmza**

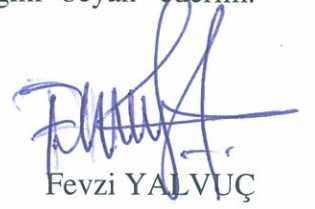
Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Ünal KARLI  
Üye : Doç. Dr. Ercan POLAT  
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Sabri ÖZÇAKIR

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı**

Prof. Dr. Türkan ARGON  
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

## ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Beden EĞitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Öz-yeterlikleri İle Yenilikçi Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmamın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.  
09/08/2019



Fevzi YALVUÇ



**Biricik Eşim Pınar ve Oğlum Ahmet Taha'ya...**

## TEŞEKKÜR

Tezimin konusunun belirlenmesinde, araştırma aşamasında, yön tayininde ve tamamlanmasında bana her zaman destek olan danışman hocam Abant İzzet Baysal Üniversitesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı Başkanı Sayın Doc. Dr. Ünal KARLI'ya sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca yardım, bilgi ve tecrübeleri ile bana sürekli destek olan hocalarıma, beraber görev yaptığım okul müdürlerim Faruk AYDIN ve Süleyman ÖZDEN'e teşvik edici yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

Çalışmalarım boyunca yardımı hiç esirgemeyen arkadaşlarım Adem YAPICI, Remzi EŞKİL ve Mehmet Kadir AKBULUT'a teşekkürü borç bilirim.

Maddi ve manevi destekleriyle her zaman yanımda olan ve beni yalnız bırakmayan eşim Pınar YALVUÇ'a, ve oğlum Ahmet Taha YALVUÇ'a, sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

## İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU .....	iii
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER .....	v
TABLolar DİZİNİ .....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	x
ÖZET .....	xi
ABSTRACT.....	xiii
I. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi .....	4
1.2. Alt Problemler .....	5
1.3. Araştırmanın Önemi .....	6
1.4. Araştırmanın Sınırlıkları.....	9
1.5. Araştırmanın Varsayımları .....	9
1.6. Tanımlar .....	9
II. BÖLÜM .....	10
KURAMSAL TEMELLER .....	10
2.1 . Öğretmenlik Mesleği.....	10
2.1.1 . Öğretmenin Nitelikleri.....	13
2.1.1.1. Kişisel Nitelikler .....	15
2.1.1.2. Mesleki Nitelikler.....	19
2.1.1.2. 1. Genel Kültür.....	22
2.1.1.2.2. Özel Alan.....	23
2.1.1.2.3. Pedagojik Formasyon Yeterlikleri.....	24
2.1.1.3. Öğretmenin Görevleri .....	26
2.1.1.4.1. Öğretme Görevi.....	26
2.1.1.4.2. İdare ve Yönetme Görevi .....	27
2.1.1.4.3. Mesleki Konu Alanı Uzmanlık Görevi.....	27
2.1.1.4.4. Öğrenci Danışmanlık Görevi.....	28

2.1.2.	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği.....	29
2.1.2.1.	Beden Eğitimi Öğretmeninin Nitelikleri .....	30
2.1.2.2.	Beden Eğitimi Öğretmeninin Görevleri .....	32
2.2.	Öz-yeterlik Kavramı.....	34
2.2.1.	Öz-yeterlik Süreçleri ve Etkileri .....	35
2.2.2.	Öz-yeterlik Kaynakları .....	38
2.2.3.	Öz-Yeterlik Düzeyini Etkileyen Faktörler .....	38
2.2.4.	Öz-Yeterlik Gelişimi.....	39
2.2.5.	Mesleki Öz-yeterlik Kavramı .....	40
2.2.6.	Öğretmen Öz-yeterliliği.....	41
2.3.	Tutum Kavramı .....	45
2.3.1.	Yenilikçi Tutum Kavramı.....	46
2.3.2.	Tutumun Özellikleri.....	48
2.3.3.	Tutumun Öğeleri.....	49
2.3.3.1.	Bilişsel (Zihinsel) Öğeler .....	50
2.3.3.2.	Duyuşsal (Duygusal) Öğeler .....	51
2.3.3.3.	Davranışsal Öğeler .....	53
2.4.	Yenilik Kavramı.....	54
2.4.1.	Yenilik Türleri .....	58
2.4.2.	Yenilik Süreci .....	59
2.4.3.	Eğitim Örgütlerinde Yenilik .....	61
2.4.4.	Öğretmen ve Yenileşme .....	64
III.	BÖLÜM .....	66
3.	Yöntem.....	66
3.1.	Araştırma Modeli .....	66
3.2.	Evren-Örnekleme .....	67
3.3.	Veri Toplama Araçları .....	67
3.4.	Verilerin Toplanması.....	68
3.5.	Verilerin Analizi.....	68
IV.	BÖLÜM.....	69
4.	Bulgular .....	69
V.	BÖLÜM.....	85



5.1. Tartışma.....	85
5.2. Sonuç.....	97
5.3. Öneriler .....	102
5.3.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	103
KAYNAKÇA.....	105
EKLER.....	126



## TABLOLAR DİZİNİ

<b>Tablo 1:</b> Mesleki öz-yeterlilik ölçeğine ilişkin faktör analizi sonuçları .....	69
<b>Tablo 2:</b> Yenilikçi tutum ölçeğine ilişkin faktör analizi sonuçları .....	70
<b>Tablo 3:</b> Katılımcıların cinsiyetlerine göre frekans ve yüzdeler dağılımları .....	71
<b>Tablo 4:</b> Katılımcıların eğitim düzeylerine göre frekans ve yüzdeler dağılımları.....	72
<b>Tablo 5:</b> Katılımcıların branşlarına göre frekans ve yüzdeler dağılımları .....	72
<b>Tablo 6:</b> Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların görevlerine göre frekans ve yüzdeler dağılımları .....	72
<b>Tablo 7:</b> Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların alanlarıyla ilgili bilimsel kongre, sempozyum veya hizmet içi eğitimlere katılma durumlarına göre frekans ve yüzdeler dağılımları .....	73
<b>Tablo 8:</b> Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların yabancı dil bilme durumlarına göre frekans ve yüzdeler dağılımları .....	73
<b>Tablo 9:</b> Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların yaşlarına ve mesleki kıdemlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler.....	74
<b>Tablo 10:</b> Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların cinsiyetlerine göre mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin karşılaştırılması .....	74
<b>Tablo 11:</b> Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların eğitim düzeylerine göre mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin karşılaştırılması .....	75
<b>Tablo 12:</b> Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların yabancı dil bilme durumlarına göre mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin karşılaştırılması .....	75
<b>Tablo 13:</b> Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların diğer branşlara göre mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin karşılaştırılması .....	76
<b>Tablo 14:</b> Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların görevlerine göre mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin karşılaştırılması .....	76
<b>Tablo 15:</b> Beden Eğitimi Öğretmeni Olan Katılımcıların Mesleki Kıdemleri ve Yaşları ile Mesleki Öz-Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....	77
<b>Tablo 16:</b> Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların cinsiyetlerine göre yenilikçi tutum düzeylerinin karşılaştırılması.....	78
<b>Tablo 17:</b> Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların eğitim düzeylerine göre yenilikçi tutum düzeylerinin karşılaştırılması.....	79

<b>Tablo 18:</b> Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların yabancı dil bilme durumlarına göre yenilikçi tutum düzeylerinin karşılaştırılması .....	80
<b>Tablo 19:</b> Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların branşlarına göre yenilikçi tutum düzeylerinin karşılaştırılması .....	81
<b>Tablo 20:</b> Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların görevlerine göre yenilikçi tutum düzeylerinin karşılaştırılması .....	82
<b>Tablo 21:</b> Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların mesleki kıdemleri ve yaşları ile yenilikçi tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.....	83
<b>Tablo 22:</b> Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların mesleki öz-yeterlilikleri ile yenilikçi tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.....	84

## ŞEKİLLER DİZİNİ

**Şekil 1:** Öğretmenlerin sahip oldukları nitelik ve yeterlikler arasındaki ilişkiler ..... 14



## ÖZET

### **BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ÖZ-YETERLİKLERİ İLE YENİLİKÇİ TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yalvuç, Fevzi Yüksek Lisans Tezi

Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doc. Dr. Ünal KARLI

Ağustos – 2019, xiv+130 Sayfa

Bu çalışmanın amacı beden eğitimi öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlikleri ile yenilikçi tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmaya 2018-2019 eğitim öğretim yılında Büyükçekmece ilçesinde görev yapan 176 erkek 65 kadın toplam 241 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Araştırma verileri yenilikçi tutum ölçeği ve mesleki öz-yeterlik ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde katılımcıların mesleki öz yeterlik ve yenilikçi tutumlarında çalışma alanları (beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri), cinsiyet, eğitim düzeyi, yabancı dil bilme, mesleki kıdem ve görev değişkenine göre karşılaştırması yapılmıştır. Ayrıca katılımcıların mesleki öz-yeterlik düzeyleri ile yenilikçi tutumları arasındaki ilişki de incelenmiştir.

Araştırmada katılımcıların cinsiyetlerine göre mesleki öz-yeterlik seviyelerinin ve yenilikçi tutum algılarının istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık göstermediği, kadın ve erkek öğretmenlerin benzer öz-yeterlik ve yenilikçi tutum düzeylerine sahip olduğu görülmüştür. Eğitim seviyesine göre öz-yeterlik seviyelerinin anlamlı değişiklik göstermediği yenilikçi tutum algılarına göre ise anlamlı ilişki gösterdiği saptanmıştır. Yabancı dil bilme durumuna göre mesleki öz-yeterlik ve yenilikçi tutum algı seviyelerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Branş değişkenine göre katılımcılardan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin diğer branşlara göre anlamlı seviyede daha yüksek olduğu fakat yenilikçi tutum bakımından

anlamli bir fark olmadığı görülmüştür. Katılımcıların görev değişkenine göre mesleki öz-yeterlik ve yenilikçi tutum algılarının anlamli düzeyde bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Yapılan ilişki analizinde araştırmaya dahil olan mesleki öz yeterlik düzeyleri ile yenilikçi tutum alt boyutlarından olan “öncü yaklaşım” boyutu ve “yeniliklere açık yaklaşım” boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamli bir ilişki bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yenilikçilik, Mesleki Öz-Yeterlik, Yabancı Dil



## **ABSTRACT**

### **THE ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN OCCUPATIONAL SELF EFFICACY AND INNOVATIVENESS ATTITUDES OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT TEACHERS**

Yalvuç, Fevzi Master Thesis

Department of Physical Education Teaching

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ünal KARLI

August – 2019, xiv+130 Pages

The purpose of the study was to analyse the relationship between occupational self efficacy and innovativeness attitudes of physical education and sport teachers and of the teachers from various fields.

Totally 241 teachers (176 male; 65 female) from Büyükçekmece district who worked between 2018-2019 years, voluntarily participated to the research. The data was collected via innovativeness attitude scale and occupational self-efficacy scale. In the statistical analysis, the difference between physical education and sport teachers and teachers from various fields according to their occupational self-efficacy levels and innovativeness attitudes was analysed. Also, comparisons according to the demographic variables (gender, education level, foreign language level, occupational seniority and official duty) was made and the relationship between occupational self- efficacy and innovativeness was tested.

The findings revealed no significant difference in the occupational self-efficacy level and innovativeness attitudes of subjects according to their gender, official duty and foreign language knowledge level. Male and female teachers showed similar occupational self-efficacy levels and innovativeness attitudes. Occupational self-efficacy did not differentiated but innovativeness showed significant difference according to educational level of subjects. Also subjects did not showed difference in their innovativeness attitudes according to their study field but physical education and

sports teachers occupational self-efficacy levels were significantly higher than the teachers from the other fields.

According to the correlation tests significant relationship was identified between occupational self efficacy level and “Pioneer approach” and “open-mindedness” sub-factors of innovativeness attitudes.

**Anahtar Kelimeler:** Innovativeness, Occupational efficacy, foreign language





# I. BÖLÜM

## 1.Giriş

Günlük yaşam içerisinde sürekli zikredilen sözcüklerin başında eğitim gelmektedir (Erden, 2005). Eğitim, insanlığın varoluşundan bu yana olan bir olgu olmakla beraber (Azar, 2011), toplumların uygarlaşmasında ve iyi yerlere gelmesinde son derece önemli bir role sahiptir. Eğitim alanına sürekli olarak yatırımda bulunan gelişmiş ülkeler bu durumun bir kanıtıdır (Habacı ve diğerleri, 2013). İnsanların sahip oldukları davranışları değiştirme süreci “eğitim” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan yola çıkıldığında eğitim süreci sonunda bireyin sahip oldukları bazı davranışlarda değişiklikler gözlenmektedir. Söz konusu değişiklikler; kişiyi çevreleyen ekonomik ve toplumsal koşullara, içinde yaşanılan değer yargılarına, kültürel özelliklere ve eğitimin gelişmişlik düzeyine bağlıdır (Türkoğlu, 2005).

Yukarıda zikredilen tanım ve açıklamalardan da anlaşılacağı gibi eğitimin mevcut üç temel niteliği vardır. Söz konusu nitelikler; eğitim deneyimleri neticesinde ortaya çıkmaktadır, eğitim sayesinde bireylerin tutumlarında değişiklikler meydana gelmelidir, eğitim bir süreci ifade etmektedir. Kavramsal olarak süreç, bir olay ya da oluşun ortaya çıkabilmesi için birbirini takip eden durum veya olayların akışı anlamına gelmektedir. Öğrenme ve öğretme süreçlerinden oluşan eğitim, kişinin tutumlarında alınan eğitim doğrultusunda birtakım değişiklikler meydana getirmektedir. Eğitim bitiminde oluşan davranışlar, elle tutulabilir, gözlenebilir, ölçülebilir ve talep edilen seviyede olmalıdır. Kişinin tutumlarında yaşanan değişiklik, eğitim ve çevre arasındaki etkileşimin bir sonucudur. Bu durum davranış değişimlerinin kişi de deneyimler neticesinde yaşandığını göstermektedir (Özdemir, 2003). Eğitim sonucunda insan davranışlarında meydana gelen değişimler bireylerin yaşam niteliklerini üst seviyeye çıkarmalarına, dolayısıyla toplumun ilerlemesine ve gelişmesine katkı sağlamaktadır (Gökyer, 2009).

Her toplumun kullandığı eğitim modeli birbirinden farklıdır. Bundan dolayı toplumların kullandıkları eğitim modelleri aynı zamanda toplumların birer aynası ve toplumsal normların göstergesidir (Aslan, 2015; Azar, 2011). Uygulanan eğitim sistemlerinin başarıya ulaşmalarında eğitim sistemi içinde yer alan öğretmenlerin başarısı oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu kapsamda milletlerin gelecekleri ve eğitim kaliteleri davranış mühendisi olarak tanımlanan öğretmenlerin yetişmişlik seviyeleri ile doğru orantılıdır (Özyurt, 2000). Eğitim sisteminin başarıya ulaşmasında en önemli paya öğretme sanatıyla uğraşan öğretmenlerin sahip olduğu görüşüne birçok eğitim bilimci katılmakta (Erdem ve Soylu, 2013; Özdemir, 2003), nitelikli öğrencilerin nitelikli öğretmenler tarafından yetiştirileceği savunulmaktadır (Yurdugül ve diğerleri, 2010).

Eğitim müfredatı, öğrenci ve öğretmen eğitim sistemini oluşturan üç ana unsurdan meydana gelmektedir. Eğitim sistemini oluşturan unsurlar devamlı olarak birbirleriyle etkileşim içerisinde. Söz konusu unsurlar içerisinde öğretmenler ön planda yer almaktadır (Demirtaş ve diğerleri, 2011; Gültekin, 2015; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007). Çünkü öğretmenler toplumun geleceğini doğrudan etkileyebilecek bir meslek grubunda yer almakta olup (Semerci ve diğerleri, 2012), eğitimin etkili ve verimli olması, bunun yanında eğitim sisteminin düzgün bir biçimde işletilmesi, öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler ile yakından ilişkilidir (Özdemir, 2003; Turhan ve diğerleri, 2012). Bunun yanında öğrencilere çağdaş toplum hayatının gerekliliklerini aşılama konusunda ve topluma kazandırma noktasında en önemli görev öğretmenlerindir (Maden ve diğerleri, 2010). Öğrencilerin başarılı olmasında öğretmen kalitesinin önemli bir role sahip olduğu belirtilmektedir (Rowe, 2003). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki açıdan başarıyı yakalayabilmeleri için mevcut bulunması gereken bir takım bireysel ve mesleki özellikler vardır. Söz konusu özelliklerin başında öğretmenlik alanına ilişkin donanım ve yetenekleri gelişmiş, genel kültürlü ve mesleki erginliğe erişmiş, mesleki nitelikleri gelişmiş, öğrencilerle ilgili başarı beklentisi yüksek olan, öğrencilerini destekleyen, teşvik edici ve yüreklendirici tutum sergileyen, açık

görüŖlü, anlayıŖlı, sabırlı ve hoŖgörölü olma gelmektedir (Erden, 2005). Bunun yanında öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumlarında başarılı olabilmeleri için kesinlikle meslek hayatlarının öncesinde mesleki beceri ve tutumları kazanmaları gereklidir (Bayındır, 2011).

Bilgi çağının yaŖandığı günümüzde en önemli unsur bilgiyi kullanan, üreten ve dağıtan insan gücünü yetiŖtirmektir. Bu kapsamda insanlar açısından bilgiye ulaŖmak çok kıymetlidir. Özellikle bilgiye dayalı rekabetin fazla yaŖandığı kurumsal yapılarda çalışanların sahip oldukları entelektüel yapı kurumsal yapı açısından önemli bir sermaye konumundadır. Bilgili insanlardan oluŖan, çalışanların entelektüel yapısının yüksek olduğu ve öğrenme süreçlerini kaliteli bir biçimde yerine getiren kurumsal yapılar, organizasyon bütünlüğü içerisinde yenilikçi adımlar atabilmektedir. Bu durum, organizasyon için birçok fırsatın ortaya çıkmasına katkı sunmaktadır (Yalçınkaya, 2010). Yenilikçilik olgusu eğitim kurumlarında da önemli bir yere sahip olmakla beraber, eğitimin ana öğelerinden olan öğretmenlerin yenilikçi tutumlarının araŖtırılmasının eğitim açısından önemli bir husus olduğu vurgulanmaktadır (Yılmaz ve diğerleri, 2014).

Öğretmenlerdeki mevcut özelliklerin eğitim yaŖamını, bu nedenle de ilerleyen yıllardaki toplumsal hayatı belirleyen bir etken olması öğretmenlik mesleğinin daha geniş şekilde ele alınmasını mecburi kılmaktadır (Özdemir, 2003). Bunun yanı sıra bilgi birikimi ile ortaya çıkan yenilik ve artışlar süreklilik halinde deđiŖen ve geliŖen dünyada öğrenme ve öğretme yöntemlerinde meydana gelen yenilikler eğitmenlerin yeterlilik, beceri ve bilgilerinin sorgulanması ihtiyacını doğurmuŖtur (Mustan, 2002).

Beden eğitimi öğretmenlerinin kendi branŖlarına ve öğretmenlik mesleğine yönelik mevcut öz-yeterlik inancının belirlenmesi, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki açıdan daha iyi tanımlanmalarına katkı sunacaktır. Bunun yanında beden eğitimi programlarının tekrar gözden geçirilmesinde, mevcut programda yer alan eksikliklerin belirlenmesinde ve gerekli düzenlemelerin yapılmasında, beden eğitimi öğretmenlerine verilecek olan hizmet içi eğitim programlarının planlanmasında öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının tespit edilmesi oldukça önemlidir (Türk, 2009).

Bunun yanında günümüzde eğitim öğretim ortamında öğrencilerin yetiştirilmesinde önemli paya sahip olan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve öz-yeterlik algılarını etkileyen faktörlerin araştırılması büyük önem kazanmıştır (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Bu kapsamda uluslararası literatürde olduğu gibi son yıllarda Türkiye’de de öğretmen öz-yeterliği üzerine yapılan araştırmaların arttığı görülmektedir (Özdemir, 2008). Ancak literatürde hala öğretmen öz-yeterliği üzerine yapılacak araştırma bulgularına gereksinim duyulmaktadır (Yeşilyurt, 2013). Bunun yanında dünyada meydana gelen gelişmelere ek olarak eğitim sistemlerinde ve ders materyallerinde de önemli gelişmeler meydana gelmektedir. Bu durum öğretmenlerin yenilikçi tutumlarını geliştirmelerini büyük gereklilik haline getirmiştir. Öğretmenlerin sahip oldukları yenilikçi tutumların geliştirilebilmesi için öncelikli olarak öğretmenlerin yenilikçi tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin yanında yenilikçi tutumlarının da bazı değişkenlere göre araştırılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

### 1.1. Araştırmanın Problemi

Yapılan literatür taraması sonucunda, literatürde öğretmen öz-yeterliği ve öğretmenlerin yenilikçi tutum düzeyleri üzerine yapılan birçok araştırma bulunduğu, buna karşılık Türkiye’de bu alanda yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu, özellikle beden eğitimi öğretmenleri üzerinde söz konusu özelliklerin ele alındığı çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Bunun yanında yapılan araştırmalarda genel olarak öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile yenilikçi tutum düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler ışığında ele alındığı, buna karşılık öz-yeterlik algısı ile yenilikçi tutum arasındaki ilişkinin değerlendirildiği çalışmaların bulunmadığı gözlenmiştir. Oysaki öğretmenlerin hem öz-yeterlik algıları hem de yenilikçi tutumları öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir belirleyicidir. Bu nedenle öğretmen öz-yeterlikleri ile yenilikçi tutum düzeylerindeki ilişkinin yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, yabancı dil bilme, diğer branş, görev türü ve mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi eğitim ortamında öğretmenlerin öğrencilere daha verimli olmalarına ışık tutacaktır. Bu kapsamda “Beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile yenilikçi tutum

düzeyleleri arasındaki ilişki nedir?" sorusunun yanıtlanması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

## 1.2. Alt Problemler

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre mesleki öz-yeterlik algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
2. Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre mesleki öz-yeterlik algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
3. Beden eğitimi öğretmenlerinin yabancı dil bilme değişkenine göre mesleki öz-yeterlik algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
4. Beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
5. Beden eğitimi öğretmenlerinin görev türü değişkenine göre mesleki öz-yeterlik algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
6. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdem ve yaş değişkenine göre mesleki öz-yeterlik algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki var mıdır?
7. Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre yenilikçi tutum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
8. Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre yenilikçi tutum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
9. Beden eğitimi öğretmenlerinin yabancı dil bilme değişkenine göre yenilikçi tutum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
10. Beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin yenilikçi tutum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
11. Beden eğitimi öğretmenlerinin görev türü değişkenine göre yenilikçi tutum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık var mıdır?
12. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdem ve yaş değişkenine göre yenilikçi tutum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki var mıdır?
13. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algıları ile yenilikçi tutum

düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Yeterlik insan davranışlarını değerlendirmede en önemli unsurdur (Schunk, 1990). Birey bir sorumluluğu yerine getirebilmek için kendisinde var olan yetenek ve süreç içerisinde oluşan durumların denetimini kontrol altına alabileceğine olan inancı varsa, istekli olur, gereken davranışları kararlılıkla yapar.

Öz yeterlilik bireyin karşılaştığı problemleri çözülebilmesi için gerekli olan yolları, iyi yapıp yapamayacağına ait bireysel çıkarımlarıdır (Bandura 1982). Aynı zamanda kişinin kendi ile ilgili sahip olduğu inancıdır (Bandura 1997). Öz-Yeterlik inancı, bireyin ulaşmak istediği hedefleri belirlerken çevreyi denetim altına almasında aracıdır. Bireyler bu durumda kendi hareketlerini düzenleyerek ve inisiyatif olarak kendilerini şekillendirir (Bıkmaz, 2004). Bu inisiyatif, mesleki yeterlilikler açısından ele alındığında, öğrencinin başarısı ve motivasyonu, özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için ihtiyacın belirlenmesi, kullanılacak yol ve yöntemler, sınıf yönetim stratejileri ve mesleğe bağlılık (Sunjin, 2010), öğretmenlerin eğitim alanındaki yenilik ve gelişmeleri takip etmelerini, bu gelişmelerden yola çıkarak sınıf ortamında daha verimli olmalarını, dolayısıyla öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmek için farklı öğretim teknikleri kullanmalarını, ancak mesleki öz yeterlik düzeylerini geliştirmeleri ile mümkün olacaktır. Fakat öz yeterlik algısı düşük öğretmenler sınıf yönetimi açısından kendilerine güvenmediklerinden baskı yoluyla disiplini sağladıkları, öğrenciyi merkeze alamadıkları ve eğitim ortamlarında iyi rehberlik edemedikleri saptanmıştır (Şenel, 2014). Öz yeterlik inancı, öğretmenlerin mesleki açıdan düşünmelerini ve karar vermelerini dolayısıyla davranışlarını etkilemektedir. Bu durum, başta sınıfın yönetimi ve ders organizasyonunda, öğrenme-öğretme süreçlerinde ve iletişimde etkilidir (Erdem ve Demirel, 2007). Bu inanç, bireyin özellikle de öğretmenin hedeflediği amaçlara ulaşmasında ortaya ne kadar çaba koyduğu, karşısına çıkan sorunlarla ne kadar yüzleşebildiği ve başarısızlık karşısındaki davranışlarını etkilemektedir (Çubukçu ve Girmen, 2007). Bütün bu durumlar göz önüne alındığında, öğretmenlerin öz yeterlik

düzeylelerinin, çalışma performanslarını doğrudan etkilediği, iç dünyalarında olumlu bir atmosfer oluşmasında, iletişim, karar verme, hedef koyma-gerçekleştirme, motive olma, kendine güven gibi unsurları birinci derecede etkilediğinden, son yıllarda mesleki öz yeterlik konusunun önemi giderek artmıştır.

Dünya sürekli değişim geçirmekte olduğundan, değişen durumlara uyum sağlayabilmenin yolu da yeniliklere açık olmaktır. Yenilikçi bireyin özelliklerini Leavit ve Wallton (1975)'te, farklı deneyimlere açık olan, sadece heyecan için değil yeni yaşam deneyimlerini önemli gören, kendini yenileyebilen ve değiştirmenin yollarını arayanlar olarak belirtmiştir. Nochur (2009)'da, yenilikçi bireylerin buluşçu özelliklere sahip, yeni fikirler üretebilen, üretilen fikirlerin yürütülmesinde sorumluluk üstlenen ve gerekli koşulları oluşturabilen, sözlerini yerine getiren, işlerini son tarihe bırakmayan, hedeflerinde oluşacak kısa vadeli kazanımlara da odaklanan, etrafını motive edebilen, pozitif düşünen ve karşısına çıkan sorunlara karşı pozitif olan ve önlem alabilen, ısrarcı, tutkulu olarak tanımlamıştır.

Bu tanımlardan yola çıktığımızda, yenilikçi özelliklere sahip öğretmenlerin, sınıf ikliminin yenilikçi tarzda düzenleyebileceği, öğrencilerini farklı deneyimlerle derse katabilen, öğrencilerini doğru yönde harekete geçmelerini sağlayabilen, öğrencilerini buluş yapmaya yönelik yetiştirebilen, teşvik eden, onları dinleyen, doğru bir şekilde yönlendirebilen, hedeflediği ideal sonuca ulaşmak için elinden geleni sarf eden, eğitim ortamını coşkulu hale getiren özelliklere sahip olduğundan, öğretmen kalitesini dolayısıyla eğitim-öğretim ortamının kalitesini arttırmaktadır.

Eğitim-Öğretim ortamında kullanılan materyal ve teknolojik aletler öğretimin gerçekleşmesinde yardımcı araç iken, bu araçların teknolojik olarak sürekli değişim geçirmesi ve yenilenmesi, meydana gelen bu değişikliklerin takibi için yenilikçilik öğretmenin kazanması gereken önemli bir beceri durumuna gelmiştir (Kaya, 2006).

Yenilikçi tutum, öğretimin de güncelliğini koruyacağından öğretimin kalitesini de olumlu yönde etkileyecek, yenilikçi tutuma sahip öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerde kendini gerçekleştirmeye adım adım ilerleyen, hedefleri doğrultusundan

kariyer planlayabilen özellikte olacaktır.

Eğitim alanındaki yenilikler açısından ele alındığı zaman, eğitim alanında ortaya çıkan yeni öğretim teknikleri ve eğitim teknolojileri öğretmenler tarafından yakından takip edilmeli, öğretmenler özel alan bilgilerini ilgilendiren yeniliklerden sınıf içerisinde yararlanmalıdırlar. Öğretmenler için eğitim alanındaki yenilikleri takip etmek öğrencilerin öğrenme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Benzer şekilde öğretmenlerin yenilikçi tutumlarının yüksek olması eğitim alanındaki gelişmeleri daha yakından takip etmelerine, yeniliklere uyum sağlamalarına ve eğitim sistemi içerisindeki yeniliklerden yararlanarak ders işlemelerine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin bu yönlerinin geliştirilmesi için gerekli verileri ortaya çıkardığından, öğretmen gelişim seminer veya hizmet içi eğitimlerde kullanılması açısından da gereklidir. Bu durum öğretmenlerin mesleki performanslarını olumlu yönde etkilediği için öğretmenlerin yenilikçi tutum düzeylerinin ele alındığı araştırmaların da son yıllarda artmasına zemin hazırlamıştır.

Öz yeterlik çalışmalarında Akbulut (2016) ve Koparan (2011)'de cinsiyet, Üstüner ve diğerleri (2009), Yılmaz ve Çoklu-Bökeoğlu (2008), Saçlı ve diğerleri (2009)'da eğitim düzeyi, Türk (2009), Yeşilyurt (2013)'de öğrencilerin bölüm, Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013)'te mesleki kıdem değişkenine göre incelemiştir. Yenilikçilik ile ilgili yapılan çalışmalarda; Yılmaz ve diğerleri (2014), Göl ve Bülbül (2012), Çuhadar ve diğerleri (2013), Kılıçer (2011) cinsiyet, Top (2011)'de eğitim düzeyi, idari personel olup olmama, Ürün (2015), Yılmaz ve diğerleri (2014)'te bölüm/branş, Başaran ve Keleş (2015) mesleki kıdem değişkenine göre incelemiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin mesleki öz-yeterlikleri ile yenilikçi tutumlarının incelenmesi, öğretmenlerin söz konusu alanlarda sahip oldukları yaklaşımların çeşitli demografik değişkenler ışığında irdelenmesi literatür açısından önemli bir araştırma olarak değerlendirilmiştir. Bu durum öğretmenlerin mesleki performanslarını olumlu yönde etkilediği için öğretmenlerin yenilikçi tutum düzeylerinin ele alındığı araştırmaların da son yıllarda artmasına zemin hazırlamıştır.



Ülkemizde bu alanda yapılan araştırmaların uluslararası literatüre kıyasla nispeten daha düşük olduğu görölmektedir. Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın öğretmenlerin mesleki performanslarını arttırmaya yönelik bulgulara ulaşacağı ve ülkemizdeki eğitim bilimleri literatürüne önemli kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Araştırma öğretmenlerin öz yeterlik ve yenilikçi tutumlarının düzeyinin ortaya konmasında da etkili olacaktır.

#### 1.4. Araştırmanın Sınırlıkları

Bu çalışma 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında 176 erkek (98 beden eğitimi, 78 diğer branş) ve 65 kadın (21 Beden Eğitimi, 44 diğer branş) olmak üzere toplam 241 öğretmen ile sınırlıdır.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin uygulanan veri toplama aracına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular ile sınırlıdır.

#### 1.5. Araştırmanın Varsayımları

Çalışmaya dahil olan öğretmenlerin veri toplama aracında bulunan sorulara içten, samimi ve doğru yanıtlar verdikleri var sayılmıştır.

#### 1.6. Tanımlar

*Mesleki öz-yeterlik*, bireylerin meslek hayatlarındaki sorumluluk ve yaklaşımları başarılı bir şekilde gerçekleştirebilme becerileriyle ilgili hissettikleri yeterliktir (Füllemlen ve diğerleri, 2015; Jayawardena ve Gregar, 2013). Bireylerin mesleklerine ilişkin çıktı ortaya koyabilecek potansiyellere sahip olmaları konusundaki algılarıdır (Schyns ve von Collani, 2002).

*İnovasyon*, yeni uygulamaların, yeni bilgi veya fikirlerin, yeni ürün ve hizmete dönüştürülmesini (yenilikçiliği) ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile inovasyon geleceği uygun bir biçimde planlamak ve geleceği öngörmek anlamına gelmektedir (Yalçınkaya, 2010).



## II. BÖLÜM

### 2. Kuramsal Temeller

#### 2.1. Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik mesleğiyle ilgili tanım 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43'üncü maddesi kapsamında yer verilmekle beraber, bu maddede bulunan tanıma göre öğretmenlik "Pedagojik formasyon, eğitim, özel alan ve genel kültürle sağlanan özel bir uzmanlık meslek alanıdır" şeklinde açıklanmıştır. Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenler mevcut Türk Milli Eğitimi'nin temel amaç ve esasları bağlamında gerçekleştirmekle yükümlüdürler. Bu kapsamda öğretmenlik mesleği elinde üniversite diploması olmasına rağmen herhangi bir yerde iş bulma olanağı olmaya herkesin yapabileceği bir çalışma alanı değildir (Özyurt, 2000; Özdemir, 2003; Özkan ve Arslantaş, 2013; Şahin, 2011). Öğretmenler çalışma hayatına başlamadan önce öğretmen yetiştirme eğitimi veren fakülte/yüksekokullarda hem uzmanlık alan dersleri hem de öğrencilere bilgiyi nasıl öğretecekleri konusunda formasyon eğitimine tabi tutulmaktadır. (Dursun ve Karagün, 2012).

Türkoğlu (2005) öğretmen kavramını "devlet veya özel okullar bünyesinde çocuk 0-11 yaş, 12-20 yaş genç, 21 yaş ve altı yetişkin bireylerin önceden belirlenmiş eğitim hayatlarının kazandırılmasında görevli ve yetiştirilen kişi" olarak açıklamıştır. Erden (2005) ise öğretmeni "formal eğitim olanağı sunan kurumlarda öğretimi gerçekleştiren kişi" olarak ifade etmiştir.

Öğretmenler, eğitim sistemini meydana getiren diğer faktörler (öğrenci, yönetici, eğitim programı, eğitim teknolojisi, fiziksel ve finansal kaynaklar) ile beraber eğitim sistemi içerisinde önemli bir role sahiptirler. Hatta öğretmenler eğitim sisteminin en önemli ögesi olarak kabul edilir. Öğretmenler eğitimin kalitesi ve niteliğinden sorumlu olan temel unsurlar olarak değerlendirilmektedir (Şişman, 2007). Öğretmenlik mesleği

ve bu mesleğin önemi, öğretmenlerin mevcut sorumlulukları gündemdeki yerini daima koruyan konular içerisinde (Baskan, 2001). Çağdaş toplumlarda öğretmenlik mesleği bilgi, yetenek ve ihtisas gerektiren bir meslek alanı olarak nitelendirilmektedir. Öğretmenlik meslek alanının mevcut prestij ve statü seviyesi ülkeler arasında çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlik doğrudan insan yetiştirme ile ilgili olduğu için insanlar tarafından kazanç kapısı olmaktan çok, mukaddes bir meslek olarak görülmüştür. Öğretmenler Türk toplumunda geçmişten bugüne her zaman önemli kişiler olarak dikkate alınmış, toplumun davranış noktası konusunda da öğretmenler rol model olarak alınan bireyler arasında gösterilmiştir. Türk tarihinde öğretmenler hakkında söylenen atasözleri ve özdeyişler de bunun birer göstergesidir (Şişman, 2002).

Topumlarda her birey kendi çevresindekilere bir şeyler öğretebilir. Bu noktada herkesin öğretene olduğu varsayılabilir. Fakat mesleki bakımdan ele alındığında öğretmen olmak için örgün eğitim sunmak gerekmektedir. Dolayısıyla öğretene ile öğretmenlik sözcükleri ayrı iki terim olarak nitelendirilmektedir. Öğretenlerin gerçekleştirdikleri tecrübeler ve öğretme faaliyetleri kendiliğinden gelişmektedir. Öğretmenlik mesleğini yapanlar ise öğrencilerde amaçlanan davranış değişikliklerini belirli bir plan dahilinde tatbik eden kişilerdir (Erden, 2005).

Öğretmenlik mesleği eğitim sistemini oluşturan temel öğeler arasında yer almaktadır. Eğitim yolu ile öğrencilere yeni bilgiler, beceriler, tutum ve alışkanlıkların öğretilmesinde öğretmenler önemli role sahiptirler. Çünkü eğitimin sahip olduğu işlevlerin yerine getirilmesi öğretmenler tarafından yapılacak olan eğitim ve öğretim faaliyetlerine göre şekil almaktadır. Yeni kuşaklara, sahip olunan toplumsal değerlerin aktarılması, eleştirel düşünebilen, üretken, yeni gelişmelere açık olan, kendini gerçekleştirebilen ve mutlu olan insanların yetiştirilmesi öğretmenlerin ana amaçları arasında bulunmaktadır (Özkan ve Arslantaş, 2013).

Öğretmenliğin bir takım genel nitelikleri bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleği hemen hemen dünya genelinde en çok seçilen meslek alanları içinde yer alır. Öğretmenlik mesleğini yerine getiren kişilerin büyük bir kısmı devlet memuru olarak çalışmaktadır. Toplumsal statü açısından incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin yüksek

bir sosyal statüye sahip olmadığı belirtilmektedir. Öğretmenlik mesleği erkekler ile kadınlar arasında kıyaslandığı zaman kadınlar tarafından daha çok tercih edilen bir meslektir (Erden, 2005).

Şişman (2002) öğretmenliğin genel niteliklerini gerçekleştirilen mesleki kariyer, insanlarla ilişkiler, çalışma ortamı, çalışma koşulları ve işin özelliği açısından değerlendirmiştir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin genel nitelikleri şöyle ifade etmiştir;

Yapılan işin özelliği açısından öğretmenlik mesleği: İnsanlara öğrenmeyi, öğretmeyi, okuma ve düşünmeyi seven bireyler bakımından öğretmenlik çoğunlukla seçilen bir meslektir. Özellikle kadınlardaki çocuk sevgisi bu mesleği seçmelerine ortam sağlamaktadır.

Çalışma şartları açısından öğretmenlik mesleği: Öğretmenliğin genellikle tercih edilmesinin sebeplerin başında uygun çalışma şartları gelmektedir. Özellikle ikili öğretim veren okullarda öğretmenlerin yarım gün boş vakitleri olmaktadır. Bu durum öğretmenliğin tercih edilmesini sağlamaktadır.

Çalışma alanları açısından öğretmenlik mesleği: Öğretmenler vazifelerini atölye, laboratuvar veya derslik gibi ortamlarda genel olarak diğer öğretmenlerden ayrı olarak gerçekleştirmektedirler. Öğretmenlerin sorumluluklarını gerçekleştirme şekilleri diğer kişilerce denetlemeye tabi tutulmamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin sorumluluklarını gerçekleştirirken vicdanları ile baş başa hareket etmektedirler.

İnsanlarla ilişkiler bakımından öğretmenlik mesleği: Farklı çalışma alanlarıyla karşılaştırıldığında öğretmenlik oldukça fazla kişi ile toplumsal iletişime girilen bir meslek olarak nitelendirilmektedir. Öğretmenler sınıf içerisinde öğrencilerle sınıf dışında ise diğer meslektaşları, idareciler ve veliler ile etkileşim içindedirler. Öğretmenlerin bu etkileşimleri meslek yaşamları boyunca sürmektedir.

Mesleki uzmanlık açısından öğretmenlik mesleği: Öğretmenlik yapabilmek için lisans seviyesinde diplomaya sahip olmak gerekmektedir. Öğretmenlik meslek kariyerinin ilk basamağıdır. İlerleyen zaman dilimlerinde öğretmenler idareci, öğretim elemanı, müfettiş veya çeşitli mesleklere geçiş yaparak mesleki kariyer yapabilme imkanına sahiptirler (Şişman, 2002).

Öğretmenlik mesleğinin ekonomik getirisi ve toplumsal açıdan saygınlık düzeyi devlet tarafından belirlenmektedir. Çünkü öğretmenlik mesleğinin istihdamı büyük oranda devlet tarafından gerçekleştirilmektedir (Güven, 2010).

### 2.1.1. Öğretmenin Nitelikleri

Eğitim araştırmacılarıyla eğitim alanında yönetmelik hazırlayan bireyler öğrencilerin eğitim yaşamlarında başarıyı yakalayabilmeleri için öğretmenlerde bulunması gereken mevcut birtakım özellikler olduğu görüşünü iddia etmektedirler (Clotfelter ve diğerleri, 2007). Öğretmenlerin mevcut özellikleri yalnızca ülkemizde değil dünyanın pek çok yerinde uzun süre en çok tartışılan konuların başında yer almaktadır. Dolayısıyla zamanla öğretmenlik mesleğine ve öğretmen yetiştiren kurumlara ilişkin pek çok kanuni düzenleme yapılmış ve farklı çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Azar, 2011; Seferoğlu, 2004). Hatta Amerika Birleşik Devletleri'nde nitelikli öğretmenlerin eğitimde önemli bir role sahip olduğu göz önünde bulundurularak "Her sınıfa kaliteli bir öğretmen" anlayışına göre eğitim faaliyetlerine yön verilmeye çalışılmıştır (Harris ve Sass, 2011). Buddin ve Zamarro (2009) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin sahip oldukları mesleki nitelik ve kalitenin öğrenci başarısı üzerinde ve sınıf yönetiminde önemli bir role sahip olduğu vurgulanmıştır.

Yeni neslin sahip olacakları nitelikler öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler ile özdeş olacağı (Çelikten ve diğerleri, 2005) ve öğretmen nitelikleri öğrencilerin öğrenme becerilerini etkilediği (Kukla-Acevedo, 2009; Lai ve diğerleri, 2009; Darling-Hammond, 2000) için öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler öğrencilerin gelecekteki yaşantıları açısından oldukça önemlidir (Croninger ve diğerleri, 2007). Çünkü

öğretmenler eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin eğitimlerinden birinci derecede sorumlu olan kişilerdir (Taşkaya, 2012). Öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerin neler olması gerektiği, bunun yanı sıra bu özellikleri kazanmalarının nasıl mümkün olacağına dair düşünceler son derece detaylıdır. Çalışma alanları her ne olursa olsun öğretmenlerden beklenen özellik ve yetkinlikler çoktur (Özer ve Gelen, 2008: 41). Diğer bir ifade ile öğretmenlik mesleği belirli yeterlik ya da standartlar içerisinde kalıba sokulamayacak kadar geniş kapsamlı değerlere sahip bir meslek dalıdır (Özoğlu, 2010).

Eğitimde verimliliğe etki eden faktörler kapsamında öğretmenlerin mevcut özellikleri önemli bir paya sahiptir. Öğretmenlerdeki öğretebilme yetisi, alan bilgisi, bilimsel ve modern düşünce yapısına sahip olmayla bir takım kişilik özellikleri öğrencilerin gelişmesini etkilemektedir. Bilimsel çalışma sonuçları öğretmenlerde bulunması gereken özellikleri genel kültür bilgi ve becerileri, özel alan yeterlikleri, mesleki yeterlilikler şeklinde sınıflara ayrılmaktadır (Tan ve diğerleri, 2005). Öğretmenlerin sahip oldukları söz konusu yeterlik ve niteliklerin birbirleri ile yakın ve anlamlı bir ilişki içinde oldukları bilinmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler arasındaki ilişki Şekil 1’de sunulmuştur (Nakiboğlu ve Karakoç, 2005)



**Şekil 1:** Öğretmenlerin sahip oldukları nitelik ve yeterlikler arasındaki ilişkiler

### 2.1.1.1. Kişisel Nitelikler

İnsanların sahip oldukları kişisel nitelikler davranış, ilgi, tutum, başarı, zekâ, gereksinim ve yetenek gibi özelliklerden oluşmaktadır (Deniz ve Kesicioğlu, 2012). Öğretmenin mevcut kişiliği okullarına ve derslere ilişkin yaklaşımlarına etki etmektedir. Kişilik yapısı olumsuz olan öğretmenler öğrencilerin derslere ve okula karşı ilgilerinin azalmasına, ayrıca akademik bakımdan başarısız olmalarına ortam sunmaktadır (Özyurt, 2000). Alan yazında yer alan araştırma verileri de öğretmenlerin kişisel niteliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını farklı biçimlerde etkilediğini ortaya koymaktadır (Connor ve diğerleri, 2005). Bu nedenle öğretmenlerin sahip oldukları kişisel özelliklerin ele alındığı birçok araştırma yapılmaktadır. Literatürde yer alan araştırmalarda öğretmenlerin sahip oldukları farklı kişilik özellikleri üzerinde durulduğu belirtilmektedir. Buna karşılık günümüzde iyi bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklere ilişkin olarak herkes tarafından kabul görmüş standartlar bulunmadığı ifade edilmektedir (Çelikten ve diğerleri, 2005).

Alan yazında toplumunun aydın birer ferdi olarak öğretmenlerde mevcut bulunması gereken kişisel nitelikler şöyledir; öğretmenin duygusal, zihinsel, ahlaki ve bedensel olarak dengeli ve sağlıklı bir kişiliği olmalıdır, öğretmen Türk ulusunun mevcut kültürel, insani, manevi, ahlaki ve milli değerleri benimseyen ve aynı zamanda bu değerlere sahip çıkan kişilik yapısında olmalıdır, öğretmenin öğrencileri negatif olarak etkileme ihtimali bulunan ırkçılık ve gericiliğe yönelik, öğrencilerin zihninde sosyal veya siyasal önyargıların gelişmesine yol açabilecek ifadelerden kaçınan bir kişiliği bulunmalıdır, öğretmen öncelikle ailesine, yurduna, ulusuna bağlı, bunun yanı sıra bu değerleri yücelten bir insan olmalıdır. Öğretmen Atatürk ilke ve inkılaplarına sadık, çoğulcu demokrasi hedeflerini sahiplenmiş bir kişilik yapısında olmalıdır, ülkemize dair görev ve sorumluluklarını bilmeli, mevcut görev ve sorumlulukları gerçekleştirme noktasında istekli olmalıdır. Genel kültürü iyi ve genel kültür seviyesini sürekli olarak yükseltme çabasında olmalıdır (Özyurt, 2000). Öğretmen modern olmalı, bilimsel ve teknolojik ve bilimsel olarak yaşanan gelişmelerin yararlarını öğrencilere aktarmalı, önyargı ya da bağnazlıktan uzak olmalıdır (Türkoğlu, 2005).

Şişman (2002), öğretmenlerin çağdaş ve ideal bir öğretmen olabilmeleri için



bazı duyuşsal ve bilişsel kişilik özelliklerine sahip olmaları gerektiğini, ifade etmiştir. Bu kapsamda ideal ve çağdaş bir öğretmende bulunması gereken kişilik özelliklerini şu şekilde sıralamıştır; öğretmenler güçlü iletişim becerisine sahip olmalı ve anadillerini etkili bir biçimde kullanma becerisine sahip olmalıdır, öğretmenlerin topluma hizmet etme arzuları yüksek olmalı, öğretmenler bunun yanında insanları ve mesleklerini seven bir kişilik yapısına sahip olmalıdırlar. Öğretmenler öğrencilere karşı olumlu tutumlar içinde olmalı, bu kapsamda öğrencilere hoşgörölü, güler yüzlü, iyimser ve sevecen davranmalıdırlar. Öğretmenler öğrencilerine güven aşılmalı, öğrencilerin sırdaş olmalı, öğrencilerine dostça yaklaşmalı ve dürüst bir kişilik yapısına sahip olmalıdır. Öğretmenler öğrencileri ile olan ilişkilerinde tarafsız, objektif ve adil olmalı, öğrencileri ile diyaloglarında açık görüşlü davranmalıdır. Öğretmenler ders verdikleri öğrencilerini yönlendiren, takdir eden, ödüllendiren ve öven bir karakter yapısına sahip olmalıdır, öğretmenler görevlerini icra ederken öğrencilerin görüş ve beklentilerini göz önünde bulundurarak hareket etmelidir, içinde yaşadıkları toplumun değerlerini ve kültürel özelliklerini iyi bilmelidirler, mesleki yaşamlarında başarılı olabilmeleri için eğitim biliminin sahip olduğu temel kavramları iyi bilmeleri gerekmektedir, araştırmacı kişilik yapısına sahip olmalı ve eğitimle ilgili karşılaştıkları problemleri bilimsel yollarla değerlendirme becerisine sahip olmalıdır, meslekleri gereği yaratıcı, sorun çözücü ve esnek birer kişilik yapısına sahip olmalıdır. Öğretmenler entelektüel (araştıran, okuyan, düşünen) kişilik özelliklerine sahip olmalıdır, eğitim verdikleri öğrencilerin gelişim özelliklerini ve sorunlarını iyi tanımalıdır, çocukların ve velilerin sahip oldukları çevresel ve toplumsal özellikleri iyi bilmelidir. Öğretmenler duygularını kontrol edebilen sabırlı bir kişilik yapısına sahip olmalıdır, eğitim ortamı içerisinde öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalıdır, öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrencileri motive eden bir kişilik yapısına sahip olmalıdır, öğretim ve öğrenme ile ilgili süreçleri, yöntemleri iyi bilmeli ve tanımalıdır, kendilerini sürekli geliştirmeye meyilli, gelişime açık ve yenilikçi olmalıdır. Öğretmenler toplumsal değişim ve gelişimlerden haberdar olmalı, aynı zamanda toplumsal değişim ve gelişimlere ayak uydurmalıdır, mevcut bilgi kaynakları ile sürekli iletişim halinde olmalıdır, dünyadaki toplumsal sorun ve olaylara karşı duyarlı olmalıdır. Öğretmenler içinde yaşadıkları toplumu ve çağı anlama, yorumlama kapasitesine sahip olmalıdır, bilgi teknolojileri alanında meydana gelen gelişmeleri yakından takip etmelidir. Öğretmenler

eğitim faaliyetlerini yürüttükleri ğrenci grubunu bir üst eğitim kademesine ve hayata hazırlayacak beceri ve yeterliğe sahip olmalıdır, demokrasiyi tüm yönleri ve kurumları ile benimseyen, farklı inanç, grup ve görüşlerle uzlaşabilen bir kişilik yapısına sahip olmalıdır, yeni değerlerin geliştirilmesine öncülük eden, çok kültürlü eğitim verebilecek yeterliğe sahip kişilik özellikleri bulunmalıdır (Şişman, 2002).

Öğretmenler toplumsal açıdan kendisine verilen rol ve görevleri yerine getirebilmek için kişilikte bütünlüğe erişmesi gerekmektedir. Bunun birer göstergesi olarak öğretmenlerde bazı özelliklerin ön planda olması gerekmektedir; öğretmenler duygularında dengeli, tutarlı ve güven verici olmalıdır. Yerine göre temiz ve uygun kıyafetler giyinmeli, kılık kıyafeti ile çevreye örnek olmalı ve mütevazı kişilik yapısına sahip olmalıdır. İyi bir değer duygusuna sahip olduğu göstermeli, bu kapsamda verdiği sözleri tutmalı, hatalarını itiraf eden, eleştiriye açık, yardımsever, üzerine aldığı işi zamanında yapan, sempatik, tarafsız ve adil bir kişilik yapısına sahip olmalıdır. Başka insanlar ile uyum içinde çalışmalı, yaratıcı, grup çıkarlarını kendi menfaatlerinin üzerinde tutan bir kişilik yapısına sahip olmalıdır (zyurt, 2000).

Öğretmenlerin mevcut kişilikleri dahilinde fiziksel yapı oldukça önemlidir. Zira ğretmenler eğitim verdikleri ğrencilerinin gözünde birer rol modelidir. Dolayısıyla ğretmenler dış görünüşlerine zen göstermeli, ses tonlaması ile dersi dinamik hale getirmeli ve öğrencilerle diyalogları esnasında hatasız konuşmalı ve böylece iyi bir örnek olmalıdır (Türkoğlu, 2005). Bu noktada gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmenlerin demokratik tutumlarının irdelenmesi ve öğrencilerin demokratik tutumları ortaya koyma oranlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma neticesinde öğretmenlerin önemli bir bölümünün demokratik tutum ortaya koyma oranlarının fazla olduğu tespit edilmiş, öğretmenlerin gösterdikleri demokratik tutumların çoğunluğunun öğrencilerin tutumlarına yansıdağı tespit edilmiştir (Tuncel ve Balcı, 2015).

Öğretmenlerin sosyal özellikleri de sahip olmaları gereken kişisel nitelikler arasında önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenler hoşgrl ve sabırlı bir kişilik yapısına sahip olmak zorundadır. Bu kapsamda öğretmenler beklentilerin karşılanmadığı hallerde öğrencilere kızmamalı ve sorunların çözümü için sabırlı olmalıdır. Sosyal

yönleri zayıf, sınırlı ve gergin bir kişilik yapısına sahip olan öğretmenlerin sınıflarında öğretmen- öğrenci ilişkiler zayıflayacağı için ders verimi de düşmektedir. Bunun yanında öğrenciler sosyal açıdan öğrencilerin dertleri ile ilgilenmeli, öğrencilerle güven verici, dengeli ve tutarlı sosyal ilişkiler kurmalıdır (Türkoğlu, 2005). Den Brok ve diğerleri (2005) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin derslere yönelik yaklaşımlarının olumlu olmasında öğretmenlerin sahip oldukları sosyal özelliklerin önemli bir yeri olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki anlamda etkili birer öğretici olmaları için sahip olmaları gereken bazı bireysel özellikler olduğu belirtilmektedir. Çelikten ve diğerleri (2005) tarafından yapılan araştırmada etkili bir öğretmende bulunması gereken özellikler şu şekilde verilmiştir; öğretmenler, olaylar karşısında dayanıklı, sabırlı ve duygularını kontrol altına alabilen bir yapıya sahiptir. Farklı görüş ya da inançlara sahip gruplara karşı saygılı davranma ve uzlaştırıcı bir tutum sergileme eğilimindedir. Eleştirilere açık ve kendini geliştirmeye meyilli bir kişilik özelliğine sahiptir. Öğretmenler kişisel problemleri ile okulu ve sınıfı meşgul etme eğiliminde değildir. Öğrencilerin motivasyon düzeylerini arttırıcı özelliklere sahiptir. Öğrencileri başarılı olmaları konusunda destekleme eğilimindedirler ve başarıya odaklı bir kişilik yapısına sahiptirler. Düşünce ve davranışları ile öğrenciye model olarak sınıf içerisinde hem eğitsel hem de yapıcı bir disiplin ortamı oluşmasına katkı sağlarlar. Öğretmenler farklı liderlik özelliklerine sahiptir. Hakemlik, ara buluculuk ve temsilcilik yetenekleri yüksektir. Öğrencileri, öğrenci velilerini ve etrafındaki diğer insanları etkileme yetenekleri vardır. Öğrencileri destekleyen ve cesaretlendiren bir kişilik yapısına sahiptirler. Sorunlar karşısında yakınmaktan ziyade sorunlara mantıklı çözüm önerileri üretme eğilimindedirler. Öğretmenler öğrenmeyi kolaylaştırıcı bilgileri bilir, sürekli kendini yenileme, iyi bir gözlemci olma eğilimine sahiptirler. (Çelikten ve diğerleri, 2005; Eraslan ve Çakıcı, 2011).

Öğretmenlerin kimi kişilik özellikleri gözlemlenememekte, buna karşın öğretmenlerin meslek hayatlarındaki başarı oranını direkt olarak etkilemektedir. Bu bireysel özelliklerin başında öğretmenlerin motivasyon ve zekâ seviyeleri gelmektedir. Her iki nitelik de gözlenebilir bir durum olmasa da öğretmenlerin sınıf içerisindeki

verimlilik düzeylerine etki etmektedir (Harris ve Sass, 2011).

#### 2.1.1.2. Mesleki Nitelikler

Eğitim kalitesinin artması eğitmenlerin istenilen mesleki özellikleri taşımaları ile yakından ilişkilidir (Çoban ve Turan, 2006). Bu nedenle öğretmenlerin kişisel özelliklerinin yanında iyi bir öğretmen olabilmeleri için bazı mesleki niteliklerinin de üst düzeyde olması gerekmektedir (Çelikten ve diğerleri, 2005). Eğitmenlerin esas sorumluluklarının başında öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirme gayesi vardır. Eğitmenlerin bu sorumluluğu verimli ve düzgün bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için gerekli mesleki donanıma sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin mevcut mesleki donanımı, genel kültür seviyesine, mesleki bilgi ve yetenek seviyesine bağlıdır. Öğretmenlerin kişilikleri pozitif olsa bile, mesleki özelliklerinin düşük olması halinde etkin ve verimli bir eğitmen olması olanaksızdır (Özyurt, 2000). Eğitmenlerin mevcut mesleki özelliklerinin kaliteli eğitim konusunda dikkat çekici bir etken olmasının altında öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreçlerinin ana unsuru olması yer almaktadır. Eğitmenler eğitim müfredatını uygulayan, öğrencilerle devamlı olarak etkileşim içerisinde olan ve verilen eğitimin değerlendirilmesinden sorumlu kabul edilen kimselerdir. Dolayısıyla, öğretmenlerin mevcut mesleki özelliklerinin eğitim-öğretim akışını etkilemesi karşı konulamaz bir durumdur (Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2008).

Öğretmenlerin mesleklerini sevmeleri görevlerinde başarılı olmalarında oldukça önemlidir. Mesleki açıdan bazı kaygıları olan ya da mesleğini sevmeyen öğretmenlerin mesleki anlamda başarılı olmaları mümkün değildir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri ve mesleklerini sevmeleri gerektiği belirtilmektedir (Türkoğlu, 2005). Bunun yanında eğitimcilerin mesleki açıdan başarılı olmaları için eğitim ortamı içerisinde sahip olmaları gereken bazı nitelikler bulunmaktadır. Söz konusu nitelikler öğretmenlerin etkili öğretmen profiline sahip olmalarına katkı sağlamaktadır (Yıkılmış ve diğerleri, 2006). Öğretmenlerin eğitim koşulları kapsamında sahip olması gereken özellik ve yeterlikleri şöyle sıralanmaktadır;

**Öğretim sürecini planlama:** Öğretim müfredatlarının daha önce hazırlanması öğrencilerin konuları daha iyi kavramalarına yardımcı olmaktadır. Öğrenim aşamaları giriş, gelişme ve değerlendirme süreçlerinden oluşmakla beraber, iyi planlanmış bir öğretim programı öğrencilerin başarı düzeylerinin artmasına zemin hazırlamaktadır. Fakat öğretim müfredatının iyi planlanması ve uygulamaya konulması için öğretmenlerin bu branşta yeterli düzeyde mesleki donanıma sahip olmasını gerekli kılmaktadır.

**Çeşitlilik getirebilme:** Derslerin işlenme aşamasında karşılaşılan monoton eğitimi sıkıcı bir hale bürümekte ve dolayısıyla sınıf içerisinde düzenin sarsılmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla etkin öğretmenlik sınıf koşullarını ve eğitim yapısını sıradanlıktan sıyırmayı gerekli kılmaktadır. Sınıfta yaratıcı birer öğretmen olabilmek için yenilikçi bir kişiliğe sahip olmak gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki açıdan yetenekleri güçlü, çeşitlilik yaratma yeteneği gelişmiş özelliklere sahip olmaları son derece mühimdir.

**Öğretim süresini etkili kullanma:** Ders programlarının içeriğinde, ders saati ortalama 40-50 dakika arasındadır, bu saatin verimli bir şekilde değerlendirilmesi öğretim amaçlarını gerçekleştirmede son derece önemlidir. Fakat uygulama süreçleri üzerinde durulduğunda öğretmenlerin ders zaman aralıklarını verimli şekilde kullanmadıkları bilinmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin derslere zamanında ve hazırlanarak gelmek, ders materyallerini önceden hazırlamak, sınıf kurallarını önceden koymak, arta kalan süreyi ne şekilde değerlendireceğini planlamak gibi ders saatlerini verimli geçirmek için bazı mesleki özelliklerinin bulunması gerekmektedir.

**Katılımcı öğretim ortamı düzenleme:** Öğrenmenin oluşmasında kişinin kendi hayatı son derece önemlidir. Dolayısıyla öğrencilerin öğretim alanına katılım göstermelerinin sağlanması davranış yetilerinin kazandırılmasında son derece önemlidir. Öğrencilerin öğretim ortamında etkin role sahip olmaları öğretmenin bu konuya ilişkin bilgi ve yetenek seviyesiyle doğrudan alakalıdır. Bu bağlamda eğitim alanlarının öğrencilerin katılım düzeylerini arttıracak şekilde planlanması için öğretmenlerin katılımcı öğretim koşullarını düzenleme yetkinliğine sahip olmaları

gerekmektedir.

**Öğrencilerdeki gelişimi izleme:** Öğrencilere aşılması gerektiği düşünülen niteliklerin eğitim süresince irdelenmesi eğitimin planlama sürecini meydana getiren unsurlar arasındadır (Çelikten ve diğerleri, 2005). Millî Eğitim Bakanlığı'na göre etkili öğretmenlerin eğitime ve öğretme alanında sahip olmaları gereken yeterliklerin başında öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrencilerdeki gelişimi ölçme/değerlendirme gelmektedir (Seferoğlu, 2004). Bu kapsamda etkili öğretmenlerin sahip oldukları temel niteliklerden birisi öğrencilerin yeni bilgileri kavrama ve anlama düzeylerini izlemektir. Böylece öğrencilerin öğrenme konusundaki eksiklikleri kolayca belirlenebilmektedir. Öğrencilerin sergiledikleri doğru davranışların ödüllendirilmesi de öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesinde oldukça etkilidir. Bu noktada öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilerdeki gelişimi izleyecek nitelik ve yeterliklere sahip olması gerekmektedir (Erden, 2005; Çelikten ve diğerleri, 2005). Buna karşılık ülkemizde yapılan araştırma bulguları öğretmenlerin farklı ölçme teknikleri kullanarak öğrencilerdeki gelişimleri izleme konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini ortaya koymaktadır (Karacaoğlu, 2008).

Öğretmenlerin bildiği bilgiyi öğrenciye aktarmada kullanacağı yöntemler sahip olduğu özel alan bilgisi ile yakından ilişkili olduğu gibi, aynı zamanda sahip olduğu mesleki yeterlikle de yakından ilişkilidir (Şişman, 2002). Çelikten ve diğerleri (2005) öğretmenlerde bulunması gereken mesleki nitelikleri şu şekilde sıralamıştır; derslere zamanında başlar ve dersleri zamanında bitirir. Ders esnasında zamanı etkili kullanma becerisine sahiptir. Diğer eğitimler ve okul yöneticileri ile iş birliği içinde çalışır. Öğrencilerin sahip oldukları problemlerin duygusal, fizyolojik ve sosyal özelliklerini iyi bilir. Öğrencilerin problemlerini çözme konusunda beceriklidir. Öğrencilerin problem çözme, yaratıcı ve sistematik düşünme becerilerini geliştirme becerisine sahiptir. Öğrenilen bilgiyi uygulamaya dönüştürebilen öğrenciler yetiştirir. Öğrencileri hayata, toplum yaşamına ve üst öğretime hazırlar. Öğrenme ve öğretim teknikleri ile alakalı son gelişmeleri izler ve yeni yöntemleri sınıfta uygular. Sınıf içerisindeki tüm etkinliklere öğrencilerin katılımlarının sağlanmasını amaçlar. Kendisini mesleki açıdan sürekli olarak geliştirmeye çalışır. Geçerli ve güvenilir ölçme teknikleri

kullanarak öğrencilerin başarı düzeylerini objektif yollarla ölçmeye çalışır. Öğrencilere öğrenmenin hayat boyu süren sürekli bir süreç olduğu algısını aşılır. Öğrencilerin girişken ve kendilerini gerçekleştirebilen bireyler olmalarını sağlamak amacıyla özgür bir sınıf ortamı oluşturur. Öğretim planı içerisinde öğrencilere bilgileri aktarırken her türlü öğretim yöntem ve materyallerinden yararlanır (Çelikten ve diğerleri, 2005).

Öğretmenlerde bulunan mevcut mesleki özelliklerin yalnızca mesleğe başlamadan önce aldıkları eğitimle kısıtlı olmamalıdır. Öğretmenlerin mesleki olarak mevcut bulunan özellikleri yenileme ve geliştirme olanakları olmalı, bunların gerçekleşebilmesi için eğitmenlere uygun koşullar sunulmalıdır. Bu bağlamda öncelikle eğitmenlerin mevcut kişisel hayat standartları mali bakımdan belirli bir düzeye yükseltilmeli, eğitmenlerin teknolojiden yararlanma sıklıkları artırılmalı ve hizmet içi eğitim seminerleri gerçekleştirilmelidir (Başer, 2009).

#### **2.1.1.2. 1. Genel Kültür**

Öğretmenlerin sahip oldukları temel görevlerden birisi öğrencilerin sosyalleşmelerini ve toplumsal kültürü öğrenmelerini sağlamaktır. Öğretmenlerin söz konusu görevleri yerine getirebilmesi için içinde yaşadığı toplumun sosyal ve kültürel özelliklerini iyi bilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin özellikle çalıştığı yerleşim yerinin sahip olduğu genel özellikleri, bölgede yaşayan ailelerin yaşam tarzlarını, bölgenin sahip olduğu norm ve değerleri iyi bilmesi oldukça önemlidir. Öğretmenlerin genel kültür düzeylerini arttırmak ve güncel tutmak adına güncel olayları radyo, televizyon, dergi ve gazetelerden takip etmeleri gereklidir. Bu özelliklere sahip olmayan öğretmenler öğrenciler ya da veliler ile istenmeyen çatışmalar içine girebilir, kendisinin toplumdan dışlanmasına zemin hazırlayabilir (Özyurt, 2000; Erden, 2005). Şişman (2002), öğretmenlerin genel kültür düzeylerini meslek hayatlarına başlamadan önce birer öğretmen adayı iken de geliştirmek zorunda olduklarını ifade etmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının iyi bir genel kültür düzeyine ve geniş vizyona sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Şişman ve Acat (2003) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin mesleki becerilerinin yanında geniş bir vizyona ve genel kültür düzeyine sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin genel kültür düzeylerinin yüksek olması öğrencilerin günlük yaşam ile ilgili sordukları sorulara kolayca yanıt verebilmelerine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin yaşadıkları toplum başta olmak üzere dünyanın sahip olduğu birçok kültürel özelliği iyi bilmesi gerekmektedir. Bunun yanında öğretmenler dünyada meydana gelen ekonomik, sosyal ve psikolojik gelişmeleri yakından takip etmelidir. Öğrencilerin yaş ve gelişim dönemlerine göre güncel konular (örneğin; enflasyon oranı, kan davalarının ilkeliği, doktorlar varken doktor olmayan birisine tedaviye gitme vb.) sınıf içerisinde tartışılmalı, genel kültüre ilişkin birçok bilgi öğrencilere aktarılmalıdır (Türkoğlu, 2005).

Öğretmenlerin genel kültür düzeylerini geliştirmeleri için öncelikli olarak lisans eğitimleri esnasında ve lisans eğitimlerinin sonrasında alanlarına özgü seminer, kurs ve sertifika programlarına katılmaları oldukça önemlidir. Bunun yanında öğretmenlerin kendi alanlarında bir üst eğitim olan yüksek lisans eğitimine dâhil olmaları mesleki açıdan genel kültür düzeylerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin söz konusu bilimsel etkinliklere ve eğitim faaliyetlerine katılmaları mesleklerine ilişkin olarak yeni bakış açıları kazanmalarına katkı sağlamaktadır (Çelikten ve diğerleri, 2005).

#### **2.1.1.2.2. Özel Alan**

Öğretmenlerin kendi alanları hakkında iyi bilgi sahibi olmalarının yanında, bildiklerini öğrencilere aktarma konusunda da yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir (Türk, 2009). Öğretmenlerin özel alan bilgilerinin yetersiz olması öğrencilere hangi bilgiyi nasıl öğretecekleri konusunda sorun yaşamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında öğretmen adaylarına mesleki alan bilgisi kazanmalarına yönelik eğitimler verilmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin bir bölümü özel alan bilgisi derslerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ilgilendikleri branşlarda öğrencilere yeterli düzeyde verimli olabilmeleri öncelikli olarak iyi bir alan bilgisine sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır. Bunun yanında öğretmede başarının bir bölümü mesleki



alan bilgisine hâkim olma ile yakından ilişkilidir (Şişman, 2002).

Örgün eğitim kurumlarında kültürel öğelerin yanında bilimsel bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Türkiye’de örgün eğitim kurumlarında sunulan bilimsel bilgilerin genel olarak tarih, coğrafya, edebiyat ve matematik üzerine kurulu olduğu görülmektedir. Öğrencilere söz konusu bilimsel bilgi ve becerilerin etkili bir biçimde aktarılmasında öğretmenlerin alan bilgilerinin gelişmiş olması oldukça önemlidir (Özyurt, 2000). Bu nedenle öğretmenler uzmanı oldukları alanlarda işlenen konuları iyi bilmek durumundadırlar (Erden, 2005; Çelikten ve diğerleri, 2005).

Öğretmenlerin mesleki özel alan bilgileri genel kültür düzeyleri ile alan bilgilerinin toplamını ifade etmektedir. Söz konusu üç özellik öğretmen yetiştirme programlarında yer almakta ve meslek yaşamı öncesinde öğretmenlere aktarılmaktadır. Öğretmenlerin kendi alan bilgilerine hâkim olmalarının yanında alan bilgilerine ilişkin yeni gelişmeleri de takip etmeleri oldukça önemlidir. Bu kapsamda öğretmenlerin eğitim hayatlarında aldıkları bilgiler sürekli güncellenmeli, öğretmenler alan bilgilerini geliştirme konusunda istekli olmalıdır (Türkoğlu, 2005). Hatta öğretmenler öğrencilerin soracakları sorulara yanıt verebilmek adına kendi alanı ile ilgili araştırma yapma eğiliminde olmalıdırlar (Erden, 2005).

Özel alan bilgisi ile öğretmenlerin sahip oldukları öğretim bilgisi birbirini tamamlayan öğeler olarak değerlendirilmektedir. Örneğin; konuya uygun bir örnek verme, öğrencilerin konuyu daha iyi kavramalarına yardımcı olabilecek örnekleri seçme, seçilen öğretim materyallerinin avantaj ve dezavantajlarını kestirebilme, öğrencilerin derse hangi durumlarda katılımlarının sağlanması gerektiğini kestirme, hangi durumlarda ve zamanlarda yeni bir aktiviteye başlaması gerektiğini bilme, kavramsal açıdan en uygun modelleri belirleme gibi öğretim etkinlikleri öğretmenlerin özel alan ve öğretim bilgileri ile şekillenmektedir (Öner, 2010).

### **2.1.1.2.3. Pedagojik Formasyon Yeterlikleri**

Pedagojik açıdan ele alındığı zaman öğretmenlik mesleğinin merkezinde cevaplandırılması gereken iki önemli soru bulunmaktadır. Bunlar; “İyi bir öğretmende

bulunması gereken temel özellikler nelerdir?” ve “İyi bir öğretmen ortaya çıkarılabilmesi için neler yapılabilir?” sorularındır (Korthagen, 2004). Bu soruların sorulmasının temelinde öğretmenlerin sahip oldukları yeterliliklerin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir belirleyici olmasının yattığı düşünülebilir. Nitekim literatürde yer alan bilgiler, öğretmen yeterliklerinin öğretme eylemini gerçekleştirmede önemli bir yere sahip olduğunu, bunun yanında en iyi öğretimin en iyi eğitim almış öğretmenler tarafından verilebileceğini göstermektedir (Khurshid, 2008).

Eğitim sistemi içerisinde öğretmen yetiştirme programlarında sıklıkla değişikliğe gidilmiş ve bazı dönemlerde pedagojik formasyon eğitim programları kaldırılmıştır. Pedagojik formasyon eğitim programları son olarak 1998-1999 eğitim ve öğretim yılı içerisinde tezsiz yüksek lisans programlarının açılması ile birlikte yürürlükten kaldırılmıştır (Yapıcı ve Yapıcı, 2013). Ülkemizde öğretmen yetiştirme programlarında yapılan değişiklik ile birlikte 2010 yılından itibaren tezsiz yüksek lisans programları kaldırılarak pedagojik formasyon eğitimi tekrar geri getirilmiştir. Yeni karar ile birlikte fen-edebiyat fakültesi mezunları ile eğitim fakültesi mezunları pedagojik formasyon eğitimini başarı ile tamamladıkları takdirde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında öğretmenlik yapma hakkı kazanmıştır (Eraslan ve Çakıcı, 2011).

Basit anlamı ile pedagojik formasyon, eğitim almış bireylere alanları hakkındaki bilgileri nasıl öğreteceklerine dair pedagoji eğitimi verilmesini ifade etmektedir (Yıldırım ve Vural, 2014). Öğretmenler meslek hayatlarına başlamadan önce hem genel hem de özel alan bilgisinin yanında genel kültür dersleri de almaktadırlar. Öğretmenler açısından sağlam bir alan bilgisine sahip olmak gerekli, ancak iyi bir öğretmen olmak için yeterli değildir. Çünkü sahip olunan alan bilgisi mutlaka formasyon eğitimi ile desteklenmelidir (Harmandar, 2004). Öğretmenin temel ön koşullarının başında öğretmenlerin öğretecekleri konu hakkında bilgi sahibi olmaları gelmektedir. Ancak bir konuda sadece bilgi sahibi olmak öğrencilere amaçlanan bilgilerin öğretilmesinde yeterli değildir. Bu noktada öğretmenlerin bildiği bilgileri öğrenciye nasıl öğreteceği konusunda da fikir sahibi olması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki alan bilgisine sahip olmalarının yanında mesleklerini icra etmeleri için gerekli olan becerilere, diğer bir ifade ile pedagojik formasyon yeterliğine sahip olmaları önemli bir

durumdur (Şişman ve Acat, 2003; Başer, 2009). Ruiz ve Fernández-Balboa (2005) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin pedagojik formasyon yeterliklerinin düşük olmasının öğretmenin branşına yönelik mesleki yeterlikleri sınırlandırdığı vurgulanmıştır.

### 2.1.1.3. Öğretmenin Görevleri

Göreve başladıkları andan itibaren öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumlarında yerine getirmeleri gereken bazı görev ve yükümlülükleri bulunmaktadır. Söz konusu görev ve yükümlülükler ilgili yasalar ile belirlenmiştir (Özdemir, 2003). Öğretmenlerin mevcut görevlerinin başında okul ve çevre ilişkilerini geliştirme, okuluve kendini geliştirme, yetişkin kişileri eğitime, ders dışı faaliyetler gerçekleştirme, özel gereksinimli çocuklara özel eğitim verme, materyal geliştirme, sınıf yönetimi, öğrencileri tanıma, öğretim planını hazırlama görevleri yer almaktadır (Başer, 2009). Öğretmenlerin meslek hayatlarındaki temel sorumluluklara dair genel bilgilere aşağıda değinilmiştir.

#### 2.1.1.4.1. Öğretme Görevi

Öğretmenlerin çalışma yaşamlarındaki en önemli mesuliyetlerinin başında öğretme işlevi yer almaktadır. Öğretmenlerin mevcut öğretme işlevleri aşağıda sıralanmıştır; eğitim öncesi için gereken ön çalışmaları gerçekleştirmek, bunu gerçekleştirirken öğrencilerin mevcut bireysel nitelikleri, yetenekleri, ilgi alanları ve gereksinimleri doğrultusunda konuların işleniş şekillerini planlamak, işleyeceği konuları yaşamsal birer sorun şeklinde nitelendirmek, öğrenme alanını öğrenciler için öğrenmeyi kolay kılacak şekilde hazırlamak, öğrencilerin öğretim aşamasında motivasyonlarını arttırmak, öğrencilerde heyecan yaratmak ve öğrencileri derse teşvik etmek, öğrencilere çeşitli çalışma metotları tavsiye etmek, bu bağlamda öğrencileri bilgilere erişim yöntemleri noktasında bilgilendirmek, ayrıca öğrencilerin hangi ders materyallerini nasıl kullanacaklarıyla ilgili bilgi vermek, öğrencilerin öğrenme sürecine dahil etmek, öğretim aşamasında öğrencilere sualler sormak ve öğrencileri sualler sormaları konusunda teşvik

etmek, öğrencilerin edindikleri bilgileri pratiğe aktarabilmeleri için yönlendirmek ve bu bilgileri pekiştirmek, öğrencilerin gerçekleştirdikleri çalışmalarını değerlendirerek, karşılaşılan öğrenme eksikliklerini ortadan kaldırmak, eksik kalan bilgileri yeniden öğretmeye çalışmak ve öğrenmeden doğan hataları düzeltmek, öğrencilerin edindikleri yeni bilgileri kullanabilmelerine ilişkin tavsiyelerde bulunmak, kazanılan bilgilerin uygulanması için gereken girişimleri gerçekleştirmek (Harmandar, 2004).

#### 2.1.1.4.2. İdare ve Yönetme Görevi

Üniversitede lisans seviyesinde öğrenim görmüş kişiler meslek yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde idari sorumluluk sahibi olabilmektedir. Öğretmenler bakımından meslek hayatlarına başladıkları ilk dönemler kariyerlerinin ilk adımları olup, öğretmenlerin meslek hayatları süresince çeşitli pozisyonlarda yönetici ve idareci olma imkânı bulunmaktadır. Öğretmenlerin meslek hayatlarında gelebilecekleri temel idari pozisyonlar öğretim üyeliği, okul idareciliği ve müfettişliktir. Bu uygulama bazı sorunları da ortam hazırlamaktadır. Eğitim yönetimi alanının yeteri kadar kabullenilmemiş olması ve üst derecelerle yönetim kadrosuna geçmiş öğretmenlerin yeniden öğretmenliğe dönmeleri eğitimde idarecilik pozisyonunun etkili kullanılmasının önüne geçmektedir (Özyurt, 2000; Şişman, 2002).

#### 2.1.1.4.3. Mesleki Konu Alanı Uzmanlık Görevi

Öğretmenlik özel ihtisas becerisine gereksinim duyulan meslek dalları arasındadır. Dolayısıyla öğretmenliği seçen kişilerin gerçekleştirmeleri gereken birtakım yeterlilikler vardır. Bu yeterliliklerin sağlanması için öğretmenlerin meslek hayatına girmeden önce özel eğitime tabi tutulmaları bir zorunluluktur (Şişman ve Acat, 2003). Öğretmen yetiştiren bölümlerin esas gayesi de öğretmen olan kişilere meslek hayatına başlamadan önce ihtisas alanlarına ilişkin bilgilendirmektir (Çelikten ve diğerleri, 2005). Öğretmenlerin mesleki açıdan başarıyı yakalamaları ve öğretim etkinliklerini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için iyi bir ihtisas alan bilgisine ihtiyaçları vardır (Erden, 2005).

#### 2.1.1.4.4. Öğrenci Danışmanlık Görevi

Rehber öğretmenler, formal eğitim kurumlarında öğrencilere danışmanlık sağlayan öğretmenler arasında ilk sırada gelmektedir. Rehber öğretmenlerin öğrencilere karşı daha verimli olabilmeleri için diğer öğretmen ve okul yönetimi öğrencileri rehber öğretmene yönlendirmelidir. Aksi halde rehber öğretmenden verimlilik ve başarı beklemek imkansızdır. Zira rehber öğretmenlerin öğrencilere danışmanlık yapabilmeleri için öncelikle rehber öğretmenlerden böyle bir istekte bulunulmalıdır. Rehberlik servisinin sağladığı hizmet, öğrencilerin tutumları konusunda etkili olmasının yanı sıra, rehber öğretmenlerin öğrencilere ilişkin gösterdikleri tutumlar kimi zaman diğer öğretmen ve idareciler tarafından pozitif değerlendirilirken kimi zamanda negatif olarak algılanabilmektedir (Ünal ve Ünal, 2010).

Gerek sınıf öğretmenlerinin gerekse de diğer branş öğretmenlerinin öğrencilere yönelik danışmanlık faaliyetleri 17.4.2001 tarih ve 24376 sayılı Resmî Gazete 'de yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin 51 ve 52'inci maddelerinde belirtilmiştir. Yönetmeliğin 52'inci maddesinde sınıf rehber öğretmenliği olmayan öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma servisleri ile eşgüdümlü olarak çalışarak öğrencilere danışmanlık etmeleri gerektiği belirtilmiştir. Yönetmeliğin 51'inci maddesinde ise sınıf öğretmenlerinin yürütecekleri danışmanlık görevlerine değinilmiştir (mevzuat.gov.tr). Bu madde doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin sunacakları rehberlik hizmeti şöyle sıralanmıştır; okul bünyesindeki rehberlik ve psikolojik danışma müfredatına uyum sağlamak koşulu ile sınıfa dair yıllık müfredatı hazırlar ve bu müfredatı rehberlik birimlerine iletir. Öğrencilere ilişkin gelişim dosyalarının hazırlanmasında rehberlik birimleri ile paralel olarak çalışmalarını sürdürür. Sınıfa yeni gelen öğrencilerin dosyaları incelenir, ardından rehberlik birimlerine iletir. Gerçekleştirdiği faaliyetlerde öğrencilerden aldığı kişisel bilgilerin gizliliğini çiğnemeyecek şekilde korur. Sınıfla ilgili etkinliklerini, ihtiyaç ve tavsiyelere yönelik raporları rehberlik birimine bırakır. Öğrencilerin beceri, ihtiyaç ve ilgi alanlarına uygun eğitsel kollara faaliyetlerine yönlendirilmelerinde rehberlik servisleriyle eşgüdümlü şekilde çalışır. Okul müdürlerince sunulan görev ve diğer mesuliyetleri yerine getirir (mevzuat.gov.tr).

### 2.1.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, üniversitelerin beden eğitimi ve spor öğretmenliği programı bulunan fakülte ya da yüksekokullarından mezun olan, temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi derslerini uygulatan, spor eğitimiyle bağlantılı genel kültür, meslek ve alan bilgisine sahip olan eğitimcilerdir (Türk, 2009). Ülkemizde beden eğitimi öğretmeni yetiştirme programları üniversitelere bağlı fakülte ve yüksekokullarda yer almaktadır (Sunay ve diğerleri, 2004). Beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirilen bu bölümlerde öğretmenlik formasyonu, mesleki alan bilgisi ve genel kültüre yönelik eğitim verilmektedir (Wiegand ve diğerleri, 2004). Bu bölümlerden mezun olan öğrenciler hem devlet okullarında hem de özel okullarda beden eğitimi öğretmeni olarak istihdam edilmektedir (Yıldız ve diğerleri, 2008). Beden eğitimi ve spor bölümleri Bakanlar Kurulu Kararı ile 1992 yılından itibaren üniversitelerde rektörlüğe bağlı yüksekokullar ve rektörlükten ayrı fakültelerin bünyesinde öğrenim hizmeti vermeye başlamışlardır. Beden eğitimi ve spor bölümlerinde beden eğitimi öğretmenin yanı sıra antrenör ve spor yöneticiliği mesleklerine yönelik olarak da öğrenci yetiştirilmektedir (Bilir ve diğerleri, 2003).

“17 Nisan 2015 tarih ve 29329 sayılı Resmî Gazete ‘de yayımlanan yasa kapsamında, beden eğitimi öğretmenlerinin kadrolara ilk atamalarında açılan kontenjanlar dâhilinde gerçekleşmektedir. Beden eğitimi branşında yapılacak olan ilk kadro atamalarında mevcut olan kontenjanın %10’u milli sporcular için ayrılmaktadır.” Bunun yanında spor liselerine atanacak beden eğitimi öğretmenlerinin atanma biçimleri farklı şekilde düzenlenmiştir. Bu kapsamda spor liselerinde beden eğitimi öğretmenliği kadrolarına atanacaklarda; kadro başvurusunun yapılacağı tarih itibariyle öğretmenin uzmanlığının ilan edilen kadrodaki dala uyması, başvuru esnasında Bakanlık pozisyonlarında aday öğretmenlik süresiyle beraber minimum üç yıl süre ile öğretmenlik yapmış olma, Bakanlıkça gerçekleştirilecek değerlendirme ve uygulama sınavında başarılı olma, şartları aranmaktadır. Ayrıca bu branştaki kadro atamalarında okullarda norm kadro açığı dikkate alınmakta ve yerleştirmelerde hizmet puanı üstünlüğü ön planda bulundurulmaktadır ([www.resmigazete.com](http://www.resmigazete.com)).

Beden eğitimi öğretmenlerinin resmi kıyafetleri eşofman olup, diğer öğretmenler

ile kıyaslandığı zaman beden eğitimi öğretmenlerine spor kıyafeti ile görev yapma konusunda ayrıcalık tanınmıştır. Bu kapsamda beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi derslerine eşofman ile girmeleri esastır. Beden eğitimi öğretmenleri öğrencilere gösterecekleri hareket uygulamalarını eşofman ile yapmaktadır. Bunun yanında öğretmenler derslerde spor ayakkabı giymek durumundadır. Öğrencilerin dikkatlerini toplamak veya uygulanan hareketlere tempo tutmak amacıyla beden eğitimi öğretmenleri düdük kullanmaktadırlar (Açak, 2006).

#### 2.1.2.1. Beden Eğitimi Öğretmeninin Nitelikleri

Alan yazında beden eğitimi öğretmenlerin mesleki nitelik ve yeterliklerinin ele alındığı çalışmalar sınırlı olmakla beraber (McKenzie ve Lounsbery, 2013), diğer branş öğretmenlerinde olduğu gibi beden eğitimi öğretmenlerinin de etkili bir öğretim yapmaları için bazı mesleki niteliklerinin mevcut bulunması gerekmektedir (Ünlü ve Aydos, 2007). Zira beden eğitimi dersleri günlük yaşamda gerçekleştirilen fiziksel aktivite etkinliklerine kıyasla daha geniş kapsamlı ve ayrıntılı bir alandır (Dyson, 2014). Bunun yanında öğrencilerin bu derse ilişkin öğrenme amaçlarına ulaşmaları beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlik ve etkinlik düzeyleri ile yakından ilişkilidir (Ward, 2013).

Beden eğitimi öğretmenleri beden eğitimi derslerinin yöneticileri konumunda oldukları için öncelikli olarak yeterli hareket becerisine sahip olmaları oldukça önemlidir. Bunun yanında beden eğitimi öğretmenlerinin hareket becerilerinin uygulanmasında kullanacakları öğretim yöntemleri konusunda yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Çünkü beden eğitimi öğretmenleri derslerde uygulanan hareket becerilerinin öğretiminde birçok öğretim yönteminden yararlanmaktadır. Kullanılan öğretim yöntemleri öğrencilerin beden eğitimi derslerine katılımlarının artmasında ve ders başarılarının yükselmesinde önem taşıyan bir noktada olduğu için beden eğitimi öğretmenlerinin özel öğretim yöntemleri konusunda bilinçli olmaları kaçınılmaz bir durumdur (Ünlü ve Aydos, 2007).

Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme kapasitesinin geliştirilmesinde öğretmen

ve öğrenci arasında kurulan iletişim oldukça önemlidir. Bu nedenle literatürde öğretmen ve öğrenci ilişkisinin önemine ilişkin olarak birçok araştırma yapıldığı görülmektedir (Spilt ve diğerleri, 2011). Öğretmen ile öğrenci arasında kurulan ilişkinin olumlu olması öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Bu kapsamda eğitim ve öğretim ortamında öğrenme kalitesinin artırılması için öğretmen ile öğrenci ilişkisinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu durum beden eğitimi dersleri için de geçerli olup, beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler ile sosyal ilişkilerinin iyi olması gerektiği belirtilmektedir. Bu çerçevede yapılan bir çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin sahip oldukları sosyal niteliklerin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda beden eğitimi öğretmenlerinin buldukları sosyal ortamlara uygun hareket eden, sosyal durumlara uyum sağlayan ve kendinden emin, başka insanların empatik eğilimlerini iyi yorumlayan, başkalarının duyuşsal ifadelerinden çabuk etkilenen, cana yakın, herhangi bir sohbete hemen başlayan ve konuyu şekillendirebilen sosyal niteliklere sahip oldukları tespit edilmiştir (Avşar, 2004).

Beden eğitimi öğretmenlerinin sahip olmaları gereken diğer bir nitelik mesleki yeterlidir. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri mesleklerinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilecek bilgi, beceri, anlayış ve tutumlara sahip olmalarını ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterliği öğretmenlik mesleklerini gerçekleştirebilmek için gerekli olan mesleki nitelik ve kapasitelerini belirtmektedir (Ünlü ve diğerleri, 2008). Mesleki yeterlik düzeylerinin yanında beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel açıdan da bazı niteliklere sahip olmaları mesleki açıdan önemli bir husustur. Beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerine göre yapılan bir çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin sahip olması gereken niteliklerin başında sırasıyla eleştiriye açık olma, öğrencileri her türlü konuda anlayabilme, vizyon sahibi olma, sabırlı ve kendine güvenen bir kişilik yapısına sahip olma, doğaçlama yeteneğine sahip olma, yaratıcı bir kişilik yapısına sahip olma ve şefkatli olmanın geldiği tespit edilmiştir (Saçlı ve diğerleri, 2009).



### 2.1.2.2. Beden Eğitimi Öğretmeninin Görevleri

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri eğitim sistemi içerisinde beden eğitimi ve spor derslerinin uygulanma, yürütülme ve değerlendirme süreçlerinden bizzat sorumlu olan kişilerdir (Demirhan ve diğerleri, 2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin görevleri; ders uygulamaları ile ilgili görevler, okul içi ve dışı spor kolu çalışmaları, beden eğitimi ders alanına ilişkin uygulamalar ve okul dışı spor faaliyetlerine ilişkin hususlardır (Harmandar, 2004). Beden eğitimi öğretmenlerinin söz konusu uygulama alanlarına ilişkin görevleri şu şekilde belirtilmiştir; beden eğitimi öğretmenleri her ders döneminin başında ana hatları belli olan ders programı hazırlamaktadırlar. Ders programı hazırlanırken mevsim şartları, saha, yer ve malzeme imkânları, sınıflardaki öğrenci mevcudu ve uygulanacak hareketlerin öğretim basamaklamasına ilişkin ayrıntılara yer verilmektedir. Beden eğitimi dersleri öğretmen tarafından yıllık plana uygun olacak şekilde ünitelere ayrılmaktadır. Ünitelerde işlenecek derslerin içerikleri ve uygulanacak hareketlere ilişkin ayrıntılara yer verilmektedir. Bazen uygulanacak hareketler resim veya şemalar şeklinde gösterilmelidir. Beden eğitimi öğretmeni ünitelendirilmiş olan yıllık planlar her öğretim yılının başında tekrar düzenlenmelidir, mevcut imkânlar dâhilinde öğretim planlarını değiştirilmeli veya geliştirmelidir. Derslerin işlenişinde uygulanan hareketlerin öğrenci yetenek ve kapasitesine uygun olmasına dikkat etmelidir, bunun yanında uygulanacak olan hareketlerde çocukların beden hatlarının çok yönlü çalışmasına dikkat etmelidir. Bazen hareket uygulamalarında öğrencilerin de istek ve görüşlerini göz önünde bulundurmalıdır. Karma okullarda beden eğitimi derslerinin kız ve erkek çocuklarının eş zamanlı katılmasını sağlamalıdır, kız ve erkek çocuklara aynı ders programını uygulamalıdır. Her derste düzen alıştırmalarına yeterli zaman ayırmalı, düzen alıştırmalarında öğrencilerin kurallara uymaları ve dürüst olmaları konusunda yönlendirmelidir. Beden eğitimi öğretmeni anlatacağı konular hakkında bilgi sahibi olmalı, yapılacak çalışmaları öncelikli olarak öğrencilere anlatmalı ve göstermeli, hareket uygulamalarında farklı öğretim yöntemlerini kullanmalıdır. Ders içi ve dışındaki hareketleri ve kıyafetleri ile öğrencilere örnek olmalı, öğrencilere karşı olumsuz örnek olabilecek tutum ve davranışlardan kaçınmalı, her açıdan öğrencilerin sevgi, saygı ve güvenini kazanmalıdır. Beden eğitimi derslerine katılım sürecinde öğrencilerin sağlıklarını göz önünde bulundurmalı, bu kapsamda beden eğitimi

derslerini öğrencilerin yemek saatlerinin öncesine ve sonrasına koyma noktasında bilinçli davranmalıdır. Öğrencilere her fırsatta milli bayramların önemi hakkında bilgi vermeli, beden eğitimi derslerinde Atatürk ilke ve inkılaplarının önemini öğrencilere benimsetmelidir. Zorunlu olmadığı sürece teorik dersler işlememeli, iklim şartları ve hava koşulları nedeniyle sınıf içerisinde işlenecek derslerde küçük eğitsel oyunlara veya sınıf içi jimnastik çalışmalarına yer vermelidir. Ders saatlerinin dışında kalan zaman dilimlerinde ders dışı egzersiz faaliyetlerini düzenlemeli ve amacına uygun bir biçimde yürütülmesi için gerekli düzenlemeleri yapmalıdır. Okulda sportif yeteneği olduğunu tespit ettiği öğrencilerin ders dışı spor etkinliklerine yönelmeleri konusunda gerekli girişimlerde bulunmalıdır. Bunun yanında okul dışı spor etkinliklerinin yapıldığı tesis, işletme ve müesseseler ile sürekli iletişim halinde olmalıdır. Taşıdığı bireysel ve mesleki özellikler ile etrafındaki insanlara iyi örnek olmalı, ders faaliyetlerinin hedeflerine ulaşması için her türlü girişimde bulunmalı, bu amaçla okul yönetimleri ile iş birliği içinde çalışmalıdır. (Harmandar, 2004).

Milli Eğitim mevzuatında ise beden eğitimi öğretmenlerinin esas sorumlulukları şu şekilde sıralanmaktadır; eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü öğrencilerin niteliklerine uyumlu çalışma planı hazırlamak, beden eğitimi ders saatlerinde öğrencilerin ihtiyacı olan bilgi ve yeteneklerin en güzel biçimde aşılması için gereken çalışmaları yapar, sosyal etkinlik faaliyetlerine katılım gösteren öğrencilerin becerilerini ilerletmeleri için faaliyetler hazırlar, öğrencilerin derse yönelik problemlerini çözmeye çalışır ve derslerdeki gelişimlerini gözlemler, öğrencilerin gelişim alanlarını sürekli olarak takip eder ve öğrencilerin gelişim alanlarını dikkate alarak öğretim programlarının tasarlanmasına katkı sağlar, nöbetçi olduğu günlerde okulda hem disiplin hem de düzenin sağlanmasına yardımcı olur, sınıf şube öğretmeni olarak öğrencilerin hem alan/dal hem de ders belirlemelerine destek olur, yönetimle etkileşimlerini sağlar (e-ogrenme.iskur.gov.tr).

Beden eğitimi öğretmenleri sahip oldukları görevleri yerine getirirken birçok problemle karşılaşabilmektedir. Bunların başında sınıf yönetiminin sağlanmasında karşılaşılan problemler ile tesis ve malzeme yetersizlikleri gelmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri öğrencilerin derslerden verim alabilmeleri ve dersleri zevkli hale

getirebilmek için mevcut tesis ve spor malzemelerinden yararlanarak dersleri eğlenceli hale getirmeli ve sınıf yönetimini sağlamalıdır. Bunun yanında beden eğitimi öğretmenlerinin ders içerikleri zenginleştirilmesi ve öğrencilerin sahip oldukları kişisel özellikleri göz önünde bulundurmaları ders veriminin artırılmasına katkı sağlamaktadır. Sınıf içerisinde yer alan öğrencilerin yaş, cinsiyet ve gelişim özellikleri gibi unsurlar göz önünde bulundurulmadan hazırlanan beden eğitimi ders içeriklerinin başarılı olması mümkün değildir (Başer, 2009).

## 2.2. Öz-yeterlik Kavramı

Sosyal öğrenme kuramına göre insanların sergiledikleri davranışlar edilgen olarak değil, bizzat kendi inisiyatifleri ile gerçekleşmektedir. İnsanların ulaşmaya çalıştıkları hedeflerin belirlenmesinde, deneyimler yaşanmasında ve bulunulan çevrenin denetim altına alınmasında öz-yeterlik inançları etkili olmaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2007). Kavram olarak öz-yeterlik ülkemizde ve dünyada sıkça araştırmalara konu olmaktadır (Kurt, 2012). İlk kez öz-yeterlik terimini açıklayan teorisyen Albert Bandura'dır (Özdemir, 2008). Öz-yeterlik inancı "Bir insanın birey olarak bir işi yerine getirebilme kapasitesine ait inancı" olarak ifade edilmektedir (Kurbanoglu, 2004). Öz-yeterlik anlayışı bireyin birtakım veriler ortaya koyabilmesine yönelik kendi yeterliği konusundaki yargısını belirtmektedir (Ekinci, 2015). Mulholland ve Wallace (2001) ise öz-yeterliği "Bireyin düzenlemesi ya da yürütmesi gereken görevlerde kendi kapasitesine olan inancı" şeklinde tanımlamışlardır. Literatürde yer alan bu tanımlar dâhilinde öz-yeterlik kavramının kendine özgü bazı özellikleri bulunmaktadır. Öz-yeterlik kavramına ilişkin özellikler şu şekilde sıralanmaktadır; bireyin belli bir kapasiteyi ortaya koyma potansiyeline ilişkin inancı öz-yeterlik inancını ifade etmektedir. Kavram olarak öz-yeterlik bireyin kendi beceri anlayışına yönelik algısıdır. Öz yeterlik algısı kişisel seviyede ortaya çıkan bir davranıştır. Öz yeterlik inancı kişinin belirli bir işi gerçekleştirebilme becerisine olan inancıdır. Öz yeterlik inancı kişinin mevcut kişisel algılarından meydana gelmektedir. Öz yeterlik inancı kişinin bireysel kapasitesine yönelik tutumları ile doğrudan alakalıdır (Kurt, 2012).

Bireylerin ortaya koydukları davranış ve tutumlar gerçekte olandan çok neyin doğru olduğu algısına dayanmaktadır. Bu bağlamda insanların mevcut öz-yeterlik inancı gösterdikleri tutumlara etki etmektedir (Kurbanoğlu, 2004). Örneğin; öz-yeterlik algısı öğrencilerin derslere ilişkin tutum, davranış ve yaklaşımlarını etkileyerek öğrencilerin akademik anlamda başarılı ya da başarısız olmasına neden olmaktadır (Schunk ve Zimmerman, 2007). İnsanların mevcut öz-yeterlik algıları sık sık özgüven veya beceri kavramlarıyla ilişkilendirilmektedir. Kuşkusuz ki insanlar becerileri yönünde bir işi gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceklerini düşünmektedirler. Ancak bu kavramları birbirinden ayrı kılan bazı nitelikler bulunmaktadır. Bireylerin kendilerine güvenleri veya kabiliyet anlayışları mevcut kapasitelerinin bilincinde olmalarıyla alakalıdır. Öz-yeterlik anlayışı ise kişinin mevcut kapasitesini başarıya ya da davranışa çevirip çevirmeyeceğine yönelik terimdir (İpek ve Bayraktar, 2009). Bunun yanında yeterlik inançlarında öz-yeterlik inancı gibi insan davranışlarını güdüleyici diğer bir inanç sonuç beklentisidir. Öz-yeterlik bir görev ya da işi etkileyen bireysel yeterlikler ile ilgili inançları kapsarken, sonuç beklentisi ise eylemin belli başlı sonuçlar ortaya koyacağına dair inançlardan oluşmaktadır (Akbulut, 2006).

İnsanlar toplum ile uyum içinde yaşayabilmek, kendi iç dünyası ile dış çevrede olup bitenlerin kendilerini nasıl etkilediğinin farkında olması önemlidir. İnsanların yaşamları boyunca gerçekleştirdikleri eylemlerin sonucu hakkındaki yorumları ilerleyen dönemlerde aynı eylemlerde bulunup bulunmama durumlarını etkilemektedir. Bunun yanında insanların yaptıkları eylemler kendi yeteneklerine olan inançlarının oluşmasında ve gelişmesinde etkin rol oynamaktadır. Diğer bir ifade ile insanların kendi kapasitelerine olan inançları, sahip oldukları beceri ve bilgiler ile neler yapabileceklerine göre şekillenmektedir (Çubukçu ve Girmen, 2007).

### 2.2.1. Öz-yeterlik Süreçleri ve Etkileri

Sosyal bilişsel teorinin sık sık dikkat çektiği konuların ilk sırasında öz-yeterlik inancı yer almaktadır. Zira öz-yeterlik inancı, bireylerin ortaya koydukları faaliyetlerin temelinde yer alan en önemli motivasyonel yapıdır. Öz-yeterlik inancını yükselmesi

kişinin gayret ve kararlılık seviyesini arttırdığından ortaya koyacağı verimliliği de olumlu açıdan etkilemektedir (Kurt, 2012). Bunun yanında öz-yeterlik inancı kişinin muvaffakiyet ve tutum düzeyini de etkileyen duyuşsal özelliklerin başında geldiği belirtilmektedir (Köseoğlu, 2010). Öz-yeterlik inançları bireylerin ortaya koydukları hedefler için ne kadar emek sarf edecekleri, amaçlarına ulaşırken ne gibi güçlüklerle karşı karşıya kalacakları ve başarısızlık durumunda ne tür tepkiler gösterebileceklerini belirlemektedir (Çubukçu ve Girmen, 2007).

Öz-yeterliğe yönelik algıların ortaya çıkmasına katkıda bulunan birtakım süreçler vardır. Bunlar; seçim süreçleri, duygusal süreçler, güdüleyici süreçler ve zihinsel süreçlerdir (Bandura, 1994). Bandura (1994) öz-yeterlik kavramıyla ilgili bu süreçlerin genel niteliklerini şöyle ifade etmiştir;

Zihinsel süreçler: Zihinsel süreçler, kişilerin öz-yeterlik algıları üzerinde farklı şekillerde yer edindiği ifade edilmektedir. Bireylerin amaçladıkları tutumlar başta olmak üzere ortaya koydukları pek çok tutum beklentilerinin etkisinde kalmaktadır. Güçlü bir öz-yeterlik inancı kişinin güçlü amaçları için gayret göstermesine katkıda bulunmakta, kişinin hedeflerine ulaşması için sorumluluk hissini taşımasına katkıda bulunmaktadır. Bireylerin ortaya koydukları faaliyetlerin pek çoğu zihinde gerçekleşmektedir. Kişinin mevcut öz-yeterlik inancı yaşamında pek çok senaryonun ortaya çıkmasına ortam hazırlamaktadır. Yüksek bir öz-yeterlik gereksinimi kişinin bilincindeki başarı hikayelerinin artmasına, zayıf bir öz-yeterlik inancı ise kişinin bilincinde olumsuz hikayelerin gelişmesine ortam sunmaktadır. Öz-yeterlik algısı zayıf kişiler herhangi bir konuya ilişkin ne kadar gayret sergileseler de başarısız olacaklarına inanırlar ve faaliyete geçmeden önce yenilgi kabullenirler.

Duygusal süreçler: Bireylerin karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilme inançları, motivasyon oranları, endişe ve stres seviyeleri, bunları ne şekilde algıladıkları ve ne tür bir yol takip edecekleriyle yakından bağlantılıdır. Bu bağlamda bireylerin gerçekleştirdikleri faaliyetlerde ortaya çıkacak olan stres ve kaygı seviyeleri mevcut öz-yeterlilik inançlarıyla benzer şekilde değişmektedir. Öz-yeterlik algısı yüksek kişiler karşı karşıya kaldıkları problemler veya yaptıkları faaliyetler karşısında az oranda kaygı

ve stres yaşarken, öz-yeterlik seviyesi zayıf olan kişilerin karşılaştıkları sorunlar veya yapacakları faaliyetlerde endişe ve gerginlik yaşamaları olası bir durumdur. Bunun yanı sıra öz-yeterlik algısı düşük olan kişilerin olaylar ya da eylemlerle ilgili karşı karşıya kaldıkları stres ve kaygı, sorunlara alternatif çözümler üretme konusunda mevcut yaklaşımlarını da daraltmaktadır.

**Güdüleyici süreçler:** Bireylerin mevcut öz-yeterlik algıları motivasyon oranları konusunda önemli bir etkidir. Motivasyon konusu da öz-yeterlik algısı gibi zihinsel bir süreçtir. Öz-yeterlik algısı bireylerin belirledikleri amaçların seviyesini, amaçlarını gerçekleştirme noktasında olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Öz-yeterlik algıları bireylerin mevcut tecrübelerine göre sorunlarla nasıl başa çıkabileceklerini belirlemektedir. Ayrıca öz-yeterlik algısı yüksek kişiler devamlı olarak geleceğe dair yeni amaçlar ortaya koyabilmektedir.

**Seçim süreçleri:** Bireylerin öz-yeterlik algıları, olaylar veya etkinlikler karşısındaki seçim aşamalarını etkilemektedir. Bireylerin mevcut becerilerinin üstünde bir işle karşı karşıya geldiklerinde, gerçekleştirememeye duygusuna kapılmaları ve endişe oranlarının yükselmesi muhtemeldir. Bu gibi bir durum kişinin karşılaştığı olay ve etkinliklerden uzaklaşmasına da ortam sunmaktadır. Kuvvetli bir öz-yeterlik algısı ise kişinin gayret ve muvaffakiyet noktasında istekli görünmesine katkıda bulunmaktadır. Öz-yeterlik seviyesi düşük profilli olanlar, başarısızlık durumunda becerilerinin nihai hedefe varmada yeterli olmadığını savunurlar. Bu gibi anlayış ve nedensel yüklemeler öz yeterlik aracılığıyla kişinin kapasitesini, motivasyon oranını ve geliştireceği duyuşsal reaksiyonlara tesir etmektedir (Aktaran; Çubukçu ve Girmen, 2007).

Öz-yeterliğe yönelik süreçler ve öz-yeterlik algısı sezgisel açıdan gelişmektedir. Herhangi bir tutum sergileyen bireyler ilk olarak bu tutumun neticelerini yorumlama yoluna gitmektedirler. Ortaya konulan yaklaşımlarından sağlanan sonuçlar kişinin devam eden süreçlerde aynı hareketleri yaparken potansiyeline olan inancı üzerinde belirleyicidir. Bireyler benzer olay ve ortaya koydukları tutumlardan çeşitli sonuç ve anlamlar geliştirebilmektedir. Dolayısıyla aynı beceriye sahip kişilerin öz-yeterlik algılarının çeşitlilik sergilemesi olası bir durumdur. Aynı becerilere sahip olmalarına karşın akademik başarı düzeyleri çeşitlilik sergileyen öğrenciler bu duruma örnek

verilebilir (Pajares, 2002).

### 2.2.2. Öz-yeterlik Kaynakları

Öz-yeterlik kaynaklarına etki eden faktörleri, Senemoğlu (2009) göre aşağıdaki gibi sıralamıştır;

**Yaşantı:** Kişilerin kendi yaptıkları işler neticesinde bazen başarılı bazen de başarısız oldukları olaylar öz yeterlik inancına etki etmektedir.

**Dolaylı yaşantılar:** insanlar, çevrelerindeki insanların bulup geliştirdikleri faaliyetlerde başarılı veya başarısız olduklarını izlerler. Zamanla kendisi de bu işleri gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğini düşünür. Böylelikle başarı veya başarısızlık noktasındaki düşünceleri güç kazanır.

**Sözel ikna:** Bireylerin gerçekleştirebilecekleri ya da gerçekleştiremeyecekleri konulara dair öğüt, nasihat ve özendirmeler farklı oranlarda öz-yeterlik tutumunu etkilemektedir.

**Psikolojik durum:** Bireyin belirli bir görevin üstesinden gelebilme veya başarısız olma ihtimali öz yeterlik inancına etki etmektedir (Aktaran; Acuner, 2012).

### 2.2.3. Öz-Yeterlik Düzeyini Etkileyen Faktörler

İnsan davranışları üzerinde önemli bir belirleyici olduğu için öz-yeterlik üzerinde durulması ve anlaşılması gereken bir olgu olarak değerlendirilmektedir (Tschannen- Moran ve McMaster, 2009). Bireylerin mevcut öz-yeterlik seviyeleri inançlarına yön veren tecrübe ve bilgileri nasıl yorumladıklarıyla doğrudan bağlantılıdır (Kurt, 2012). Alan yazında mevcut deneysel çalışma verileri bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Schwarzer ve Hallum (2008)'un yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını belirleyici faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Toplam 458

öğretmen üzerinde yapılan araştırmada yetişkin yaş gruplarında yer alan öğretmenlerle karşılaştırıldığında genç öğretmenlerin daha düşük öz-yeterlik inancına sahip oldukları gözlenmiştir.

Öz-yeterlik seviyesine etki eden en dikkat çekici unsurlardan biri de çocukluk dönemi tecrübeleridir. Çocuklar gündelik hayatta mevcut fiziksel kapasitelerini, bilişsel becerilerini, dil becerilerini ve toplumsal niteliklerini devamlı olarak analiz etme eğilimi içerisindedirler. Dolayısıyla öz-yeterlik gelişimi önemli düzeyde çocukların kendi çevresindekileri keşfetme ve çevrenin beklentisi doğrultusunda hareket etmeyle şekillenmektedir. İlk olarak çocuklar, bebeklik çağlarında gerçekleştirdikleri başarılı tecrübelerle kişisel kontrol yetilerinin gelişimine katkı sağlarlar. Bu başarılı tecrübeler gelecek zamanlarda bilişsel ve toplumsal yeterliğin merkezini yaratmaktadır. Dolayısı ile bebeklerin ilk keşiflerini rahat koşullar içerisinde gerçekleştirmelerine destek olan ebeveynler bebeklerin sosyal ve bilişsel gelişim süreçlerini desteklemiş olmaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2007).

#### 2.2.4. Öz-Yeterlik Gelişimi

Bireylerin mevcut öz-yeterlik inançları yaşamlarının çeşitli süreçlerinde farklı oranlarda gelişme göstermektedir. Zira hayattaki gelişmeler bireylerin gelişim süreçlerine dair çeşitli yetkinliklerin gelişimine ortam sunmaktadır. İnsanların yaşamları pek çok gelişim sürecinden oluştuğundan kişinin gelişim evrelerinde kendilerini ne şekilde idare edebildikleri öz-yeterlik gelişiminde son derece önemlidir. Özellikle gelişim süreçlerinde insanın benlik gelişimini irdelemesi öz-yeterlik tutumunun ortaya çıkmasına katkıda bulunmaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2007). Mesleki öz-yeterlik bakımından değerlendirildiğinde meslek hayatının ilk dönemlerinde kazanılan bilgi birikimleri ve deneyimler meslek yaşamındaki öz-yeterlik algısının gelişimi noktasında ciddi bir paya haizdir. Söz gelimi; öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algı düzeylerinin güçlü olması meslek hayatlarına girmeden gördükleri öğrenimle doğru orantılıdır (Hoy ve Spero, 2005).

Öz-yeterlik tutumun esası bebeklik çağına kadar uzanmaktadır. Bebeklik sürecinde yeterlik hissinin gelişmesinde özellikle ebeveynlerin bebek tutumlarına gösterdikleri reaksiyonların önemli bir rolü vardır. Söz gelimi; bebekler ellerindeki



oyuncak veya çingırağı sallayarak veya çevresinde bulunan nesnelere burarak anne-babalarının yanlarına gelmelerini istediklerini işaret ederler. Gerçekleştirdiği davranışla anne-babalarının yanına geldiğini gören bebekler bu davranışın anne-baba davranışlarında bir etki yarattığını fark ederler. Bebekler bu gibi davranışları çoğaltarak çevrelerini daha çok hakimiyet altına almaya ve çevrelerinde bulunan kişilerin tutumlarına yön vermeye başlarlar. İlerleyen süreçlerde bebeklerin aileleri ile yaşadıkları tecrübeler, onların yapmaları ve yapmamaları gerekenlere ilişkin verdikleri telkinler bebeklerin kendi potansiyelleri konusundaki algı gelişimlerine şekil vermektedir (Çubukçu ve Girmen, 2007).

#### 2.2.5. Mesleki Öz-yeterlik Kavramı

Bireylerin ortaya koyacakları tutumların temelinde yer alan dahilinde öz-yeterlik algısı ciddi bir paya sahiptir. Öz-yeterlik algı düzeyi güçlü olmayan bireyler karşı karşıya kaldıkları engelleyici durumlar karşısında genel olarak mesuliyet alma düzeyleri daha az olurken, öz-yeterlik algısı güçlü olan kişiler genel olarak karşı karşıya kaldıkları engeller karşısında daha çok sorumluluk almayı tercih etmektedirler. Bu durum öz-yeterlik algısı güçlü olan veya olmayan bireylerin iş hayatlarında üstlendikleri sorumluluk oranını da etkilemektedir. Dolayısıyla öz-yeterlik algısı meslek hayatında bireylerin kariyerini etkileyen dikkat çekici bir faktör olarak nitelendirilmektedir (Belgi, 2016).

Mesleki öz-yeterlik kavramı olarak değerlendirildiğinde, bireylerin meslek hayatlarındaki sorumluluk ve yaklaşımları başarılı bir şekilde gerçekleştirebilme becerileriyle ilgili hissettikleri yeterlik şeklinde ifade edilmektedir. Bu açıdan mesleki öz-yeterlik inancı öz-yeterlik kavramının özel bir boyutu olarak ele alınmaktadır (Fülleken ve diğerleri, 2015; Jayawardena ve Gregar, 2013). Bunun yanı sıra mesleki öz-yeterlik algısı bireylerin mesleklerine ilişkin çıktığı ortaya koyabilecek potansiyellere sahip olmaları konusundaki algıları belirtmektedir (Schyns ve von Collani, 2002). Mesleki öz-yeterlik algısı bireylerin önceki iş deneyimlerinden etkilenen, dolayısıyla öz-yeterliğe oranla daha çok faktörün etkisinde kalan bir olgudur (Jayawardena ve Gregar, 2013; Aktaran: Çetin ve diğerleri, 2016). Mesleki alanda başarılı olmanın temelinde öz-yeterlik inancı yatmakta olup (Nakip, 2015), mesleki öz-yeterlik inancı

başarıyı etkileyen psikolojik bir değişken olarak değerlendirilmektedir (Dadandı ve diğerleri, 2016). Çalışan bireylerin mesleki öz- yeterlik seviyelerinin güçlü olması mesleki niteliğin de güçlenmesine katkıda bulunmaktadır. Söz gelimi; meslek hayatından önce öğretmen adaylarının eğitim yaşamları süresince mesleki öz-yeterlik algı düzeylerinin geliştirilmesi, gelecek süreçte öğretmenlerin mesleki niteliklerinin zenginleşmesine, bununla beraber eğitimin nitelik bakımından gelişimine ortam sunmaktadır. Mesleki öz-yeterlik seviyesinin güçlü olması kişinin mesleğini sevmesine, işinde daha istekli ve azimli çalışmasına da katkıda bulunmaktadır (Yıldırım, 2011).

#### 2.2.6. Öğretmen Öz-yeterliliği

Son dönemlerde yapılan araştırmalar, öğretmenlerin mesleki bakımdan kendilerini yeterli hissetmeleriyle ilgili konular üzerinde ağırlıklı olmaya başlamakta, bu bağlamda sıkça üzerine yoğunlaşılan konuların ilk sıralarında öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının olduğu dikkati çekmektedir (Özdemir, 2008). Öğretmen öz-yeterliliği kavram olarak, öğretmenlerin öğrencilerin verimlilikleri ve başarı oranlarını etkileme becerilerine ilişkin inançlarını dile getirmektedir (Kurbanoğlu, 2004). Bir başka tanıma göre öğretmen öz-yeterliliği “Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin özel konularda öğretme sorumluluklarını gerçekleştirme potansiyellerine dair inanç” olarak tanımlanmıştır (Dellinger ve diğerleri, 2008). Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin sahip oldukları öz-yeterlik inancı öğrenme ve öğretme süreçleri üzerinde belirleyici paya sahiptir (Hoy ve Spero, 2005). Bir başka tanıma göre öğretmen öz-yeterliliği “Öğretmenlerin eğitim koşullarında eğitime noktasında kendi becerilerine ilişkin yargıları” olarak ifade edilmiştir. Burada söz konusu yetenek yargısı yalnızca normal öğrenim alan öğrencilerin yer aldığı sınıflarda değil, beraberinde güdülenmesi düşük öğrencilerin eğitim aldıkları sınıflardaki yetenek yargısını kapsamaktadır (Ekinci, 2015).

Öğretmenlerin kendi mesleklerinde başarıyı yakalamaları ve meslek gereklerini etkili şekilde gerçekleştirmelerinde mevcut yeterlik inancının önemli bir payı vardır (Kurt, 2012). Bir başka deyişle öğretmenlerin mevcut öz-yeterlik algısı mesleki açıdan başarılı olmalarına yardımcı olmaktadır. Zira öğretmenlerin öz-yeterlik

algıları mesleklerine dair öğretim, aidiyet ve coşku tutumlarını pozitif açıdan etkilemekte, öğrencileri güdüleme, öz-yeterlik ve akademik başarı gelişimlerini direkt olarak etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Pendergast ve diğerleri'ne (2011) göre, öğretmenlerin sınıf içerisinde etkin rol oynamalarında sahip olunan öz-yeterlik inancının büyük bir önemi vardır. Bu kapsamda öz-yeterlik inancı güçlü olan öğretmenler zor durumlarda öğrencilere daha esnek yaklaşmakta ve öğrencilerin ders amaçlarına ulaşmalarına katkı sağlamaktadır. Buna karşılık öz-yeterlik inancı düşük olan öğretmenler zor durumlarda öğrencilerin ders amaçlarına uygun bir biçimde geliştirilmesinde etkin rol oynamamaktadırlar.

Diğer branş öğretmenlerine kıyasla özellikle beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı eğitimin tamamlayıcısı konumundadır. Çünkü beden eğitimi dersi aynı zamanda kişiliğin eğitimi içermektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının gelişmesinde meslek hayatı öncesinde aldıkları eğitimin önemli bir rolü bulunmaktadır (Seçkin ve Başbay, 2013).

Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki beceriler ile öz-yeterlik tutumları arasında anlamlı bir bağ olduğu bilinmektedir (Yeşilyurt, 2013). Sosyal bilişsel yaklaşımla beraber geliştirilen öz-yeterlik terimi öğretmenlerin verimlilikleri ve öğretim aşamasındaki tutumlarının algılanması adına ciddi bir teorik yapı sunmaktadır. Zira öğretmenlerin öz-yeterlik algılarıyla mesuliyetlerini gerçekleştirme, öğrenci başarı oranı, yararlandıkları öğretim teknikleri, sınıf yönetimi becerileri ve eğitim adına sarf edilen süre arasında anlamlı bir bağ vardır. Bu bağlamda öğretmenlerin var olan öz-yeterlik algılarının geliştirilmesi verilen eğitimin niteliğini zenginleştirmekte, öğretmenlerin mesleklerini daha keyifli ve büyük bir doyumla yapabilmelerine katkı sağlamaktadır (Kurt, 2012).

Öz-yeterlik algısı öğretmenlerin meslek yaşamlarına ilişkin bazı psikolojik, duygusal ve sosyal davranış özellikleri üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Schwarzer ve Hallum (2008)'un çalışmasında öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının sahip olunan iş stresi konusunda önemli bir belirleyici olduğu belirlenmiştir. Brouwers ve Tomic (2000)'in yapmış olduğu çalışmada ortaokul öğretmenlerinde duygusal tükenmişlik seviyeleri ile algılanan öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin irdelenmesi

hedeflenmiştir. Toplam 243 ortaokul öğretmeninin katıldığı araştırmaya öğretmenlerin algılanan öz-yeterlik inançları ile duygusal tükenmişlik seviyeleri arasında anlamlı bir bağ olduğu saptanmıştır. Skaalvik ve Skaalvik (2007)'in yapmış olduğu çalışmada ise öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile mesleki etkinlik ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki bağın irdelenmesi amaçlanmıştır. İlkokul ve ortaokullarda görevli 244 öğretmen üzerinde yapılan araştırmanın sonunda öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile öğretmen etkinliği ve mesleki tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Alan yazında mevcut benzer araştırma sonuçları da öğretmenlerin duygusal zekâ, iş tatmini, iş stresi ve mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerinde öz-yeterlik inancının önemli bir yordayıcı olduğu görüşünü desteklemektedir (Klassen ve Chiu, 2010; Caprara ve diğerleri, 2003; Caprara ve diğerleri, 2006; Penrose ve diğerleri, 2007; Egyed ve Short, 2006; Viel-Ruma ve diğerleri, 2010; Skaalvik ve Skaalvik, 2010).

Öz-yeterlik inancı öğretmenlerin mesleki açıdan yargı, inanç ve kritik öğretim görevlerini başarmalarında önemli bir yere sahiptir (Wolters ve Daugherty, 2007). Bu kapsamda öz-yeterlik inancı güçlü olan öğretmenler problemle karşılaştıkları zaman problemi başarılı bir biçimde çözmeye, problem çözümünde kararlı olma eğilimindedirler. Öz-yeterlik inançları zayıf olan öğretmenler ise problemle karşılaştıkları zaman problemleri çözmeye konusunda zayıf ve problemler karşısında kendilerini gergin hissederler. Bunun yanında öz-yeterlik inancı güçlü öğretmenlerle kıyaslandığı zaman öz-yeterlik inancı zayıf olan öğretmenlerin eğitim ortamında daha yüksek stres ve hoşnutsuzluk duygularına kapıldıkları belirtilmektedir (Ekinci, 2013). Bununla birlikte öğretmenlerin mevcut öz-yeterlik tutumları zaman içinde değişebilmekte, yüksek bir öz-yeterlik inancı ile göreve başlayan öğretmenlerin öz-yeterlik algıları süreç içerisinde gelişen bazı olumsuzluklar nedeniyle zamanla azalabilmektedir (Ülper ve Bağcı, 2012). Bu nedenle öğretmenlerin sahip oldukları öz-yeterlik inancının belli dönemlerde güçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır (Korkut ve Babaoğlu, 2012).

Özdemir'e (2008) göre, bireylerin bir problemi çözmek veya bir görevi gerçekleştirmeye ait bireysel değerlendirmelerini kapsayan öz-yeterlik algısı, eğitim koşullarında bir takım tutum ve yeterliklerin ne şekilde anlaşıldığına ilişkin ipuçları sunmaktadır. Zira öğretmenlerin öğretim aşamasında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmada, kendi beceri ve yeteneklerine dair bireysel tutumlarını irdeleme konusunda öz-

yeterlik inancı büyük bir paya sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin mevcut öz-yeterlik algıları öğrencilerin motivasyon oranlarının artırılmasında, bilimsel başarı düzeylerinin gelişiminde, öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili problemleri çözümü, öğretime hazırlama, pratik yapma ve değerlendirme evrelerini başarılı bir şekilde yerine getirmelerinde de önemlidir. Arastaman'a (2013) göre, öğretmenlerin mesleki olarak etkin ve verimli olmaları için mevcut pedagojik bilginin yanı sıra söz konusu bilgileri etkili olarak verebilecek inanca da ihtiyaçları vardır. Ekinci (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin mesleki gereklilikleri gerçekleştirmelerinde, görev algısı ve mesuliyet sahibi olmalarında mevcut inançların önemi oldukça büyüktür. Tsouloupas ve diğerleri (2010)'nin ortaya koyduğu araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik oranlarının öğrencilerin ders içerisinde sergiledikleri istenmeyen davranışları tespit etmede önemli bir rolü olduğu tespit edilmiştir. Friedman ve Kass (2002)'in gerçekleştirdiği bir başka çalışmada ise öğretmenlerin sınıf içerisindeki öğretme görevlerinin öz-yeterlik algıları ile yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarına etki eden demografik faktörlerin başında cinsiyet, görevli oldukları yerleşim biriminin nitelikleri ve mesleki tecrübe gelmektedir. Çeşitli eğitim basamaklarında görevli olan 1430 öğretmenle gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının meslek yaşamının ilk dönemlerinde, ortasında ve meslek hayatının sonunda birtakım çeşitlilikler sergilediği belirlenmiştir. Aynı araştırma kapsamında erkek ve kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi noktasındaki öz-yeterlik algıları cinsiyet faktörü bağlamında ele alınmış, araştırma sonucunda erkek öğretmenlerle karşılaştırıldığında kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi noktasındaki öz-yeterlik algılarının daha düşük çıktığı, fakat sınıf yönetimi ve öğrenci tutumlarından doğan stres oranlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Klassen ve Chiu, 2010). Watson (2006) 'nın yapmış olduğu çalışma kapsamında ise öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin öz-yeterlik inançları üzerinde önemli bir belirleyici olduğu belirtilmiş, özellikle uzun süreli hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin öz-yeterlik inançları üzerinde olumlu bir etkisinin bulunduğu vurgulanmıştır. Siwatu (2011) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerinin derse hazırlık konusundaki öz-yeterlik algılarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer branş öğretmenlerinde olduğu gibi beden eğitimi öğretmenlerinin de meslek yaşantılarında öz-yeterlik inançları önemli bir yere sahiptir. Beden eğitimi derslerinde öğretmenler sürekli olarak öğrenci ile ilişki içinde olmakta, öğretmenler öğrencilere fiziksel, bilişsel ve duyuşsal açıdan destek vermekte, bunun yanında öğretmenler öğrencilere sağlıklı olma konusunda örnek teşkil etmektedirler. Böyle bir yapı içerisinde beden eğitimi öğretmenlerinin etkili bir eğitim verebilmeleri için yüksek bir öz-yeterlik algıları olması gerekmektedir (Koparan ve diğerleri, 2011).

### 2.3. Tutum Kavramı

Kavramsal açıdan tutum “Bireyin etrafındaki olgu ya da nesnelere yönelik sahip olduğu tepki eğilimini” ifade etmekte olup, tutum bireylerin bir durum, olgu veya olay karşısında sergilemeleri beklenen davranış şeklidir. Başka bir tanımlamada tutum “Kişilerin kendilerine veya yaşadıkları çevredeki herhangi bir nesneye, sosyal konuya ya da vakaya karşı tecrübe, bilgi ve güdülerine dayanarak geliştirdiği duygusal, bilişsel ve davranışsal bir tepki ön eğilimi” şeklinde tanımlanmıştır. İnsanların tutumları somut eşyalara ve durumlara (bir nesne, olgu ya da olay) yönelik olabildiği gibi, soyut kavramlar da (iyi, kötü, mutluluk, mutsuzluk, tanrı vb.) bazen tutumun konusu olabilmektedir (İnceoğlu, 2010).

İnsan yaşamını yönlendiren davranışlar değer ve inanç sistemlerine bağlı olarak gelişmektedir. Bu nedenle insanların sahip oldukları tutumların olumlu ya da olumsuz yönde olması üzerinde durulması gereken bir durumdur. Çünkü insanların sahip oldukları olumsuz tutumlar ilerleyen yıllarda yaşamını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. İnsanların sahip oldukları olumsuz tutumların önceden belirlenmesi ve düzeltilmesi mümkündür. Eğitim açısından ele alındığı zaman derslere yönelik olumsuz tutum içerisinde olan bir öğrencinin bu durumu zamanında kestirilebilirse öğrenciye gerekli müdahale yapılabilir ve öğrencinin derslere yönelik tutumları olumlu hale getirilebilir. Böylece öğrenci açısından istenilen ders hedeflerine ulaşılabilir (Hünük, 2006).

Tutumların oluşmasında ve gelişmesinde yer alan diğer bir önemli unsur aile

yaşamıdır. İnsanların sergiledikleri tutumların büyük bir bölümü çocukluk yıllarında ebeveynlerinden edindikleri tutumların taklidi niteliğindedir. Anne babanın yapmış olduğu bir davranış sıklıkla çocuk tarafından da yapılabilmektedir. Böyle durumlarda çocukları yaptıkları davranış karşısında ödüllendirilirse ebeveynleri ile uyumlu bir tutum algısına sahip olmaktadır. Yapılan araştırmalarda ekonomik, politik ve dini konularda çocukların sahip oldukları tutumlar ile ebeveynlerinin tutumları arasında kararlı benzerlikler olduğu belirlenmiştir (Karadağ, 2012).

İnsanların sergiledikleri davranışların ortaya çıkmasında önemli bir yere sahip olan tutumlar, eylemlerin gelişim süreçlerinde bazı değişikliklere uğramaktadırlar. Bu durum, tutumlar ile sergilenen eylemler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermekte olup, tutum ve eylemler arasında etkileşim olduğunu ortaya koymaktadır. Tutum ve eylemler arasındaki etkileşimde hangi ögenin ön planda olacağı etkileşim sırasındaki güçlülük derecelerine göre farklılık göstermektedir. Bazı durumlarda eylemler tutumları, bazı durumlarda ise tutumlar sergilenen eylemleri pekiştirmekte ya da değiştirmektedir. Ancak literatürde yer alan bilgiler tutumların her zaman eylemlerden önce ortaya çıktığını göstermektedir. Bu nedenle tutumlar eylemlerin sergilenme aşamasının yanında eylemlerin oluşma süreçlerinde de aktif rol oynamaktadır. Bu kapsamda tutum ve eylemler arasındaki öncelik sırası değerlendirildiği zaman tutumların öncelikli bir etkinliğe ve güce sahip olduğu belirtilmektedir (İnceoğlu, 2010).

### 2.3.1. Yenilikçi Tutum Kavramı

Yenilikçi tutumu yüksek olan bireyler toplum içerisinde yeniliklere en fazla açık olan ve yenilikleri seven insanlar arasında yer almaktadır. Toplum içerisinde bazı insanlar yenilikleri erken benimsemekte ve diğer insanları yenilikler konusunda bilinçlendirmektedir. Bu insan grubu literatürde “öncüler” şeklinde tanımlanmaktadır. Bazı insanlar yenilikleri benimseme konusunda acele etmeyen, çıkan yenilikleri öncelikli olarak araştırma yoluna gitmektedirler. Toplum içerisinde bu insan grubuna “sorgulayıcılar” adı verilmektedir. Bu insanlar yenilikleri araştırıp sorguladıktan sonra yenilikleri benimsemektedirler. Toplum içerisinde bazı insanlar yeniliklere kuşku ile yaklaşmakta ve başka insanların yenilikleri benimsediklerini gördükçe yeniliğe yönelik

tutumları gelişmektedir. Bu insanlara toplum içerisinde “kuşkucular” adı verilmektedir. Farklı yaklaşımlara ve zaman dilimlerine göre yeniliklere yönelik olumlu tutumlar geliştiren söz konusu insan gruplarının yanında, toplum içerisinde bazı insanlar yenilikleri en son benimseme yoluna gitmektedirler. Bu insan grupları toplum içerisinde “gelenekçiler” olarak tanımlanmakta ve yeniliklere karşı her zaman önyargılı yaklaşmaktadırlar (Örün ve diğerleri, 2015).

Ürüne yönelik yenilikler göz önünde bulundurulduğu zaman, değişen ve gelişen çevre koşullarına paralel olarak tüketicilerin ürünlere yönelik beklentileri de değişmektedir. Bunun bilincinde olan firmalar tüketicilere yönelik yeni ürünler geliştirme yoluna gitmektedir. Firmaların ürettikleri yeni ürünler tüketicilerin ürünlere ilişkin yenilik tutumlarını etkilemektedir. Alan yazında yer alan araştırma bulguları da bu durumu destekler niteliktedir. Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada öğrencilerin eski cep telefonlarına kıyasla yeni model cep telefonlarına ilişkin yenilikçi tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda üreticilerin cep telefonları üzerinde yenilikler yapmalarının tüketicilerin risk algılarını azalttığı, buna paralel olarak ürünlere ilişkin yenilikçi tutumlarını pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir (Çifci, 2012). İnsanların teknolojik gelişmeler başta olmak üzere hayatlarında karşılaştıkları yeniliklere adapte olma düzeyleri ve yenilikçi tutumları sahip olunan bazı demografik değişkenlerde ve kişilik özelliklerinde göre değişiklik göstermektedir. Alan yazında yer alan araştırma bulguları yaş, eğitim durumu ve ekonomik gelir düzeyi gibi değişkenleri yenilikçi tutum üzerinde önemli birer belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (İm ve diğerleri, 2003; Eryiğit ve Kavak, 2011; Wenpei ve diğerleri, 2010; Hussain ve diğerleri, 2014; Işık ve Meriç, 2015; Yılmaz ve diğerleri, 2014; Yılmaz ve diğerleri, 2014). Öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada öğretmenlerin yenilikçi tutumlarının görev yaptıkları bölge (il merkezi, ilçe, belde ve köy) değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır (Başaran ve Keleş, 2015). Yılmaz ve diğerleri (2014) tarafından yapılan diğer bir araştırmada öğretmenlerin yenilikçi tutumlarının sosyo-ekonomik yapı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yenilikçi tutuma sahip olan bireylerin sahip oldukları özelliklerin başında risk



almayı sevme gelmektedir. Bunun yanında bir ürünü ilk defa deneyen bireylerin yenilikçi tutumlarının yüksek olduğu belirtilmektedir (Işık ve Meriç, 2015).

### 2.3.2. Tutumun Özellikleri

İnsanların diğer insanlar, olaylar, olgular ya da nesnelere karşı geliştirdikleri tutumların sahip olduğu bazı özellikler bulunmaktadır. Literatürde tutumların sahip oldukları özellikler şu şekilde sıralanmıştır; tutumların sahip oldukları özelliklerin başında tutumu oluşturan öğelerin arasında her zaman uyum olmaması ve tutuma ilişkin öğelerin özellik ve şiddetlerinin her insanda benzer olmaması gelmektedir. İnsanların sahip oldukları tutum öğeleri arasında tutarsızlıklar görülmesi de sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Bunun yanında insanların herhangi bir nesneye karşı sahip oldukları tutum ile diğer nesnelere karşı sahip oldukları tutumlar arasında farklılıklar bulunabilmektedir (Başer, 2009). İnsanların sahip oldukları tutumlar hem deneyimler hem de edinilen bilgilerin örgütlenmesi ile oluşmaktadır. Tutumların oluşmasında önemli rol oynayan bilgilerin örgütlenmesi belli değerlendirme süreçleri sonunda ortaya çıktığı için bilgi ve deneyimlerde meydana gelen değişiklikler zamanla tutumlarda da değişiklikler meydana gelmesine zemin hazırlamaktadır. Tutumlar insan davranışlarının tayin edicileri olduğu için ölçülebilir bir özelliğe sahiptirler. Tutumların ölçümünde genellikle ölçeklerden yararlanılmaktadır (Hünük, 2006). Bir nesne, olay ya da kişiye karşı geliştirilen tavır ve tutumlar bazen istikrarlı bir süreklilik gösterebilir. İnsanların sahip oldukları tutumlar eylemlerin gerçekleştirilmesi yönünde uygun görülen nesne ve uyarıları arar, seçer, bazen reddeder ya da eylem ilerleyişi sırasında ortaya çıkabilecek durumları saptar. Belirli bir tutum ekseninde uygulanmaya başlanan eylemler devam ederken tutumlar eylemin değişikliğe uğramasına sebep olabilir. Tutumlar sahip olunan bazı davranışların zaman içerisinde değişmesine hatta bazı eylemlerin tam aksinin yapılmasına neden olabilir (önceden sempati duyulan bir kişiden ilerleyen dönemde nefret edilmesi, geçmişte oy verilen partinin icraatlarını beğenmeyip, bir sonraki seçimde aynı partiye oy vermemek gibi). Tutumlar sonradan kazanılan, dolayısıyla doğumla beraber gelen olgular değildir. Diğer düşünsel yeteneklerin ve algıların gelişiminde olduğu gibi tutumların ortaya çıkması ve gelişmesinde öğrenme süreçleri önemli yer tutmaktadır. Tutumlar ortaya çıktıkları zaman belirli süre devam etme eğilimindedirler.

Bu durum, tutumların geçici düşünsel durumlar olmadığını göstermektedir. Bazen bir tutumun ömür boyu sürdüğü, bazen ise sahip olunan bir tutumun zamanla değiştiği görülmektedir. Bunun temelinde tutumların aşamalı olarak biçimlenmesi yatmaktadır. Tutumlar insanların çevrelerini algılama ve yargılamalarına katkıda bulunmaktadır. Bunun yanında tutumlar kişi ve nesnelere arasındaki ilişkilerin düzenli, tutarlı ve kararlı bir şekilde ilerlemesine zemin hazırlamaktadır. İnsanlar ile nesnelere arasındaki ilişkilerde zaman içerisinde tutumlar vasıtasıyla etkileme ve güdülenme süreci ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda bir insan belli bir nesneye karşı tutum geliştirdiği zaman söz konusu nesneye eski gözle bakmama ve geliştirdiği tutuma göre nesneye karşı tavır alma eğilimi içine girmektedir. Tutumların bireysel düzeyde oluşturduğu temel ilkeler zaman içerisinde genellenerek sosyolojik tutumların teşekkül etmesine zemin hazırlamaktadır. Sosyolojik tutumlar toplumsal açıdan anlamlı olan konu, nesne, grup ya da kurumlara yönelik tutumlardan oluşmaktadır. Tutumların gelişmesinde yaşanan deneyimlerin yanında sosyalleşme süreçleri, toplumsal ve kültürel çevre, bireyin sahip olduğu kişilik özellikleri ve bilgi birikimi etkili olmaktadır (İnceoğlu, 2010).

### 2.3.3. Tutumun Öğeleri

İnsanların sahip oldukları düşünce, duygu ve davranışları düzenleyen tutumlar duygu, davranış ve düşüncelerin bir bütün halinde ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır. Bu kapsamda insanların sergiledikleri tutumlar sahip olunan duygu, düşünce ve davranışları birbiri ile uyumlu hale getirmektedir. Tutumların gerçekleşmesinde rol oynayan söz konusu üç öge “tutum öğeleri” şeklinde tanımlanmaktadır (Alpaslan, 2008). Tutumu oluşturan öğeleri kendi arasında iç tutarlılık olduğu varsayımına göre, insanların bir konu hakkındaki bildikleri (zihinsel öge), ilgili konuya hangi duygular ile yaklaşacağını (olumsuz, kararsız, olumlu) ve konuya karşı nasıl bir tepki vereceğini (davranışsal öge) belirlemektedir. Bu nedenle tutumları oluşturan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeler arasında eşgüdüm ve düzen olmadığı vakit tutumların oluşması mümkün değildir. Bu nedenle söz konusu öğelerin kendi içinde iyi örgütlenmesi tutumun kaynağını oluşturmaktadır. Tutum öğeleri arasındaki iç tutarlılık varsayımı dikkate alındığı zaman, tutumların birer davranış olmadığı, sadece bireyi davranışlara hazırlayan ön eğilim olduğu söylenebilir. Söz gelimi bir kişi arkadaşını gördüğü zaman seviniyorsa, bu davranış arkadaşına o anda sevgi duyduğu

için değil, öncesinde de arkadaşına sevgi beslediği içindir (İnceoğlu, 2010).

Kavas (2013) yaşam üzerinde önemli etkilere sahip olan tutum öğelerinin farklı bilgilerden oluştuğunu ifade etmiştir. Buna göre, tutumu oluşturan bilişsel öğeler tutum sergilenen nesneye yönelik bilgilerden, duyuşsal öğe inançlara bağlanmış olan heyecansal duygu birikimlerinden, davranışsal öğe ise belirli bir biçimde tepki göstermeye ön hazırlık olarak değerlendirilmektedir. Tutumun öğelerine ilişkin literatür bilgisine aşağıda yer verilmiştir.

### 2.3.3.1. Bilişsel (Zihinsel) Öğeler

Sergilenen bir eylem ya da eğilimin tutum olarak değerlendirilebilmesi için asgari şart zihinsel değerlendirmedir (Üstüner, 2006). Tutumların oluşmasına katkı sağlayan bilişsel öğeler bireyin tutum nesnesine ilişkin sahip oldukları düşünce, bilgi ve inançları ifade etmektedir (Başer, 2009). Diğer bir ifade ile bilişsel öğe kişinin düşünsel yapısı ile ilişkili olup, zihinsel işlevlerin sınıflandırılması ve sistemleştirilmesi ile alakalı bir öğedir. Bu sınıflandırmalar bir taraftan kişinin değişik nesnelere, durumlarla ve kişilerle ilgili algılarını etkilemekte, farklı uyaranlara karşı farklı tepkiler ortaya konulmasını sağlamaktadır (İnceoğlu, 2010).

İnsanların çevrelerinde sayısız uyaran bulunmakta olup, insanlar çevreleri ile olan ilişkilerinde zihinsel sistemlerinden yararlanmaktadır. İnsanların çevrelerindeki uyaranları bazıları belirsiz olduğu için insanlar çevrelerinde olup biten her şeyi algılama kapasitesine sahip değildir. Bundan dolayı insanlar karşılaştıkları uyarıcıları öncelikli olarak kendi aralarında gruplandırma, daha sonra uyarıcıları ilişkilendirme yoluna gitmektedirler. Burada yürütülen gruplandırma ve ilişkilendirme süreçleri bireyin çevreye uyum düzeyini belirlemektedir. Zihinsel öğenin gelişiminde bireyin çevresinde gelişen olaylar karşısında edindiği deneyimler önemli bir yer tutmaktadır. Tutumun konusu bir nesne oluşturuyor ise bireyin söz konusu nesneye yönelik olarak geçmiş dönemde yaşadığı deneyimler nesneye yönelik tutumunu etkilemektedir. Bireyin herhangi bir uyarıcıya karşı tutum geliştirebilmesi için öncelikli olarak uyarıcılar ile doğrudan (yüz yüze) ya da dolaylı yollar ile karşılaşması gerekmektedir. Çünkü varlığı

bilinmeyen olunmayan bir uyarın için tutum oluşması mümkün değildir (İnceoğlu, 2010).

### 2.3.3.2. Duyuşsal (Duygusal) Öğe

İnsanların çevreleri ile ilgili duyum, bilgi ve deneyimlerin sınıflandırılmasının yanında, söz konusu öğelerin olumlu/olumsuz veya arzulanar/arzulanan amaçlar ile ilişkilendirilmesi söz konusudur. Böyle bir ilişkinin varlığı bireyin sahip olduğu tutumların duyuşsal öğesini oluşturmaktadır. Ancak insanların tutum geliştirme sürecinde sahip oldukları duyuşsal öğeler bilişsel ve davranışsal öğeler olmadan herhangi bir anlam ifade etmemektedir. İnsanların deneyim ve bilgi birikimlerine paralel olarak gelişen zihinsel öğeleri duygusal öğenin de gelişmesine katkı sağlamaktadır. Birey olumsuzluk yaşadığı kişi, olay ya da nesnelere karşı olumsuz, geçmişte olumlu yaklaşımlar içinde olduğu birey, olgu veya nesnelere karşı olumlu tutumlar geliştirmektedir. Bu nedenle insanların bir olay, kişi ya da nesneye yönelik geliştireceği tutumlar geçmişteki yaşadıklarını anımsamasına göre şekillenmektedir (İnceoğlu, 2010).

Yukarıda da ifade edildiği gibi bir nesneyi olumlu yönleri ile görev ve nesneyi olumlu bir nesne olarak benimseyen kişi söz konusu nesneye yönelik olarak olumlu tutumlar beslemektedir. Buna karşılık birey herhangi bir nesneyi olumsuz yönleri ile yargırsa söz konusu nesneye karşı olumsuz tutum geliştirmektedir (Başer, 2009). Beden eğitimi dersinden örnek verildiği zaman, öğrencinin beden eğitimi dersini sevmemesi beden eğitimi dersine yönelik olumsuz tutum geliştirmesine neden olmaktadır (Karadağ, 2012). Tutumları sahip olunan inançlardan ya da gerçek olgulardan ayıran en önemli özellik tutumun duyuşsal bileşeni olmasıdır (Başer, 2009). Bunun yanında duyuşsal öğe bireyin sahip olduğu değerler sistemi ile de yakından ilişkili bir olgudur. Bu kapsamda bireyin bir kişi, olgu ya da nesneye karşı geliştireceği duyuşsal yaklaşımlar sahip olduğu değer algısı ekseninde gelişmektedir (İnceoğlu, 2010).

Duyuşsal öğe ile davranışsal öğe arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta olup, davranışsal öğeler genel olarak duyuşsal öğelerin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

Diğer bir ifade ile ortaya çıkan davranışlar duyuşsal öğelerin somut hale geldiğini göstermektedir. Tutumların oluşma süreçleri değerlendirilirken, davranış olarak yansımadağı sürece duygusal bir durumu anlamının mümkün olmadığı belirtilmektedir. Bu kapsamda bireyin bir olay, kişi ya da nesneye yönelik sahip olduğu duyuşsal yaklaşımları anlamak için söz konusu unsurlara yönelik sergilediğı davranışları gözlemek gerekmektedir. O hal de duyuşsal ve davranışsal öğeler arasında neden-sonuç ilişkisi olduğu söylenebilir (İnceoğlu, 2010).

Duyuşsal öğeler bazı durumlarda tutumların oluşmasında yüksek düzeyde rol oynarken, bazı tutumların oluşmasında duyuşsal öğenin önemli bir etkisi bulunmamaktadır. Burada temel belirleyici istenen tutum veya oluşumun ne olduğu, nasıl biçimlendiğı, hangi toplumsal ve psikolojik yapılar içinde ortaya çıktığıdır. Bunun yanında karşılaşılabilecek olan durumun birey ve toplum açısından ne ifade ettiği, hangi öneme sahip olduğu gibi unsurlar da duyuşsal öge üzerinde önemli birer belirleyicidir (İnceoğlu, 2010).

Duyuşsal öge ile bilişsel öge arasında anlamlı bir ilişki bulunmakla beraber, söz konusu ilişki her zaman doğrudan ya da sürekli değildir. Diğer bir ifade ile duyuşsal öge ile davranışsal öge arasındaki ilişki süreklilik arz ederken, duyuşsal öge ile bilişsel öge arasındaki ilişki süreklilik arz etmemektedir. Bunun yanında duyuşsal öge ile zihinsel öge arasındaki ilişki her zaman aynı yönde olmayıp, bazen zıt yönlü de olabilmektedir. Tutumların oluşmasında duyuşsal öğenin işlevsel hale gelmesi zihinsel ögeye kıyasla daha kolaydır. Bazen insanlar bazı nesnelere sebepsiz yere severken bazılarını ise herhangi bir gerekçeleri olmaksızın sevmeyebilirler. Bu nedenle tutumların oluşmasında duyuşsal öğenin baskın olması tutum oluşma sürecini kolaylaştırmaktadır. Benzer şekilde duyuşsal öğenin baskın olması tutum sonucunda ortaya çıkacak tepkilerin biçimlenme sürecini de hızlandırmaktadır. Bu nedenle tutumların oluşmasında duyuşsal öge yeterli düzeyde aktif değilse, tutumların oluşma süreçleri uzamakta ve karmaşık bir hale gelmektedir. Bunun yanında tutumların oluşmasında ve gelişmesinde en uygun etkinin duyuşsal ve bilişsel öğelerin uyumlu ve orantılı bir biçimde çalışması ile sağlanacağı belirtilmektedir. Böyle bir durumda tutumların oluşmasında ortaya çıkacak tepki hem duygusal hem de zihinsel anlamda kabul gördüğü için beklenen sonucu doğurmaktadır. Böylece tutumlar hem bireyin hem de toplumun yararına olacak şekilde

gelişmekte ve işlevsellik kazanmaktadır (İnceoğlu, 2010).

### 2.3.3.3. Davranışsal Öğe

Tutumlar insanları sergileyecekleri davranışlara hazırlayan unsurlardır (Kartal ve Afacan, 2012). Bu kapsamda davranışsal öğeler belirli bir uyarıcı grubuna yönelik tutumlara karşı davranış eğilimini ifade etmektedir. İnsanların sahip oldukları tutumlara göre sergiledikleri davranışlar bazen sözlerinden bazen de beden hareketlerinden anlaşılmaktadır. Dolayısıyla insanların olay, kişi ya da nesnelere karşı sergiledikleri davranışlar söz konusu unsurlara yönelik tutumların etkisi ile gerçekleşmektedir. Davranışsal öğelerde iki farklı davranış biçimi bulunmaktadır. Bunlar; duygusal davranış ve normatif davranışlardır (İnceoğlu, 2010).

Duygusal davranışlar hoş giden veya gitmeyen durumlarda ortaya çıkan tutumların temelini oluşturmaktadır. Duygusal davranış iki biçimde ortaya çıkmaktadır. Bunlar; negatif ve pozitif duygular olup, pozitif duygular olumlu tutuma, negatif yönlü tutumlar ise karşı koyma ya da kaçınma davranışına zemin hazırlamaktadır. Normatif (kuralcı) davranış ise doğru davranışın hangisi olduğuna dair inançlara dayanan davranışları ifade etmektedir. Diğer bir deyişle ile kuralcı davranışlara dayalı olarak geliştirilen veya oluşturulan tutumların kaynağı akla ve mantığa dayalı öngörüler ile yargılardan oluşmaktadır (İnceoğlu, 2010). İnsanların sahip oldukları tutumlar her zaman sergilenen davranışların doğrudan çıkmasına etki etmemektedir. Çünkü davranışların ortaya çıkmasında nesne, kişi veya olaya yönelik güdülenme de önemli bir yer tutmaktadır. Bu kapsamda insanların sergiledikleri davranışlar güdüler ve tutumların eşgüdümlü çalışması ile gerçekleşmektedir (Özyalvaç, 2010).

Eğitim ortamında öğrencilerin eğitim ve öğretime ilişkin olarak sahip oldukları tutumlar öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (İlğan ve diğerleri, 2013). Bunun yanında öğrencilerin ders materyallerine, derse ve öğretmene yönelik geliştirdikleri olumlu tutumlar ders başarısını da olumlu yönde etkilemektedir (Hünük, 2006). Buna karşılık derslere yönelik tutumları olumsuz olan öğrencilerde ders veriminin düşmesi, derse katılmama, dersin düzenini bozma ya da derse önem vermeme gibi problemler

görülebilmektedir (Güllü ve Güçlü, 2009). Örgütsel bakımdan da incelendiği zaman tutum ve davranış arasında anlamlı bir ilişki olduğu bildirilmektedir. Bu nedenle örgütsel davranışların incelenmesinde tutumlara özellikle dikkat edilmektedir (Üstüner, 2006).

#### 2.4. Yenilik Kavramı

Bilgi çağının yaşandığımız 21. yüzyılda birçok gelişme meydana gelmekte olup, özellikle bilimsel ve teknolojik alanda ciddi düzeyde gelişmeler gözlemlendiği (Johnson ve diğerleri, 2006), toplumların kültürel yapılarının farklılaşmaya başladığı bilinmektedir (Erdoğan ve Güneş, 2013). Bunun yanında modern yaşamda bilginin artışı ve gelişimi, küreselleşme süreci ve yeniliklerin beraberinde getirdiği değişim ve gelişimler olduğu belirtilmektedir. Bu durum rekabet koşullarının artmasına ve rakiplere üstünlük sağlamak için yeni metotlar geliştirilmesine zemin hazırlamıştır. Rekabet ortamında rakiplere üstünlük sağlama yollarından birisini de inovasyon (yenilik) oluşturmaktadır (Kurtuluş, 2012). Özellikle gelişmiş ülkelerde teknolojik gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yenilikler rekabet edebilmenin temel anahtarı olarak değerlendirilmektedir (Kılıçer, 2008).

Yenilik, geniş kapsamlı bir kavram olduğu için yenilik kavramını açıklayan net bir tanım bulunmamaktadır (Kampylis ve diğerleri, 2012). İnovasyon kavramının akademik alanda kullanılmaya başlaması sanayi devrimine kadar uzanmakta olup (Karaca, 2011), son yıllarda literatürde değişme kavramının yerine sıklıkla yenileşme (innovation) teriminin kullanıldığı görülmektedir. Kavramsal açıdan yenileşme daha önceden planlanmış değişim olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda yenileşmenin tesadüfen ortaya çıkan bir olgu olmadığı, daha önceden istenen ve planlanmış bir hareket olduğu görülmektedir. Birbiri ile aynı anlamlarda kullanılsalar da değişme ile yenileşme kavramlarını birbirinden ayıran bazı özellikler bulunmaktadır. Değişme kendiliğinden meydana gelebilen bir olgu iken, yenileşmenin mutlaka planlı ve tasarlanmış bir biçimde ortaya çıktığı söylenebilir. Değişme her zaman ileriye yönelik olmayıp, bazen değişme sonucunda geriye gitme de görülebilmektedir. Buna karşılık yenileşmenin temelinde sürekli olarak ileriye gitme amacı yatmaktadır. Değişme bazen niceliksel olarak ortaya çıkarken, yenileşme de hem nicelik hem de nitelik açısından bir

farklılaşma söz konusudur (Özdemir, 2013). İnsanlar karşılaşılan yenilikleri birçok şekilde algılayabilmektedir. Ortaya çıkan icatlar, yeni bulunan fikirler, kurulan yeni iş alanları ve yeni sektörler birer yenilik olarak değerlendirilmektedir. Bu kapsamda yenilik “insanların hayatlarını kolaylaştırmak amacıyla geliştirilen teknik bilgi, teknoloji, ürün, metot ve yönetim süreçlerinden, yeni bakış açıları ya da yaklaşımlar talep eden, medeniyetin ortaya çıkmasında önemli rol oynayan, eski ile benzerliği olmayan her şey” şeklinde tanımlanabilmektedir (Top, 2008). Bu özellikleri ile yenilik ve yenilikçilik kavramları günümüzde bireysel, toplumsal ve kurumsal değeri olan kavramlar haline gelmiştir (Kılıçer, 2011).

İnovasyon kavramı temelde yenilik, ekonomik ve sosyal değerleri barındırmaktadır. İnsanlar genellikle yenilik kavramını sıfırdan bir ürün yaratılması şeklinde düşünmektedirler. Bu yanlış bir algıdır. Çünkü inovasyon genellikle halihazırda bulunan ürün veya hizmetlerin bilgi birikimi kullanılarak çeşitlendirilmesini ifade etmektedir. Bunun yanında bir ürün veya hizmete yönelik yenilikten söz edilebilmesi için yeniliğin ortaya sosyal ve ekonomik bir değer çıkarması gereklidir. Aksi halde insanların yeni fikir ve düşünceleri sosyal ve ticari bir değer yaratmamışsa inovasyondan söz edilmesi mümkün değildir (Kavacık, 2012).

Yenilenme ya da yenileme kavramları birer süreci, yenilik kavramı ise bir sonucu ifade etmektedir. Kavramsal açıdan yenilenme, yenileme ve yenilik süreçleri inovasyon olarak ifade edilmektedir. Literatürde inovasyon üzerine bazı tanımlar yapıldığı görülmektedir. Özetle inovasyon; yeni uygulamaların, yeni bilgi veya fikirlerin, yeni ürün ve hizmete dönüştürülmesini (yenilikçiliği) ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile inovasyon geleceği uygun bir biçimde planlamak ve geleceği öngörmek anlamına gelmektedir (Yalçınkaya, 2010). Ersoy ve Şengül’e (2008) göre inovasyon, iyileştirilmiş ya da yeni ürün, hizmet, sistem veya program geliştirmek için gerçekleştirilen tüm süreçleri kapsamaktadır. Bu nedenle inovasyon çalışma hayatında başarının temel anahtarı olarak değerlendirilmektedir.

İnovasyon kavramı literatürde değişme kavramı ile ortak anlamlar taşıyan bir kavram olarak da tanımlanmaktadır. Yenileşme ve değişim özellikle geri kalmış ülkelerin içinde buldukları ortamdan kurtulmalarında önemli bir yere sahiptir (Taş,



2007). Çünkü yenilikçilik ekonomik büyümenin ve sürdürülebilir kalkınmanın sağlanmasında önemli bir role sahiptir (Ersoy ve Şengül, 2008). İnovasyon sahip olunan mevcut kaynakların ve bilgilerin hem çoğaltılmasına hem de geliştirilmesine bağlı bir düzendir. Teknik açıdan ele alındığı zaman inovasyon icat ve keşfetme yeteneğinden ziyade, mevcut bilgi birikimlerinin yeni bir uygulama için kullanılması sonucunda elde edilen sonuçları ifade etmektedir. Daha geniş anlamda değerlendirildiği zaman inovasyon, maddi ve manevi sermaye yatırımlarının sonucundaki ilerlemenin gerçekleşme başarısıdır. Bunun ön koşulu insanların yaratıcı düşüncelerini ön plana çıkarma, insanların yaratıcı bilgilerinden sınırsız olarak faydalanmadır. Diğer bir ifade ile yenilik süreçlerinin etkinliği hem bilgiye yapılan yatırıma hem de bilgi kaynağının sağladığı güç ile yakından ilişkilidir. Eğer sahip olunan mevcut bilgi yeni bir ürün veya hizmet geliştirmeye katkı sağlıyor, geliştirilen ürün ve hizmete işlevsellik kazandırıyor ise yenileşme sağlanmış demektir (Yalçınkaya, 2010).

Yenilikleri ortaya çıkmasını etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Yeniliği ortaya çıkaran unsurlar bazen tek başlarına yenilik oluşumuna katkı sağlasalar da bazı durumlarda birden fazla unsurun sinerji oluşturarak yeniliği ortaya çıkardığı bilinmektedir. Örneğin, yaratıcı insan kapasitesinin harekete geçmesi için bazı faktörler bulunmaktadır. Söz konusu unsurlar olmadığı zaman bireyin sahip olduğu yaratıcı olma kapasitesi istenilen düzeye ulaşmamaktadır (Savcı, 2011). Bunun yanında yenilikler alternatif olarak sunulabilen ya da birbirini tamamlayıcı olarak uygulanma özelliğine sahip olgulardır (Top, 2008).

Yeniliklerin sıklıkla görüldüğü alanların başında iş ve örgütsel yaşam gelmektedir. İş yaşamında ortaya çıkan yenilikler farklı boyutlarda gerçekleşen, bazen planlanmadan ya da tesadüfen ortaya çıkan yeniliklerdir. Bu nedenle iş yaşamında ortaya çıkan yenilikler genellikle küçük kapsamlıdır. Geniş kapsamlı yeniliklerin ortaya çıkarılması geniş kapsamlı bir organizasyonel katılımı gerekli kılmaktadır (Shalley ve diğerleri, 2015). Organizasyonel açıdan ele alındığı zaman dünyanın birçok ülkesinin öğrenme ve yenileşme süreçlerine bağlı olarak teknolojik açıdan güçlü hale geldiği belirtilmektedir (Mani ve Romijn, 2004). Bunun yanında yenilikçi yaklaşımlar organizasyonların sürekliliğini arttırmaktadır. Organizasyon içerisinde yeni bilgilerin

üretilmesi ve kullanılması ile başlayan kazanımlar yeniliklerin gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır (Yalçınkaya, 2010).

Yenilik süreçlerini ve yenilikçiliği olumsuz yönde etkileyen bazı unsurlar bulunmaktadır. Eğitsel açıdan ele alındığı zaman yenilikçiliğin önündeki engeller kurumsal, bireysel ve toplumsal engeller olmak üzere üçe ayrılmaktadır. İnsanların sahip oldukları bilgi ve güdülenme düzeyleri, empati ve iletişim becerileri, değişim ve yeniliğe ilişkin inançları, sahip olduğu tutumları, risk alma düzeyi ve eğilimi yenilikçiliğe yönelik bireysel engelleri oluşturmaktadır. Bireyin eğitim görmekte olduğu kurumun alt yapı özellikleri, teknolojiye erişim düzeyi, eğitim programlarının içerik olarak yenilikçiliğe uygun olma durumu, eğitimcilerin sahip oldukları mesleki nitelikler, eğitimcilerin vizyonu, destek ve liderlik özellikleri yenilikçiliğin önündeki kurumsal engelleri oluşturmaktadır. İnsanların içinde yaşadıkları topluma ait normlar, politikalar ve ailelerin yapısal özellikleri ise yenilikçiliğin önündeki toplumsal engelleri oluşturmaktadır (Kılıçer, 2011).

#### 2.4.1.Yenilik Türleri

Yenilenme, yenileme ve yenilik anlamlarında kullanılan inovasyon sadece ürün ve hizmetlere yönelik değil, aynı zamanda herhangi bir olay ya da durumda üretilen yeni fikirlerin kullanılmasını ya da uygulamaya geçirilmesini de ifade etmektedir. Bunun yanında inovasyon alışlagelmiş ürünlere kıyasla yeni ve farklı ürünler ortaya koymak suretiyle de gerçekleşebilmektedir (Yalçınkaya, 2010). Bu kapsamda yenilikler radikal, gerçekten yeni, artan ve sürekliliği olan bir yapıya sahiptir (Garcia ve Calantone, 2002).

Literatürde yenilik türleri farklı biçimlerde sınıflandırılmış olup, yenilik türleri ve özelliklerine ilişkin bilgiler literatürde aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

**Ürün yeniliği:** Ürün yeniliği mevcut bir ürünün geliştirilmesi ya da değiştirilmesini anlatmaktadır. Ürün üzerinde yenilik yapılması ve ürünün yeni biçimi ile pazara sunulması da ürün yeniliği kapsamında değerlendirilmektedir.

**Süreç yeniliği:** Süreç yeniliği herhangi bir üründen ziyade üretim ve dağıtım sistemlerinde değişikliğe gidilmesini, mevcut üretim ve dağıtım yöntemlerinin geliştirilmesini ya da iyileştirilmesini ifade etmektedir.

**Hizmet yeniliği:** Hizmet yeniliği sunulan hizmetlerde önemli değişiklik ya da yeniliklere gidilmesini ifade etmektedir. Hizmetin sunumunda ya da dağıtımında yeni, modeller veya teknolojiler kullanılması da hizmet yeniliği kapsamında değerlendirilmektedir. Bir örgütsel yapı içerisinde hizmet yeniliğinden söz edilebilmesi için örgütün hizmet sunumundaki çalışanlarını ve hizmet sunumunda kullandığı yöntemleri geliştirmesi gerekmektedir.

**Pazarlama yeniliği:** Üretilen ürünlerin satış aşamasında ambalajlarının yenilenmesi, ürün yerleştirme, ürün promosyonu ya da ürün fiyatlarında değişiklikler meydana getirilmesi pazarlama yeniliği kapsamında değerlendirilmektedir.

Organizasyonel yenilik: İş üretme yöntemlerinin değiştirilmesi, yeni çalışma tekniklerinin kullanılması ve mevcut çalışma prensiplerinin örgütün şartlarına göre yeniden düzenlenmesi organizasyonel yenilik olarak değerlendirilmektedir.

Sürekli yenilik: İnsanların kullandıkları veya sahip oldukları ürünler üzerinde yapılan basit geliştirme ve yeniliklerdir. Sürekli yeniliklerde genellikle ürünlerin içeriği ya da üretim biçimlerine yönelik basit yenilikler yapılmaktadır. Yapılan yenilikler mevcut ürünlerin gelişmesine ve sunulan hizmetin iyileşmesine katkı sağlamaktadır. Her yıl otomotiv sektöründe gerçekleşen yenilikler sürekli yeniliğe örnek gösterilebilir.

Dinamik sürekli yenilik: Bu tür yeniliklerde hem ürünler üzerinde değişikliğe hem de ürünlerin üretilme süreçlerinde yeniliklere gidilmesi söz konusudur. Sürekli yenilikler insanların zihinlerindeki ürün modellerini kökten değiştirebilmektedir. Örneğin elektrikli arabaların üretilmesi sürekli yenilik olarak değerlendirilmektedir (Kılıçer, 2011).

#### 2.4.2.Yenilik Süreci

Yenilik olgusu yeni bir fikirden yeni bir icada doğru yönelmiş bir süreci ifade etmektedir. Burada ifade edilen yenilik, süreç sonunda ortaya çıkan somut ürün ya da hizmeti tanımlamaktadır. Bu nedenle yenilik olduğu birçok süreç ile iç içe olan bir kavramdır (Savcı, 2011). Yenilik, tesadüfen gerçekleşen, büyük ve parlak fikirlerin nadiren yakalandığı ve uygulamaya konulduğu bir eylem değildir. Aksine, yapılan bir eylemin yenilik olabilmesi için bilinçli ve sistemli atılan adımlar ile gerçekleşmesi ve stratejik bakış açısıyla yürütülen süreçlerden oluşması gerekmektedir (Şahin ve diğerleri, 2015). Örgütsel açıdan ele alındığı zaman yenilik süreçlerinin başarılı bir biçimde gerçekleşmesi için inovasyon kültürünün çalışanlara benimsetilmesi ve çalışanlar arasında iyi bir görev dağılımı yapılması zorunludur (Öğüt ve diğerleri, 2007). Literatürde yenilik sürecinin beş aşamadan oluştuğu belirtilmiştir. Yenilik sürecine ilişkin aşamalar şu şekilde sıralanmaktadır;

**Problem belirleme:** Yenilik sürecinin ilk aşamasını problem belirleme evresi oluşturmaktadır. Problem belirleme aşamasında öncelikli olarak hangi alanlarda yeniliğe gereksinim duyulduğu belirlenmeye çalışılır.

**Fikir türetme:** Yeniliğin gerçekleştirileceği konu ve alanlar belirlendikten sonra, ilgili alanlarda yenilik geliştirmeye yönelik fikirler türetilmelidir. Bu aşamada öncelikli gereksinimler ve elde bulunan imkânlar dâhilinde örgütsel yapı içerisinde bulunan bireylerin fikirleri alınmaktadır.

**Kavramsallaştırma:** Bu aşamada yeniliğe yönelik fikirler kavramsal hale getirilmektedir. Bu kapsamda iş analizleri ve maliyet hesapları ile yenilik fikirleri arasındaki etkileşim sağlanmaktadır.

**Yeniliğin geliştirilmesi:** Bu aşamada yenilik geliştirme planları ar-ge bölümleri ile sınırlandırılmada tüm kurum tarafından içselleştirilir. Böylece yeniliğin gerçekleştirilmesine yönelik somut adımlar atılmaya başlanır.

**Yeniliğin uygulanması:** Geliştirilen yenilikler planlı bir biçimde uygulamaya konulur. Yeniliğin uygulanma sürecinde yenilikler ürüne dönüştüğü için kurumun motivasyonunu olumlu yönde etkiler (Top, 2011). Uygulama süreci bireyin yeniliği kullanıma koyduğu zaman ortaya çıkmaktadır. Yeniliklerin uygulama aşamasına kadar geçen zamanda gerçekleşen süreçler genellikle zihinseldir. Ancak uygulama aşamasında yeni bir fikir uygulanmaya başlamakta, bu kapsamda açık bir davranış değişikliği ortaya çıkmaktadır. Uygulama aşaması yeniliğin sahip olduğu özelliklere göre uzun ya da kısa sürebilmektedir. Bu sürecin uzun ya da kısa olması büyük oranda beklenen sonuçların belirsizliği ile yakından ilişkilidir. Yeniliğin uygulama sürecinin sonunda yaratılan yeniliğin kullanılmaya devam edilmesine ya da yeniliğin reddedilmesine karar verilmektedir. Uygulamaya konulan yeniliğin kabul veya reddedilmesinde (yeniliğin onaylanma aşamasında) değişim ajanları önemli rol oynamaktadır (Kılıçer, 2008).

Yenilik geliştirme aşamalarından olan ihtiyacın belirlenmesi aşamasında performans açıkları ve mevcut sorunların etkili bir biçimde tespit edilmesi oldukça önemlidir. Yenilik sürecinin başlaması için her zaman yeniliğe ihtiyaç duyulması

gerekmektedir. Sunulan hizmet ya da ürüne yönelik beklentiler farklılaştığı zaman yeniliğe gitmek kaçınılmazdır. Yenilik sürecine geçilmeden önce yeniliğin oluşturulmasında kullanılacak yöntemlerin iyi belirlenmesi yenilik sürecinin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır. Kural ve prosedürlerin fazla olmadığı yenilik süreçlerinin başarıya ulaşma olasılığı yüksektir. Yeniliğin uygulama aşamasına geçmesi ile birlikte yenilik kurumun bir parçası haline gelmektedir. Yapılan yenilikler kurum açısından günlük rutin haline gelene kadar yürütme aşaması devam etmektedir (Top, 2011). Bunun yanında inovasyon ile olumlu (pozitif) sonuçlar elde edebilmede bilgi yönetim süreçleri önemli bir yere sahiptir. Çünkü bilgi yönetimi hem süreçlerin (yenilenme ve yenilemek) iyi işlemesine hem de ortaya çıkan sonuçların (yenilikçilik, yenilik) sağlıklı olmasına katkı sağlamaktadır (Yalçınkaya, 2010; Chen ve diğerleri, 2010).

Yenilik süreçlerinin başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesinde örgüt çalışanlarının yeniliği anlamaları ve yeniliğin nasıl gerçekleşeceğine dair arayışlar içine girmeleri önemli bir durumdur. Diğer bir ifade ile çalışanların yeniden haberdar olmaları gerekmektedir. İnsanlar bazen yeniliği kavrayarak anlamakta ve algılamakta bazen de yeniliğin kazara farkına varmaktadırlar. İnsanlar yenilik sürecinde kendi mantık, algı ve tutumlarına uygun olan yeniliklere daha kolay uyum sağlamaktadırlar. Buna karşılık sahip oldukları yatkınlıkları ile çelişen yeniliklerden kaçınma eğilimi sergilemektedirler. Bazı durumlarda bir yeniliğin varlığından haberdar olma bireyde tatminsizlik ya da yoksunluk algısı ortaya çıkarmaktadır. Böylece bireyde yenilik gereksinimi ortaya çıkmakta ve yeniliğe ulaşma sağlanmaktadır (Kılıçer, 2008).

#### 2.4.3. Eğitim Örgütlerinde Yenilik

Tüm dünyada gelişimin, değişimin, farklılaşma ve yaratıcılığın en önemli itici güçlerinin başında yenilikçiliğin geldiği herkes tarafından kabul edilmektedir. Yenilikçilik gelişen ve değişen dünya düzeni içerisinde organizasyonlar ve toplumlar arası üstünlük sağlamada önemli bir güç olarak görülmektedir. Bu nedenle yenilikçilik alanını iyi bir biçimde kullanan organizasyonlar ilerleyen yıllarda mevcut durumlarından daha güçlü ilerleyebilmektedirler (Yalçınkaya, 2010). Organizasyonlar

açısından önemli bir yere sahip olan yenilikçilik olgusu eğitim örgütleri açısından da önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle son yıllarda eğitimde yenilikçilik konusunun üzerinde sıklıkla durulan bir konu haline geldiği görülmektedir (Looney, 2009). Eğitim örgütlerinde yenileşme olgusu literatürde eğitimde reform, değişme, kalkınma, örgüt geliştirme, yeniden yapılanma, toplam kalite yönetimi ve etkili okul kavramları ile birlikte anılmaktadır. Ekonomik ve toplumsal yapıda oluşan değişimler eğitim örgütlerinde de değişimi mecburi kılmıştır. Çünkü eğitim ile değişim arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Eğitim toplumda meydana gelen değişimlerden etkilenmekte, söz konusu değişimlere uygun olarak kendisini yenilemek zorundadır. Bunun yanında eğitim toplumsal yapının yenileşmesine öncülük etmektedir. Nitekim eğitimde yer alan öğrenme çıktıları diğer sistemleri etkileme şansına sahiptir (Özdemir, 2000). Bu nedenle yenileşmenin ilk başladığı yerin eğitim kurumları olduğu belirtilmekte ve yenileşmenin temelinde eğitimin yattığı ifade edilmektedir (Taş, 2007). Kılıçer'e (2011) göre, yenilikçilik ve eğitim kavramları birbirini sürekli olarak etkilemekte ve birbirine girdi olarak dönmektedir. Bu kapsamda yenilikçilik ile eğitimin kalite ve niteliği artmakta, eğitim ile yenilikçilik gelişmekte ve şekillenmektedir.

Kılıçer'e (2008) göre, bilgi toplumunun temel özelliklerinin başında teknolojik gelişmeler gelmektedir. Teknolojik gelişmeleri ortaya çıkaran unsurların başında bilimsel gelişmeler, hızlı bilgi üretimi ve küreselleşme süreci gelmektedir. Bu durum günümüz dünyasında en önemli sermayenin "bilgi" olduğunu ortaya koymaktadır. Artan teknolojik gelişmeler insan yaşamının her alanına girdiği gibi, eğitim alanında da teknolojik gelişmelere paralel olarak bazı yenilikler ortaya çıkmıştır. Eğitim alanında bilgi çağını yakalayabilmenin temel anahtarı eğitim alanında gerçekleşen teknolojik yeniliklere uyum sağlamaktan geçmektedir. Eğitim alanındaki teknolojik yeniliklere uymak ve eğitim sistemini teknolojik gelişmeler ekseninde tasarlamak bilgi toplumu olma yolunda oldukça önemlidir. Bunun sağlanabilmesi için öncelikli olarak eğitimcilerin kendi alanları ile ilgili teknolojik yenilikleri takip etmeleri, benimsemeleri ve kullanmaları gerekmektedir.

Eğitim örgütlerinde yenilik hareketinin ilk aşamasını geçmiş dönemlerdeki eksikliklerin belirlenmesi ve uygulamaların gözden geçirilmesi oluşturmaktadır. Yenilik

sürecinin bu aşamasında niçin değişime gereksinim duyulduğu sorusunun cevabı bulunmalıdır. Bu aşamada elde edilen bulgulara göre eğitimde değişimin niçin gerçekleşmesi gerektiği konunun taraflarına anlatılmalıdır. Çünkü yenilik sürecinde tarafların yeniliğe niçin gerek duyulduğunu bilmeleri birlik içinde ve takım ruhu ile hareket etmelerine katkı sağlamaktadır. Bunun yanında eğitim örgütlerinde başarılı bir yenileşme süreci yeniliği gerçekleştirecek olan personelin yeniliği (değişimi) algılama kapasiteleri ile yakından ilişkilidir. Bu noktada özellikle öğretmenlerin beceri, bilgi ve değişime karşı duydukları ihtiyacın belirlenmesi önemli bir husustur (Özdemir, 2000). Bunun yanında eğitimde gerçekleştirilecek yenilik programlarının öğrencilerin istenen başarı düzeyine ulaşmalarına katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Kavacık ve diğerleri, 2015).

Eğitim ortamı sürekli yeniliklerin olduğu dinamik bir alan olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle eğitim ortamının yenilikçi, olmasında özellikle eğitim yöneticilerinin yüksek yenilikçilik anlayışına sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir. Bunun yanında eğitim yöneticilerinin yenilik anlayışlarının öğretmenler, öğrenciler ve öğrenci velilerinde de yenilikçilik algısının gelişimine katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır (Coklar, 2012). Özellikle öğrenme süreçlerinden kaynaklanan sorunların en aza indirilmesinde eğitimde yenilik önemli bir fonksiyona sahiptir. Eğitimde programlarında yapılacak olan yenilik çalışmaları ile geleneksel eğitim metotlarından kaynaklanan problemler ortadan kalkmaktadır (Murphy ve diğerleri, 2014).

Eğitim örgütlerinde yenilik eğitim örgütünü oluşturan diğer unsurlarda olduğu gibi öğrenciler açısından da önemli bir husustur. Eğitim olgusu sadece bilgi edinme süreçlerinden ibaret olmayıp, problem çözme, düşünme ve değerlendirmelerde bulunma gibi öğeleri de içinde barındırmaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin günlük yaşantılarında ya da eğitim kurumlarında edindikleri bilgilerin düşünme ve analiz etme yeteneğini olumlu yönde etkilemesi gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi için öğrencilerin mevcut bilgiler ile yetinmemesi, yeni arayışlar içine girmeleri ve var olan bilgiyi kullanarak kendisinde yenilikler meydana getirmesi beklenmektedir. Aksi hallerde edinilen bilgiler öğrenciler için sadece ezbere dayalı geçici bilgiler olarak



kalacaktır. Hâlbuki öğrencilerin gelişimleri açısından aksiyon, düşünce ve yeniliğe gereksinim duyulmaktadır. Bu noktada öğrencilerin bilimsel yeterliklerini ve bilgi düzeylerini arttırmak sahip olacakları verimlilik düzeyini her zaman arttırmamaktadır. Bu nedenle sahip olduğu nitelikleri geliştirmek ve daha verimli bir kişi olabilmek öğrencilerde bulunması gereken ana özellikler arasında yer almaktadır (Şahin ve diğerleri, 2015).

#### 2.4.4.Öğretmen ve Yenileşme

İnsan olgusu eğitimde yenileşmenin başarılı olmasında büyük bir öneme sahip iken, özellikle öğretmen faktörü eğitimde yenileşmenin temel yapı taşları arasında yer almaktadır. Çünkü öğretmenlerin moral, motivasyon yönünden, ekonomik açıdan ve çalışma koşulları bakımında iyi bir duruma getirmeyen toplumların eğitimde yenileşmeyi sağlaması mümkün değildir. Bunun yanında eğitimde yenileşmenin merkezinde bulunan öğretmenlerin yetiştirilmesinde genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik bilgisi meslek derslerinin verilmesi önemli bir husustur. Hizmet hayatına başlamadan önce söz konusu alanlarda yeterli eğitim almayan öğretmenlerin yenileşme sürecinde aktif rol oynamaları mümkün değildir (Özdemir, 2000).

21. yüzyıl bilgi toplumunda ciddi gelişmelere neden olmuş, geleneksel eğitim anlayışında ciddi değişiklikler ortaya çıkmış, geleneksel eğitim sistemindeki bilgi aktarma yerini bilgi üretmeye bırakmıştır. Bu kapsamda bilginin yeni bilgiler üretilmek amacıyla kullanılması görüşü önem kazanmıştır. Bilgiden yeni bilgiler üretecek insanların yetiştirildiği okullarda söz konusu öğrenci profilinin oluşturulması öğretmenlerin vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Bu nedenle her şeyden önce öğretmenlerin sahip oldukları bilgilerini yenileme zorunluluğu bulunmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin bilgiden yeni bilgiler türeten öğrenciler oluşturmak için toplumsal yeniliklere de uyum sağlamaları oldukça önemlidir (Türkoğlu, 2002). Ayrıca öğretmenlerin sahip oldukları yenilikçi tutumlar eğitim ortamında sergiledikleri mesleki davranışlar üzerinde önemli birer belirleyicidir (Malian ve Nevin, 2005). Bu nedenle bilgi toplumuna uyum sağlamada öğretmenlerin sahip olacakları yenilikçi tutumların önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Numanoğlu ve Bayır, 2009). Başaran ve

Keleş (2015) tarafından yapılan araştırmada değişen dünya düzeninin birçok değişikliği beraberinde getirdiği belirtilmiş, bu noktada gelecek nesillerin yetiştiren öğretmenlerin de belli seviyede yenilikçi kişilik yapısına sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin yenilikçi tutumlarının gelişmesinde eğitimi etkileyen her türlü yeniliğe karşı olumlu tutum geliştirmenin yattığı belirtilmektedir. Öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada öğretmenlerin eğitimde teknolojik gelişmelere yönelik tutumları ile yenilikçi tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlkokul öğretmenleri ile yapılan araştırmada ilkokul öğretmenlerinde eğitim teknolojilerine yönelik tutum ile yenilikçi tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır (Yılmaz ve Bayraktar, 2014). Yapılan başka bir çalışmada ise öğretmenlerin teknolojiye yönelik yaklaşımlarının yenilikçi tutumlarını anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Rogers ve Wallace, 2011).

Yılmaz ve Kocasarıç'a (2010) göre, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından son yıllarda uygulamaya konulan eğitim müfredatları gerek okullar gerekse de öğretmenler açısından değişimi kaçınılmaz hale getirmiştir. Özellikle teknolojik gelişmeler ve öğretmenlerin eğitimdeki son gelişmelere göre yetiştirilmesi gerekliliği geleneksel öğretmenlikten ziyade farklı bilgi ve becerilere sahip öğretmenlerin gündeme gelmesine zemin hazırlamıştır. Bu kapsamda günümüzde geleneksel öğretmenlere kıyasla yeni nesil öğretmenlerin yenilikçilik, eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, iletişim, iş birliği, bilgi okuryazarlığı ve öğrenci odaklı kişilik yapısı gibi özelliklere sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir.

### III. BÖLÜM

#### 3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme tanımlanmış, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi ve kullanılan istatistiksel işlemlere yer verilmiştir.

##### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, beden eğitimi öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin yenilikçi tutumları ile mesleki öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelemesi amacıyla, ilişkisel ve nedensel tarama modeli kullanılmıştır.

İlişkisel tarama yöntemi, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011).

Nedensel tarama yöntemi, bir durumun veya olayın sebeplerini ve bu değişkenleri etkileyen sebepleri etkileyen değişkenleri ya da bir etkinin neticelerini belirlemeye yönelik bir çalışma türüdür (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011).

### 3.2. Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini Büyükçekmece ilçesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde Büyükçekmece ilçesinde tüm okullara ulaşılmıştır. Geri dönüş yapan doğru doldurulmuş 119 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni ve 122 farklı branşlarda görev yapan toplam 241 öğretmen bu çalışmanın örneklem gurubunu oluşturmuştur.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünü katılımcıların demografik özelliklerinin sorgulandığı (yaş, cinsiyet, görev, mesleki kıdem, diğer branş, yabancı dil) maddeler/sorular oluşturmuştur.

İkinci bölümünü Schyns ve Collani'nin (2010) geliştirdiği, araştırmacının Türk popülasyonuna uyarlamasını 287 katılımcı üzerinden yaptığı mesleki öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Mesleki öz-yeterlilik ölçeğinin açıklayıcı faktör analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısına bakılmıştır ve bu değer ,847 olarak tespit edilmiştir. Bu değer ,60'dan yüksek olması, sonuçların faktör analizi için uygun olduğunu gösterir. Bartlett Küresellik testi değeri ise 703,454 bulunmuş ve bu testin sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür. Maddelerin değerlendirilmesinde .30 faktör yükü uygulanmıştır. Madde iç tutarlılık katsayısı hesaplamasında Cronbach's Alfa testi uygulanmıştır sonuç olarak .82 bulunmuştur.

Üçüncü bölümü Hurt ve Joseph'in (1977) geliştirdiği, araştırmacının Türk popülasyonuna 287 katılımcı üzerinden yaptığı yenilikçi tutum ölçeği kullanılmıştır. Yenilikçi tutum faktör analizinin değerlendirilmesinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısına bakıldı ve bu değer ,809 olarak bulundu. Bu değer ,60'dan yüksek olması, sonuçların faktör analizi için uygun olduğunu gösterir. Bartlett test değeri ise 789,438 bulunmuş ve bu testin sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür. Faktör yükü ,30'un

altında kalan maddeler ölçekten çıkarılmıştır ve sonuç olarak 4 faktörlü yenilikçi tutum ölçeği 15 maddeden oluşmuştur. 7,12,13 ve 14. maddelerden oluşan boyut “Gelenekçi Yaklaşım Boyutu”, 4 ve 6. Maddelerden oluşan boyuta “Kuşkucu Yaklaşım Boyutu”, 1,5,8,9,10 ve 11. Maddelerden oluşan boyut “Öncü Yaklaşım Boyutu” olarak adlandırılırken 2,3 ve 15. Maddelerden oluşan boyuta da “Yeniliklere Açık Olma” boyutu adı verilmiştir.

Ölçeklerin değerlendirilmesinde 5’li likert tipi ölçekten yararlanılmıştır. Araştırmanın yürütülebilmesi için Abant İzzet Baysal Üniversitesi Etik kurulundan onay alınmıştır. (Bakınız Ek-4) Ölçeklerin kullanılabilmesi için sahiplerinden izin alınmıştır. (Bakınız Ek-3)

#### 3.4. Verilerin Toplanması

Anketler yüz yüze uygulama tekniği ile uygulanmıştır. Katılımda gönüllülük esas alınmıştır.

#### 3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizi SPSS 22.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerinin yüzdelik dağılımlarının belirlenmesinde frekans analizi kullanılmıştır. Ölçeklerden elde ettikleri puanlara ilişkin ortalama ve standart sapmaların belirlenmesinde ise tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Katılımcıların cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, yabancı dil bilgisi, branşları ve görevlerine göre göre mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin ve yenilikçi tutum düzeylerinin karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Katılımcıların yaşları ve mesleki kıdemleri ile mesleki öz-yeterlilik düzeyleri ve yenilikçi tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde ve mesleki öz-yeterlilik düzeyleri ile yenilikçi tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır.

## IV. BÖLÜM

### 4. Bulgular

**Tablo 1:** Mesleki öz-yeterlilik ölçeğine ilişkin faktör analizi sonuçları

Madde numarası	Faktör yükü
Madde 1	,603
Madde 2	,651
Madde 3	,754
Madde 4	,756
Madde 5	,766
Madde 6	,683
Madde 7	,510
Madde 8	,653

Öz Değer 3,668  
Açıklanan Toplam Varyans 45,848

Mesleki öz-yeterlilik faktör analizinin değerlendirilmesinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısına bakıldı ve bu değer ,847 olarak bulundu. Bu değer ,60'dan yüksek olması, sonuçların faktör analizi için uygun olduğunu gösterir. Bartlett Küresellik test değeri ise 703,454 bulunmuş ve bu testin sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür. Yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçek maddeleri öz değeri 3,668 olan tek boyut altında toplanmıştır. Maddelerin açıkladığı varyans ise 45,848 olarak bulunmuştur. Madde iç tutarlılık katsayısı hesaplamasında Cronbach's Alfa testi uygulanmıştır sonuç olarak .82 bulunmuştur.

**Tablo 2:** Yenilikçi tutum ölçeğine ilişkin faktör analizi sonuçları

Yenilikçi Tutum Ölçek Maddeleri	Öncü	Gelenekçi	Yeniliklere Açık	Kuşkucu
1. Arkadaşlarım benden sıklıkla tavsiye ya da bilgi ister.	,708			
5. Görünürde çözümü olmayan sorunlar için çoğunlukla yeni çözüm yöntemleri icat ederim.	,702			
8. Mesai arkadaşlarımı ve arkadaşlarımı etkileyen biri olduğumu düşünürüm.	,806			
9. Düşünce ve davranışlarımda buluşçu ve özgün olduğumu düşünürüm.	,805			
10. Orijinal fikirleri olan buluşçu bir insanımdır.	,786			
11. Ait olduğum gruplara liderlik yapmakla ilgili sorumlulukları üstlenmekten hoşlanırım.	,782			
7. Yeni bir fikri, etrafımdaki insanların çoğunun kabul ettiğini görmeden nadiren güvenirim		,689		
12. Yeni yöntemlerin, etrafımdaki insanların işlerine yaradığını görmeden, kendi işlerimde kullanmakta isteksiz olurum.		,758		
13. Geleneksel yöntemlere dayalı yaşamın ve işleri geleneksel yollardan halletmenin en iyi yöntem olduğunu düşünüyorum.		,782		
14. Yeni bir icadı kullanmadan önce				
. 2.Yeni fikirleri denemekten hoşlanırım.			,826	
. 3.Bir işi yaparken yeni yöntemler denerim			,786	
15. Yeni düşünce ve fikirlere açığımdır.			,665	
4. Yeni düşünce ve fikirlere ihtiyatlı yaklaşırım.				,852
6. Yeni fikirlere ve buluşlara kuşkulu bakarım.				,746
Öz Değerler	4,608	3,052	1,275	1,134
Açıklanan Varyans	30,72	20,349	8,498	7,562
Toplam Açıklanan Varyans	1			
	67,13			

Yenilikçi tutum ölçeği için yapılan açıklayıcı faktör analizinin değerlendirilmesinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısına bakıldı ve bu değer ,809 olarak bulundu. Bu değer ,60'dan yüksek olması, sonuçların faktör analizi için uygun olduğunu gösterir. Bartlett Küresellik test değeri ise 789,438 bulunmuş ve bu testin sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür. Faktör yükü ,30'un altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır ve kalan 15 maddede öz değeri 1 den büyük 4 faktör altında toplanmıştır. 7,12,13 ve 14. maddelerden oluşan boyut “Gelenekçi Yaklaşım” boyutu, 4 ve 6. maddelerden oluşan boyuta “Kuşkucu Yaklaşım” boyutu, 1,5,8,9,10 ve 11. maddelerden oluşan boyut “Öncü Yaklaşım” boyutu olarak adlandırılırken 2,3 ve 15. Maddelerden oluşan boyuta da “Yeniliklere Açık Olma” boyutu adı verilmiştir. Ölçek boyutlarının açıkladığı toplam varyans 67,131 olarak açıklanmıştır. Madde iç tutarlılık katsayısı hesaplamasında Cronbach's Alfa testi uygulanmıştır ve boyutların iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .87, .81, .75 ve .62 olarak bulunmuştur.

**Tablo 3:** Katılımcıların cinsiyetlerine göre frekans ve yüzdelik dağılımları

<b>Cinsiyet</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Erkek	176	73,0
Kadın	65	27,0
<b>Toplam</b>	<b>241</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların %73'ünün erkeklerden, %27'sinin ise kadınlardan oluştuğu görülmektedir.



**Tablo 4:** Katılımcıların eğitim düzeylerine göre frekans ve yüzdeler dağılımları

<b>Eğitim Düzeyi</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Lisans	109	91,6
Yüksek Lisans	10	8,4
<b>Toplam</b>	<b>119</b>	<b>100,0</b>

Katılımcıların %91,6'sı lisans mezunu, %8,4'ü yüksek lisans mezunudur.

**Tablo 5:** Katılımcıların branşlarına göre frekans ve yüzdeler dağılımları

<b>Branşlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Beden eğitimi	119	49,4
Diğer Branş	122	50,6
<b>Toplam</b>	<b>241</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılanların yarısına yakını Beden Eğitimi Öğretmeni, geriye kalan bölümü ise diğer branş öğretmenleridir.

**Tablo 6:** Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların görevlerine göre frekans ve yüzdeler dağılımları

<b>Görev</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Öğretmen	107	89,9
İdareci	12	10,1
<b>Toplam</b>	<b>119</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılanların %89,9'u öğretmen, %10,1'i ise idarecidir.

**Tablo 7:** Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların alanlarıyla ilgili bilimsel kongre, sempozyum veya hizmet içi eğitimlere katılma durumlarına göre frekans ve yüzdelik dağılımları

<b>Katılma Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet	94	79,0
Hayır	25	21,0
<b>Toplam</b>	<b>119</b>	<b>100,0</b>

Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların %77,9'u alanlarıyla ilgili bilimsel kongre, sempozyum veya hizmet içi eğitimlere katılırken, %21,'i katılmamıştır.

**Tablo 8:** Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların yabancı dil bilme durumlarına göre frekans ve yüzdelik dağılımları

<b>Yabancı Dil Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet	11	9,2
Hayır	108	90,8
<b>Toplam</b>	<b>119</b>	<b>100,0</b>

Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların %9,2'si yabancı dil biliyorken, %90,8'i yabancı dil bilmemektedir.

**Tablo 9:** Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların yaşlarına ve mesleki kıdemlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Değişkenler	n	x	S
Yaş	119	36,03	6,20
Mesleki Kıdem	119	10,30	6,52

Katılımcıların ortalama yaşı  $36,03 \pm 6,203$  yıldır. Ortalama mesleki kıdemleri ise  $10,30 \pm 6,520$  yıldır.

**Tablo 10:** Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların cinsiyetlerine göre mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin karşılaştırılması

Cinsiyet	n	x	S	S.O.	U	P
Erkek	98	4,31	,72	61,15	-,819	,413
Kadın	21	4,19	,77	54,62		

Tablo incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetlerine göre mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark görülmemektedir ( $p > 0,05$ )

**Tablo 11:** Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların eğitim düzeylerine göre mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin karşılaştırılması

<b>Eğitim Düzeyi</b>	<b>n</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>	<b>Sıra Ort.</b>	<b>Sıra Top.</b>	<b>U</b>	<b>P</b>
Lisans	109	4,27	,74	59,2	6452,5	-,872	,383
Yüksek lisans	10	4,50	,53	68,75	687,5		

Yüksek lisans eğitim mezunu olan katılımcıların mesleki öz-yeterlilik düzeyleri lisans mezunu olan katılımcılardan daha yüksektir, ancak katılımcıların mesleki öz-yeterlilik düzeyleri eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 12:** Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların yabancı dil bilme durumlarına göre mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin karşılaştırılması

<b>Yabancı Dil Durumu</b>	<b>n</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>	<b>Sıra Ort.</b>	<b>Sıra Top.</b>	<b>U</b>	<b>P</b>
Evet	11	4,41	,49	62,68	689,5	-,282	,778
Hayır	108	4,28	,74	59,73	6450,5		

Yabancı dil bilen katılımcıların mesleki öz-yeterlilik düzeyleri yabancı dil bilmeyen katılımcılardan daha yüksektir, ancak katılımcıların mesleki öz-yeterlilik düzeyleri yabancı dil bilmesi durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 13:** Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların diğer branşlara göre mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin karşılaştırılması

Branşlar	N	X	Ss	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Beden Eğitimi	119	4,29	,72	132,0	15707,5	5950,5	,013
Diğer	122	4,10	,69	110,27	13453,5		

Tablo incelendiğinde, beden eğitimi branşı öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin diğer branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu ve katılımcıların mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ( $p < 0,05$ ).

**Tablo 14:** Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların görevlerine göre mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin karşılaştırılması

Görevler	N	X	Ss	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Öğretmen	107	4,27	,74	59,44	6360,0	-,551	,582
İdareci	12	4,46	,50	65,0	780,0		

Tablo incelendiğinde, idareci olan katılımcıların mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin öğretmen olan katılımcılardan daha yüksek olduğu, ancak katılımcıların mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin katılımcıların görevlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 15:** Beden Eğitimi Öğretmeni Olan Katılımcıların Mesleki Kıdemleri ve Yaşları ile Mesleki Öz-Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

	<b>Korelasyon</b>	<b>Yaşınız</b>	<b>Mesleki Kıdem</b>
Mesleki Öz-Yeterlilik	<b>r</b>	,144	,088
	<b>p</b>	,118	,340
	<b>N</b>	119	119

Katılımcıların mesleki kıdemleri ile mesleki öz-yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Benzer şekilde katılımcıların yaşları ile mesleki öz-yeterlilik düzeyleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0,05$ )

**Tablo 16:** Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların cinsiyetlerine göre yenilikçi tutum düzeylerinin karşılaştırılması

Faktörler	Cinsiyet	N	X	Ss	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Öncü	Erkek	98	5,58	1,08	58,11	5695,0	-1,292	,196
	Kadın	21	5,85	1,06	68,81	1445,0		
Gelenekçi	Erkek	98	4,88	1,36	59,15	5797,0	-,580	,562
	Kadın	21	5,14	0,91	63,95	1343,0		
Yeniliklere Açık	Erkek	98	5,65	1,09	57,35	5620,5	-1,821	,069
	Kadın	21	6,11	0,80	72,36	1519,5		
Kuşkucu	Erkek	98	4,67	1,48	62,30	6105,0	-1,579	,114
	Kadın	21	4,10	1,45	49,29	1035,0		

Tablo incelendiğinde beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların yenilikçi tutum alt boyutlarından öncü yaklaşım, gelenekçi yaklaşım, yeniliklere açık yaklaşım ve kuşkucu yaklaşım boyutlarındaki tutum düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 17:** Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların eğitim düzeylerine göre yenilikçi tutum düzeylerinin karşılaştırılması

Faktörler	Eğitim düzeyi	N	X	Ss	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Öncü	Lisans	109	5,60	1,08	59,08	6439,5	-,965	,335
	Yüksek lisans	10	5,92	0,98	70,05	700,5		
Gelenekçi	Lisans	109	4,89	1,31	59,08	6440,0	-,960	,337
	Yüksek lisans	10	5,30	1,00	70,0	700,0		
Yeniliklere Açık	Lisans	109	5,72	1,08	59,89	6528,5	-,111	,912
	Yüksek Lisans	10	5,83	0,90	61,15	611,5		
Kuşkucu	Lisans	109	4,48	1,48	58,06	6329,0	-2,035	,042
	Yüksek lisans	10	5,50	1,28	81,1	811,0		

Tablo incelendiğinde beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların yenilikçi tutum alt boyutlarından öncü yaklaşım, gelenekçi yaklaşım ve yeniliklere açık yaklaşım boyutlarındaki tutum düzeylerinin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ). Kuşkucu yaklaşım boyutu tutum düzeylerinde ise yüksek lisans mezunu olan katılımcıların tutumlarının lisans mezunu olan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ).



**Tablo 18:** Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların yabancı dil bilme durumlarına göre yenilikçi tutum düzeylerinin karşılaştırılması

Faktörler	Yabancı Dil Durumu	N	X	Ss	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Öncü	Evet	11	5,45	1,26	55,55	611,0	-,451	,652
	Hayır	108	5,64	1,06	60,45	6529,0		
Gelenekçi	Evet	11	4,89	0,97	57,09	628,0	-,294	,769
	Hayır	108	4,93	1,32	60,3	6512,0		
Yeniliklere Açık	Evet	11	5,70	1,30	61,68	678,5	-,171	,864
	Hayır	108	5,73	1,04	59,83	6461,5		
Kuşkucu	Evet	11	5,45	1,41	78,59	864,5	-1,889	,059
	Hayır	108	4,48	1,47	58,11	6275,5		

Tablo incelendiğinde beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların yenilikçi tutum alt boyutlarından öncü yaklaşım, gelenekçi yaklaşım, yeniliklere açık yaklaşım ve kuşkucu yaklaşım boyutlarındaki tutum düzeylerinin yabancı dil bilme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 19: Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların branşlarına göre yenilikçi tutum düzeylerinin karşılaştırılması**

Faktörler	Branşlar	N	X	Ss	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Öncü	Beden Eğitimi	119	5,63	1,07	132,82	15805,0	-2,603	,009
	Diğer	122	5,28	1,10	109,48	13356,0		
Gelenekçi	Beden Eğitimi	119	4,93	1,29	117,42	13973,0	-,789	,430
	Diğer	122	5,05	1,35	124,49	15188,0		
Yeniliklere Açık	Beden Eğitimi	119	5,73	1,06	126,00	14994,5	-1,107	,268
	Diğer	122	5,63	0,97	116,12	14166,5		
Kuşkucu	Beden Eğitimi	119	4,57	1,48	119,49	14219,5	-,334	,739
	Diğer	122	4,59	1,57	122,47	14941,5		

Tablo incelendiğinde yenilikçi tutum alt boyutlarından gelenekçi yaklaşım, yeniliklere açık yaklaşım ve kuşkucu yaklaşım boyutlarındaki tutum düzeylerinin katılımcıların branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 20:** Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların görevlerine göre yenilikçi tutum düzeylerinin karşılaştırılması

Faktörler	Görevler	N	X	Ss	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Öncü	Öğretmen	107	5,61	1,10	59,84	6402,5	-,155	,877
	İdareci	12	5,76	0,85	61,46	737,5		
Gelenekçi	Öğretmen	107	4,96	1,30	60,84	6510,0	-,796	,426
	İdareci	12	4,63	1,18	52,50	630,0		
Yeniliklere Açık	Öğretmen	107	5,75	1,07	61,13	6540,5	-1,071	,284
	İdareci	12	5,50	0,99	49,96	599,5		
Kuşkucu	Öğretmen	107	4,62	1,45	61,14	6542,0	-1,084	,278
	İdareci	12	4,08	1,74	49,83	598,0		

Tablo incelendiğinde yenilikçi tutum alt boyutlarından gelenekçi yaklaşım, yeniliklere açık yaklaşım ve kuşkucu yaklaşım boyutlarındaki tutum düzeylerinin katılımcıların görevlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 21:** Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların mesleki kıdemleri ve yaşları ile yenilikçi tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi

<b>Faktörler</b>	<b>Yaş</b>	<b>Mesleki kıdem</b>
Öncü	,012	-,006
Gelenekçi	,006	-,062
Yeniliklere Açık	-,033	-,071
Kuşkucu	,174	,092

Katılımcıların yenilikçi tutum alt boyutlarından öncü yaklaşım, gelenekçi yaklaşım, yeniliklere açık yaklaşım ve kuşkucu yaklaşım tutum düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Benzer şekilde katılımcıların yenilikçi tutum alt boyutlarından öncü yaklaşım, gelenekçi yaklaşım, yeniliklere açık yaklaşım ve kuşkucu yaklaşım tutum düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 22:** Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıların mesleki öz-yeterlilikleri ile yenilikçi tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi

<b>Faktörler</b>	<b>Mesleki Öz-Yeterlilik</b>
Öncü	,619*
Gelenekçi	,01
Yeniliklere Açık	,55*
Kuşkucu	,03

\*  $p < 0,05$

Tablo incelendiğinde katılımcıların mesleki öz yeterlilik düzeyleri ile yenilikçi tutum alt boyutlarından öncü yaklaşım ve yeniliklere açık yaklaşım alt boyutları arasında doğrusal ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Katılımcıların mesleki öz yeterlik düzeyleri ile yenilikçi tutum alt boyutlarından gelenekçi yaklaşım ve kuşkucu yaklaşım alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ).

## V. BÖLÜM

### 5.1. Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik seviyelerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel yönden anlamlı değişkenlikler göstermediği belirlenmiş, elde edilen verilere göre erkek ve kadın öğretmenlerin benzer mesleki öz-yeterlilik seviyesine sahip öğretmenler oldukları anlaşılmıştır.

Akbulut (2006) tarafından yapılan araştırmada müzik eğitmeni adaylarının cinsiyet ile sınıf değişkenlerine göre mesleki öz-yeterlik inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Toplam 103 kadın ve 57 erkek eğitimci adayının dâhil edildiği çalışmanın sonunda müzik öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı değişkenlikler göstermediği sonucuna varılmıştır. Koparan ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada beden eğitimi eğitimcilerinin mesleki öz-yeterlik düzeylerini cinsiyet farklılıklarına göre araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya toplamda 125 beden eğitimi öğretmeni katılırken bunların 32'si kadın, 93'ü erkek eğitimcilerdir. Araştırmanın sonunda beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik seviyelerinin cinsiyet farklılıklarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Kaynaklarda yer alan birçok araştırmada da cinsiyet değişkeninin eğitimciler ve eğitimci adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları üstünde hususi bir belirleyici faktör olmadığı fikrini desteklemektedir. Uysal ve Kösemen (2013) tarafından yapılan araştırmada kadın öğretmen adaylarına kıyasla erkek öğretmen adaylarının genel öz-yeterlilik inançlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından yapılan araştırmada erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlilik puanlarının yüksek olduğu fakat gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008) tarafından yapılan araştırmada erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç puanlarının kadın öğretmen adaylarına göre yüksek bulunurken gruplar

arasında öz-yeterlilik inançlarının anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Gençtürk ve Memiş (2010) tarafından yapılan araştırmada erkek ve kadın öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Alan yazında yer alan ve araştırmada elde edilen bulguları destekleyen benzer araştırma bulgularının yanında, kaynaklarda yer alan bazı çalışma verilerinden elde edilen araştırma bulguları ile zıtlık gösterdiği, bu kapsamda cinsiyetin mesleki öz-yeterlilik algısı üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu saptanmıştır. Morgil ve diğerleri (2004) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerinin cinsiyetine göre anlamlı yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Kılıç (2014) tarafından yapılan araştırmada kadınların öz-yeterlilik puanlarının erkek bireylere göre yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre cinsiyetin öz-yeterlilik üzerinde yordayıcı rolünün olduğu tespit edilmiştir. Harurluoğlu ve Kaya (2009) tarafından yapılan araştırmada erkek bireylerin kadın bireylere kıyasla öz-yeterlilik puanlarının yüksek olduğu fakat cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Bu durumda cinsiyet öz-yeterlilik düzeyi üzerinde yordayıcı olmadığı bulunmuştur. Cheung (2006) tarafından yapılan araştırmada tarafından yapılan araştırmada erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre öz-yeterlilik puanlarının yüksek olduğu ve kadın ve erkek bireyler arasında anlamlı farklılık meydana geldiği bulunmuştur. Buna göre cinsiyetin öz-yeterliliğin yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Demirtaş ve diğerleri (2011) tarafından yapılan diğer bir araştırmada İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim hayatına devam eden eğitimci adaylarının mesleki öz-yeterlilik algılarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışmanın sonunda eğitimci adaylarının mesleki öz-yeterlilik algılarının cinsiyet farklılıklarına göre istatistiksel yönden anlamlı değişkenlikler gösterdiği belirlenmiştir. Korkut ve Babaoğlu (2012) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarının kadın eğitimciler ile kıyaslandığında erkek öğretmenler lehine yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2008) tarafından yapılan araştırmada ise stajyer öğretmenlerin mesleki öz yeterlilik algılarının cinsiyet farklılığına göre anlamlı değişkenlikler gösterdiği tespit edilmiştir.

Beden eğitimi eğitimcilerine yönelik yapılan çalışmada eğitimcilerin mesleki açıdan sahip oldukları niteliklerin bazı demografik farklılıklara göre araştırılması hedeflenmiştir. Çalışmaya toplamda 66 beden eğitimi eğitimcisi katılmış bunların 20'si kadın, 46'sı erkektir. Beden eğitimi eğitimcilerinin geniş bakış yelpazesine sahip olma, doğaçlama yeteneği olması, buluşçu olma, şefkatli olma, özgüvenin yüksek olması ve sabırlı olma seviyelerinin cinsiyet farklılıklarına göre anlamlı değişkenlikler göstermediği, buna karşın eleştiriye açık olma ve öğrenciyi her konuda anlama düzeyinin erkek beden eğitimi öğretmenleri lehine daha yüksek olduğu saptanmıştır (Saçlı ve diğerleri, 2009). Beden eğitimi eğitimcilerine yönelik yapılan bir başka çalışmada Nevşehir ilindeki eğitim kurumlarında görevini devam ettiren beden eğitimi eğitimcilerinin mesleki öz yeterlilik seviyelerini bazı demografik farklılıklara göre araştırılması amaçlanmış, çalışmaya toplam 92 beden eğitimi eğitimcisi katılmıştır. Çalışmanın sonunda erkek beden eğitimi öğretmenlerine kıyasla kadın beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik düzeylerinin istatistiksel yönden anlamlı seviyede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Türk, 2009).

Çalışmaya katılan eğitimcilerin eğitim seviyelerine göre mesleki öz yeterlilik seviyelerinin anlamlı değişkenlik göstermediği, ortaya çıkan verilere göre lisans ve yüksek lisans mezunu eğitimcilerin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin benzerlik gösterdiği sonucuna varılmıştır. Üstüner ve diğerleri (2009) tarafından gerçekleştirilen benzer bir çalışmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algıları üzerinde mezun olunan yükseköğretim kurum türünün anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularını destekleyen benzer bir çalışmada ilköğretimde görevli olan sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin farklı etkenlere göre değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Çalışmaya ilköğretimde görevli 33 lisansüstü, 158 lisans ve 58 diğer eğitim düzeyine sahip olmak üzere toplam 249 öğretmen katılmıştır. Eğitim seviyesi faktörü bağlamında değerlendirildiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretim yeterliği düzeylerinin eğitim durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı fark sergilemediği sonucuna varılmıştır (Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008).



Beden eğitimi öğretmenleriyle ilgili gerçekleştirilen benzer bir çalışmada bu branşın mesleki açıdan sahip oldukları bazı niteliklerin eğitim durumu faktörüne göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda lisans eğitimi alan beden eğitimi öğretmenleriyle kıyaslandığı zaman lisansüstü eğitim almış aynı branş öğretmenlerinin eleştiriye açık, öğrencileri her konuda anlama ve geniş bir dünya görüşüne sahip olma seviyelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışma kapsamında lisansüstü eğitim görmüş olan beden eğitimi öğretmenleri ile kıyaslandığı zaman lisans düzeyinde eğitim derecesine sahip beden eğitimi öğretmenlerinin sabırlı olma düzeylerinin daha yüksek olduğu neticesine varılmıştır (Saçlı ve diğerleri, 2009). Beden eğitimi öğretmenleri üzerinde yapılan başka bir çalışmada lisans mezunu beden eğitimi öğretmenlerine kıyasla yüksek lisans mezunu beden eğitimi öğretmenlerinin genel öz-yeterlik seviyeleri ile özel alan bilgisine ilişkin öz-yeterlik seviyelerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Yıldırım, 2012).

Çalışma kapsamına dahil edilen öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik seviyelerinin yabancı dil bilme durumlarına göre istatistiki olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Bilindiği üzere eğitim gerekse de diğer alanlardaki küresel gelişmelerin takip edilmesinde ve mesleki öz-yeterlik algı düzeyinin geliştirilmesinde yabancı dil bilgisinin önemi son derece fazladır. Buna karşılık çalışmaya dahil olan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin yabancı dil bilme durumlarına göre farklılık göstermemesinin temelinde yabancı dil bilen ve bilmeyen öğretmenlerin arasındaki oransal açıdan büyük bir farklılık olmasının yattığı düşünülebilir. Nitekim araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece %9,2'sinin yabancı dil bildiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda beden eğitimi öğretmenlerinde yabancı dilin mesleki öz-yeterlik üzerine etkilerine ilişkin yeni araştırmalara gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin branşlarına göre istatistiki bakımdan anlamlı bir fark sergilediği belirlenmiş, ulaşılan sonuçlara göre diğer branşlarda yer alan öğretmenler ile kıyaslandığı zaman beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin istatistiki bakımdan anlamlı seviyede daha yüksek olduğu neticesine varılmıştır. Türk (2009)'ün yapmış olduğu araştırmaya göre beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olmasının temelinde beden eğitimi öğretmenlerinin üniversiteye özel yetenek sınavı ile

girmelerinin, hizmet öncesi eğitim hayatlarında sahip oldukları sporla ilişkili bilgi ve deneyim düzeyini arttırmalarının yattığı belirtilmiştir. Yeşilyurt (2013) tarafından yapılan araştırmada ise meslek öncesi dönemde bulunan ve farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algı düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüm faktörüne göre anlamlı bir fark ortaya koyduğu belirlenmiş, bu sonuca ulaşılmasının altında farklı bölümlerde eğitim alan öğretmen adaylarının ders işleme felsefelerinin birbirinden farklı olmasının yattığı belirtilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin branşlarına göre çeşitlilik göstermesinin temelinde öğretmenlerin branşlarına göre mesleklerine ilişkin tutumlarının farklı olmasının yattığı düşünülebilir. Bunun yanında öğretmenlerin hizmet öncesi almış oldukları eğitimin yapısı ve içeriğinin mesleki açıdan birbirinden ayrı olmasının da bu sonucun elde edilmesinde etkili olduğu düşünülebilir. Farklı branş öğretmenleri ve farklı fakültelerde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları üzerinde yapılan benzer araştırma bulguları da branş değişkeninin öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inançları üzerinde önemli bir belirleyici olduğu görüşünü desteklemektedir (Ekinci, 2015; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007).

Arastaman (2013) tarafından yapılan araştırmada farklı fakültelerde öğretmenlik alanında öğrenim görmekte olan adayların mesleki öz-yeterlik seviyelerinin fakülte türü değişkenine göre irdelenmesi hedeflenmiştir. Çalışmaya eğitim fakültesi öğrencisi 209 öğrenci ile fen edebiyat fakültesi öğrencisi 202 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonunda mesleki öz-yeterlik alt boyutlarından olan öğretim stratejileri alt boyutuna ilişkin algı puanlarının eğitim fakültesi öğrencileri lehine istatistiksel açıdan anlamlı oranda daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşın eğitim fakültesine öğrenim gören öğrencilerle kıyaslandığında fen edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenliğe yönelik tutum puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Demirtaş ve diğerleri (2011)'nin yapmış olduğu araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleki öz-yeterlik algı düzeylerinin bölüm faktörü bağlamında incelenmesi amaçlanmış, bu kapsamda farklı bölümlerde eğitim gören öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları arasındaki farklılıklar karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonunda fen bilgisi, sınıf öğretmenliği, ilköğretim matematik, sosyal

bilgiler, okul öncesi, beden eğitimi, İngilizce, resim, müzik ve Türkçe öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğuna ulaşılmıştır. Gençtürk ve Memiş (2010) tarafından yapılan araştırmada ilköğretimde görevli sınıf öğretmenleri, ile branş öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik algı düzeylerinin (öğrenci katılımına ilişkin yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik, öğretim stratejilerinde yeterlik, genel öz-yeterlik) branş faktörüne göre istatistiki olarak anlamlı bir fark ortaya koyduğu belirlenmiştir.

Alan yazında mevcut araştırmaların aksine, yapılan bazı araştırmalarda branş değişkeninin mesleki öz-yeterlik inancı konusunda anlamlı bir etkisi bulunmadığı belirlenmiştir (Ekinci, 2013; Pendergast ve diğerleri, 2011). Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008)'un yapmış oldukları çalışmada ilköğretim düzeyinde görevli sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin öğretim yeterliği ve kişisel yeterlik düzeylerinin benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin idari personel olma durumlarına göre mesleki öz-yeterlik seviyelerinin anlamlı bir fark göstermediği, ulaşılan verilere göre idareci olan öğretmenler ile herhangi bir idari göreve sahip olmayan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin benzerlik gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Bu neticenin ortaya çıkmasında çalışma kapsamındaki öğretmenlerin çok düşük bir bölümünün (%10,1) idari görevli olmasının yattığı düşünülebilir. Bu kapsamda beden eğitimi öğretmenlerinde idari görevin mesleki öz-yeterlik üzerine etkilerinin daha iyi anlaşılması için idari görev yapan öğretmenlerin sayısal oranlarının yüksek olduğu yeni araştırmalara gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Çalışma kapsamında alınan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile mesleki öz-yeterlik düzeyi arasında istatistiksel açıdan herhangi bir anlamlı ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Beden eğitimi öğretmenleriyle ilgili gerçekleştirilen benzer bir çalışma kapsamında beden eğitimi öğretmenlerinin bazı demografik değişkenler ışığında mesleki öz-yeterlik düzeylerinin irdelenmesi hedeflenmiştir. Toplam 125 beden eğitimi öğretmenin (32 kadın, 93 erkek) dâhil edildiği araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem faktörüne göre istatistiki olarak anlamlı bir fark

sergilemediğine ulaşılmıştır (Koparan ve diğerleri, 2011). Sınıf öğretmenlerine yönelik gerçekleştirilen diğer bir araştırmada sınıf eğitimcilerinin meslekteki kıdemleri öz yeterlilik idrakları üzerinde istatistiksel bakımdan anlam yüklü bir etki taşımadığı sonucu tespit edilmiştir (Korkut ve Babaoğlu, 2012). İlkokullarda görev yapan sınıf eğitimcileriyle farklı branştaki eğitimciler üzerinde gerçekleştirilen benzer bir çalışmada da eğitimcilerin bireysel yeterlilik seviyeleriyle öğretim becerileri seviyelerinin mesleki kıdem seviyesine göre istatistiksel yönden anlamlı farklılıkla taşımadığı saptanmıştır (Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008). Ortaöğretim düzeyinde görev yapan eğitimcilere yönelik benzer bir araştırmada da mesleki kıdem seviyesinin eğitimcilerin öz yeterlilik algıları üzerinde hususi bir belirleyici faktör olmadığı tespit edilmiştir (Üstüner ve diğerleri, 2009).

Literatürde yer alan bazı araştırma bulguları ise öğretmenlerde mesleki kıdem düzeyinin mesleki öz-yeterlik algısı üzerinde önemli bir belirleyici olduğu görüşünü desteklemektedir. Klassen ve Chiu (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya eğitimcilerin mesleki kıdem seviyelerine göre mesleki öz yeterlilik algılarının araştırılması hedeflenmiştir. Çalışmaya dahil edilen eğitimci sayısı 1430'dur. Çalışmanın sonunda eğitimcilerin mesleki kıdemlerinin mesleki öz yeterlilik algıları üstünde hususi birer yordayıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Ortaya çıkan verilere göre, eğitimcilerin mesleki kıdemleri artması sonucunda mesleki öz yeterlilik algılarında azalma olduğu tespit edilmiştir. Wolters ve Daugherty (2007) tarafından gerçekleştirilen benzer bir çalışmada da mesleki kıdem seviyesi yüksek olan eğitimciler ile kıyaslandığında mesleki kıdem seviyesi daha düşük olan eğitimcilerin algıladığı öz yeterlilik seviyesinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Egger (2006) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada mesleki kıdem eğitimcilerde öz yeterlilik algısını %17 seviyesinde etkilediği, bu etkinin istatistiksel yönden anlamlı olduğu neticesine varılmıştır. Gençtürk ve Memiş (2010) tarafından ilkokulda gören yapan eğitimcilere yönelik gerçekleştirilen çalışmada eğitimcilerin mesleki öz yeterlilik alt detaylarına (öğretim stratejilerinde yeterlik, sınıf yönetimi için sahip olunan yeterlik, öğrenci katılımı yeterliliği) dair algıların mesleki kıdem farklılıklara göre istatistiksel yönden anlamlı değişkenlikler olduğu saptanmıştır. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013)'nun yapmış olduğu çalışma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre mesleki öz-yeterlik algı düzeylerinin değerlendirilmesi amaçlanmış,

toplamda 98 okul öncesi öğretmeninin çalışma kapsamına alındığı araştırmada öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algılarının mesleki kıdem faktörüne göre istatistiki olarak anlamlı bir fark sergilemediği belirlenmiştir. Beden eğitimi öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada öğretmenlerin genel ve mesleki öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre ele alındığı zaman beden eğitimi öğretmenlerinin genel ve mesleki öz-yeterlik düzeyleri üzerinde mesleki kıdem değişkeninin önemli bir yordayıcı olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, mesleki kıdemi yüksek olan beden eğitimi öğretmenlerine kıyasla mesleki kıdemi 1-6 yıl arasında bulunan öğretmenlerin sözlü ve sözsüz iletişim becerilerine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde mesleki kıdem düzeyi yüksek olan beden eğitimi öğretmenlerine kıyasla mesleki kıdemi 1-6 yıl aralığında bulunan öğretmenlerin özel alan bilgisine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur (Yıldırım, 2012).

Saçlı ve diğerleri (2009) tarafından beden eğitimi öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin eleştiriye açık olma ve öğrenciyi her konuda anlama düzeylerinin mesleki kıdem düzeyi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer mesleki kıdem düzeyine sahip beden eğitimi öğretmenleri ile kıyaslandığı zaman mesleki kıdem düzeyi 6-10 yıl olan öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerinin daha yüksek olduğu, mesleki kıdem düzeyi 1-5 yıl olan öğretmenlerin ise diğer mesleki kıdem düzeylerindeki öğretmenlere kıyasla daha geniş bakış açısına sahip oldukları bulunmuştur. Buna karşılık beden eğitimi öğretmenlerinin yaratıcı olma ve doğaçlama yeteneğine sahip olma düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yenilikçi tutum algılarının cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği, elde edilen bulgulara göre kadın ve erkek öğretmenlerin benzer yenilikçi tutum düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik yenilikçi tutumlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışmanın sonunda

öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik yenilikçi tutum algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiş, erkek öğretmen adayları ile kıyaslandığı zaman kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yenilikçi tutum algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Göl ve Bülbül (2012) tarafından ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticiler üzerinde yapılan benzer bir çalışmada okul yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin tutum ve algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Çuhadar ve diğerleri (2013) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan benzer bir çalışmada da öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği elde edilmiştir.

Başaran ve Keleş (2015) tarafından yapılan benzer bir araştırmada Sivas ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin yenilikçi tutumlarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 148 kadın ve 222 erkek olmak üzere toplam 370 öğretmen katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin yenilikçi tutumları öncü, sorgulayıcı, kuşkucu ve gelenekçi şeklinde alt boyutlara ayrılmış, araştırmanın sonunda öğretmenlerin yenilikçi tutumlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Kılıçer (2011) tarafından yapılan benzer bir araştırmada öğretmen adaylarının yenilikçi tutumlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği neticesine varılmıştır.

İlköğretim okul yöneticileri üzerinde yapılan benzer bir çalışmada okul yöneticilerinin yenilik önerilerine ilişkin görüşlerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi hedeflenmiştir. Toplam 60 kadın ve 240 erkek ilköğretim okul yöneticisinin dâhil edildiği araştırmanın sonunda cinsiyet değişkenine göre ele alındığı zaman ilköğretim okul yöneticilerinin yenilik önerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (Top, 2011).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kuşkucu yaklaşım alt boyutuna ilişkin yenilikçi tutum algılarının eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, söz konusu alt boyutta lisans mezunu öğretmenlere kıyasla yüksek lisans mezunu

öğretmenlerin yenilikçi tutum algılarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer alt boyutlara ilişkin öğretmen algılarının ise eğitim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

İlköğretim okul yöneticileri üzerinde yapılan benzer bir çalışmada okul yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin tutumlarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışmada eğitim düzeyi değişkenine göre ele alındığı zaman okul yöneticilerinin yenilik önerilerine yönelik tutum düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ( $p>0.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yenilikçi tutum algılarının yabancı dil bilme durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün yabancı dil bilmemesinin etkili olduğu düşünülebilir. Nitekim mesleki açıdan dünyadaki yeniliklerin yakından takip edilebilmesinde yabancı dil bilmenin büyük bir önemi olduğu bilinmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre yenilikçi tutum düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Ürün ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının bireysel yenilikçi tutum düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi hedeflenmiş, araştırmaya Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin 12 farklı bölümünde öğrenim görmekte olan toplam 422 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının bireysel yenilikçi tutumlarının öğrenim görülen bölüm değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Göl ve Bülbül (2012) tarafından yapılan benzer bir araştırmada ilköğretimde görevli sınıf öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin yenilik yönetimine ilişkin algı ve tutumlarının branş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırmada farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yenilikçi tutumlarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yenilikçi tutum

düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenliği, fen bilgisi ve matematik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları ile kıyaslandığı zaman sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yenilikçi tutum algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde farklı branşlardaki öğretmen adaylarının farklı eğitim felsefelerine sahip olmalarının etkili olabileceği belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin idari personel olma durumlarına göre yenilikçi tutum düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı gözlenmiştir. İlköğretim okul yöneticileri üzerinde yapılan benzer bir araştırmada okul yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin tutumlarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya ilköğretim kurumlarında görev yapan 73 okul müdürü, 33 müdür yardımcı ve 194 müdür yardımcısı dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda müdür yardımcıları ve müdür yardımcıları ile kıyaslandığı zaman okul müdürlerinin yenilik önerilerine ilişkin tutum puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır (Top, 2011).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yenilikçi tutum düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başaran ve Keleş (2015) tarafından yapılan araştırmada Sivas ilinde bulunan örgün eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre yenilikçi tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin yenilikçi tutumları ile yenilikçi tutum alt boyutlarına (öncü, gelenekçi, sorgulayıcı, kuşkucu) ilişkin tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Göl ve Bülbül (2012) tarafından ilköğretimde görevli yöneticiler üzerinde yapılan benzer bir araştırmada okul yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin tutum ve algıların mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Coklar (2012) tarafından yapılan araştırmada eğitim kurumlarında idareci olan çalışanların mesleki kıdem düzeyleri ile yenilikçi tutumları arasındaki farklılıkların incelenmesi amaçlanmıştır. Toplam 190 eğitim yöneticisinin dahil edildiği araştırmada çalışanlar mesleki kıdemi 10 yıl ve üzeri olanlar ile mesleki kıdem düzeyi 10 yılın



altında olanlar şeklinde ikiye ayrılmıştır. Araştırmanın sonunda eğitim kurumlarında idareci olarak görev yapan personelin yenilikçi tutum düzeylerinin mesleki kıdem düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiş, elde edilen bulgulara göre mesleki kıdem düzeyi 10 yıl ve üzerinde olan personel ile mesleki kıdemi 10 yılın altında olan personelin yenilikçi tutum düzeylerinin benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Top (2011) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim kurumlarında görevli idarecilerin (müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı) yenilik yönetimine ilişkin tutum ve yaklaşımlarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan okul idarecilerinin mesleki kıdem düzeyleri 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl, 26 yıl ve üzeri şeklinde gruplara ayrılmıştır. Araştırmanın sonunda ilköğretim kurumlarında görevli olan idarecilerin yenilik önerilerine karşı tutumları ile yeniliğe ilişkin kişisel yaklaşımlarının mesleki kıdem düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Aynı araştırmada ilköğretim kurumlarında görevli idarecilerin görev yaptıkları eğitim kurumlarındaki mevcut çalışma sürelerinin de yenilik önerilerine ilişkin tutumlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeyleri ile yenilikçi tutum alt boyutlarından olan öncü yaklaşım ve yeniliklere açık yaklaşım alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu, buna karşılık mesleki öz-yeterlik düzeyi ile yenilikçi tutum alt boyutlarından olan gelenekçi yaklaşım ve kuşkucu yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre mesleki öz-yeterlik düzeyinin yenilikçi tutum algıları üzerinde kısmen anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeyleri ile yenilikçi tutum algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmasının temelinde öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının yüksek olmasının yattığı düşünülebilir. Nitekim mesleki tutumu yüksek olan öğretmenlerin mesleki açıdan gelişime ve yeniliğe açık olmaları beklenen bir sonuçtur. Alan yazında yer alan araştırma bulgularının da bu görüşü desteklediği görülmektedir. Arastaman (2013) tarafından yapılan araştırmada mesleki öz-yeterlik algısı ile mesleki tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Demirtaş ve diğerleri (2011) tarafından yapılan benzer bir araştırmada da farklı branşlarda öğretmen adaylarının öğretmen mesleğine yönelik tutumlarının mesleki öz-yeterlik algılarının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öz-yeterlik inancı bireyin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olma durumunu ifade ettiği göz önünde bulundurulduğu zaman (Kurbanoglu, 2004), öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin bir işi başarmak için kendisinde eksik gördüğü yönleri geliştirme yoluna gitmesi muhtemel bir durumdur. Öğretmenler açısından ele alındığı zaman öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin mesleki niteliklerini arttırmak açısından yeniliğe açık olmaları da beklenen bir durumdur. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan, 14 maddeden oluşan ve öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin sıralandığı maddelerde yer alan “İyi bir öğretmen kişisel ve mesleki açıdan kendisini sürekli olarak geliştirir, kendisini geliştirme konusundaki her fırsatı araştırır ve değerlendirir” ibaresi de mesleki yeterliği yüksek olan öğretmenlerin yeniliğe açık olduklarını ortaya koymaktadır (Seferoğlu, 2004).

## 5.2. Sonuç

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiği zaman, kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiş, alan yazında yer alan birçok araştırma bulgusunun da elde edilen çalışma sonuçlarını desteklediği görülmüştür. Buna karşılık literatürde yer alan bazı araştırmalarda farklı branşlarda görevli olan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular ve alan yazında yer alan araştırma sonuçları değerlendirildiği zaman, öğretmenlerde cinsiyet değişkeninin mesleki öz-yeterlik düzeyi üzerinde her zaman önemli bir belirleyici olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin lisansüstü eğitim alma durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiş, elde edilen bu sonucun literatür ile kısmen paralellik

gösterdiği tespit edilmiştir. Nitekim yapılan literatür taraması sonunda bazı araştırmalarda lisansüstü eğitimin öğretmen öz-yeterliği üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu belirlenmiş, bazı çalışmalarda ise lisansüstü eğitim düzeyinin mesleki öz-yeterlik algısını etkilemediği tespit edilmiştir. Bilindiği gibi lisansüstü eğitim öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmelerine, dolayısıyla mesleki öz-yeterlik algılarını arttırmaya katkı sağlamaktadır. Araştırmada lisansüstü eğitim alan öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin benzerlik göstermesinin temelinde araştırmaya katılan lisansüstü mezun öğretmenlerin oranının düşük olması düşünülebilir. Nitekim çalışmaya dahil olan öğretmenlerin sadece %8,4'ünün lisansüstü eğitim düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu kapsamda beden eğitimi öğretmenlerinde lisansüstü eğitimin mesleki öz-yeterlik üzerine etkilerinin daha iyi anlaşılabilmesi için lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin daha fazla katılım sağladıkları yeni araştırmalara gereksinim olduğu söylenebilir.

Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin yabancı dil bilme durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiş, bu sonucun ortaya çıkmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin içerisinde yabancı dil bilen öğretmen oranının düşük olmasının (%9,2) yattığı düşünülmüştür. Günümüzde diğer branşlarda olduğu gibi beden eğitimi alanında da sürekli gelişmeler meydana gelmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin yabancı dil bilmeleri mesleki öz-yeterliklerinin gelişmesinde oldukça önemlidir. Bunun yanında beden eğitimi öğretmenlerinin yabancı dil bilme durumlarının mesleki öz-yeterlik algıları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Özellikle yabancı dil bilen beden eğitimi öğretmenlerinin yüksek katılımının sağlandığı yeni araştırmalar beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik düzeyleri üzerinde yabancı dilin etkilerine ilişkin yeni bulgular ortaya koyabilir.

Branş değişkenine göre incelendiği zaman diğer branş öğretmenleri ile karşılaştırıldığı zaman beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında yer alan araştırma bulgularının da branş değişkeninin öğretmenlerin mesleki öz-yeterlikleri üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görüşünü desteklediği görülmüştür. Literatürde yer alan araştırmalarda farklı branşlardaki öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerinin birbirinden farklı olmasının

temelinde öğretmenlerin meslek yaşamları öncesinde aldıkları eğitimin önemli bir yere sahip olduğu belirtilmiştir. Bu kapsamda farklı eğitim felsefelerine sahip bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının meslek yaşamına atıldıkları zaman aldıkları eğitim ekseninde mesleki öz-yeterliklerinin şekillendiği vurgulanmıştır. Literatürde diğer branş öğretmenleri ile kıyaslandığı zaman beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterliklerinin daha yüksek olmasının temelinde beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim yaşamlarına özel yetenek sınavı ile başlamalarının, diğer bir ifade ile belirli yeterliklere sahip oldukları bölümlerde öğrenim görmelerinin yattığı belirtilmiştir. Ülkemizde öğretmen adaylarının üniversiteye yerleşme süreçleri göz önünde bulundurulduğu zaman bu yaklaşımın doğru olduğu söylenebilir. Nitekim ülkemizde branş öğretmenleri üniversiteye giriş sınavından elde ettikleri puanlara göre öğretmenlik bölümlerine yerleşmekte, birçok öğretmen adayı puanı dahilinde yeterliği olmayan bölümlere girmektedir. Ancak beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümleri özel yetenek sınavları yoluyla öğrenci alımında buldukları için bu bölümlere sportif açıdan öz-yeterliği yüksek öğretmen adayları yerleşmektedir. Bu kapsamda branş değişkenine göre ele alındığı zaman diğer branş öğretmenleri ile kıyaslandığı zaman beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olmasında öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

İdari personel olma durumlarına göre değerlendirildiği zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin idari personel olma durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiş, bu sonucun ortaya çıkmasında idari görevi olan öğretmen oranının düşük olmasının ((%10,1) yattığı düşünülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiş, literatürde yer alan bazı araştırmaların elde edilen bu sonucu desteklediği, bazı araştırma bulgularının ise çalışma sonuçları ile zıtlık gösterdiği saptanmıştır. Elde edilen araştırma bulguları ile alan yazında yer alan araştırma sonuçlarının tutarsızlık göstermesinin temelinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin yanında eğitim ve öğretim yapısına ilişkin farklı demografik (okul iklimi, okul yönetimi, öğrenci sayısı, ders materyallerinin yeterliği/yetersizliği, okul, aile ve öğretmen iş birliği vb.) özelliklerin de öz-yeterlik

üzerinde etkili olmasının yattığı düşünülebilir. Literatürde mesleki kıdemın öğretmen öz-yeterliği üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu tespit eden araştırmalarda genellikle mesleki kıdem düzeyinin artmasına paralel olarak mesleki öz-yeterlik düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir. Bunun temelinde öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça mesleki tükenmişlik düzeylerinin de artması, buna paralel olarak mesleklerine yönelik ilgilerinin ve iş doyumlarının azalmasının yattığı düşünülebilir. Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olmasının temelinde ise meslek hayatına yeni başlamanın verdiği motivasyon ve yüksek iş doyumunun yattığı söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre ele alındığı zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin yenilikçi tutumlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulunmuş, araştırmada elde edilen bu sonucun literatür ile paralellik gösterdiği saptanmıştır. Toplumsal yapı içerisinde kadın ve erkeğe verilen roller birbirinden farklı olsa da eğitim sistemi içerisinde kadın ve öğretmenlerin sahip oldukları rol ve sorumluluklar benzerlik göstermektedir. Bunun yanında araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin meslek hayatları öncesinde benzer eğitim kurumlarında meslek yaşamına hazırlandıkları göz önünde bulundurulduğu zaman, kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerinin benzerlik göstermesinin beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin sadece bir ölçek alt boyutuna ilişkin yenilikçi tutumlarının eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuş, diğer ölçek alt boyutlarına ilişkin yenilikçi tutum algılarının ise eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Lisans eğitimi ile kıyaslandığı zaman lisansüstü eğitim sürecinde öğrencilerin kendilerini geliştirmeye yönelik araştırmalara daha fazla yöneldikleri bilinmektedir. Bu durum lisans eğitimi alan öğretmenlere kıyasla lisansüstü eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlerin yenilikçi tutumlarının daha yüksek olmasına katkı sağlayabilir. Buna karşılıklı yapılan bu araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre yenilikçi tutum algılarının benzerlik göstermesinin temelinde, araştırmaya katılan lisansüstü mezuniyet düzeyine sahip öğretmenlerin araştırma grubu içindeki oranlarının düşük olmasının yattığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yenilikçi tutum düzeylerinin yabancı dil

bilme durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediğine ulaşılmıştır. Bilindiği gibi insanların kendilerini her alanda geliştirmelerinde ve dünyadaki gelişmelerden haberdar olmalarında yabancı dil önemli bir yere sahiptir. Yapılan bu araştırmada yabancı dil bilme değişkenine göre öğretmenlerin yenilikçi tutumlarının benzerlik göstermesinin temelinde yabancı dil bildiğini ifade eden öğretmenlerin araştırma grubu içerisindeki oranlarının düşük olmasının yattığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yenilikçi tutum düzeylerinin branş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiş, araştırmada elde edilen bu sonucun literatür ile paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde ülkemizde öğretmen yetiştiren programların benzer ders içeriklerine ve eğitim felsefelerine sahip olmalarının, bunun yanında araştırmaya katılan öğretmenlerin benzer sosyo-demografik özelliklere sahip okullarda görev yapmalarının etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yenilikçi tutum düzeylerinin idari personel olma durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiş, elde edilen bulgulara göre idari görevi bulunan öğretmenler ile herhangi bir idari görev sahibi olmayan öğretmenlerin yenilikçi tutum düzeylerinin paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Bilindiği gibi idari görevi bulunan öğretmenlerin eğitim kurumlarında sahip oldukları sorumluluk ve görevler branş öğretmenlerine göre bazı farklılıklar göstermektedir. Mesleki açıdan yeterli donanıma sahip olabilmek için branş öğretmenleri eğitim ve öğretime yönelik yeniliklere, okul idarecileri ise idare ve yönetim alanındaki yeniliklere açık olmak durumundadırlar. Bu kapsamda idari görev sahibi olan öğretmenler ile herhangi bir idari göreve sahip olmayan öğretmenlerin yenilikçi tutum düzeylerinde bazı farklılıklar görülmesi beklenmektedir. Ancak yapılan bu araştırmada idari görevi olan ve olmayan öğretmenlerin benzer yenilikçi tutum düzeyine sahip olmalarının temelinde araştırmaya katılan idari görevli öğretmenlerin araştırma grubu içindeki oranlarının oldukça düşük olmasının yattığı düşünülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yenilikçi tutum düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bu bulgunun literatür ile paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların yenilikçi tutum düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre

anlamli farklılık göstermemesinin temelinde öğretmenlerin benzer eğitim kalitesine sahip okullarda görev yapmalarının yattığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yenilikçi tutum ölçeği alt boyutlarına ilişkin elde ettikleri puanlar değerlendirildiği zaman, ölçek alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu, bu kapsamda yenilikçi tutumu oluşturan unsurların birbiri ile etkileşim içinde olduğu saptanmıştır. Yapılan alan yazın taraması sonucunda elde edilen bu sonucun alan yazın ile paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen bu bulguya göre, öğretmenlerin yenilikçi tutum algılarının geliştirilmesinde yenilikçi tutumu oluşturan her bir ögenin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin branş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği saptanmış, buna karşılık öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet, eğitim düzeyi, yabancı dil bilme durumu, mesleki kıdem düzeyi ve idari görevi bulunma durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediğine ulaşılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin yenilikçi tutum algılarının eğitim düzeyi ve branş değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği, buna karşılık cinsiyet, yabancı dil bilme, idari görevi bulunma ve mesleki kıdem düzeyi değişkenlerinin yenilikçi tutum algısı üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı birer belirleyici olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin yenilikçi tutum alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasındaki korelasyon incelendiği zaman, yenilikçi tutumu oluşturan alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### 5.3. Öneriler

#### 5.3.1 Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeyleri ile yenilikçi tutum algılarını etkileyen demografik değişkenlerin belirlenmesine yönelik olarak daha geniş araştırma grupları üzerinde benzer çalışmalar yapılabilir.

2. Farklı eğitim kademelerinde görev yapmakta olan (ilkokul, ortaokul,

lise) öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeyleri ile yenilikçi tutum algılarının ele alındığı araştırmalar yapılabilir. Söz konusu araştırmalar farklı coğrafi bölgelerde uygulanabilir. Böylece farklı eğitim kademelerinde ve farklı coğrafi bölgelerde görev yapan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik ve yenilikçi tutum algılarını etkileyen unsurlara ilişkin olarak geniş kapsamlı araştırma bulgularına ulaşılabilir.

3. Demografik değişkenlerin yanında öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik ve yenilikçi tutum düzeyleri üzerinde okul ikliminin etkilerinin incelendiği araştırmalar yapılabilir. Bunun yanında veli ve yönetici ile ilişkiler, sınıftaki öğrenci sayısı, ders materyallerinin yeterliği ve kurumdaki diğer öğretmenler ile ilişkilerin mesleki öz-yeterlik ve yenilikçi tutum üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.

4. Gerek meslek yaşamı öncesinde öğretmen yetiştiren kurumlarda gerekse de meslek yaşamına başladıktan sonra öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik düzeylerini olumsuz yönde etkileyen unsurların tespit edilmesine ve çözüm önerilerinin ortaya konulmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.

5. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerini en iyi gözlemleyen grupların başında öğrencilerin geldiği göz önünde bulundurulduğu zaman, öğrenci görüşlerine göre öğretmen öz-yeterliklerinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.

### 5.3.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik ve eğitime ilişkin yenilikçi tutumlarının öğrenci başarısını etkileyen unsurlar olduğu göz önünde bulundurularak, beden eğitimi öğretmenleri ile diğer öğretmenlere yönelik olarak hizmet içi eğitim ve kurslar düzenlenebilir.

2. Öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik ve yenilikçi tutum algıları büyük oranda meslek yaşamı öncesinde şekillendiği için öğretmen yetiştiren programların ders içeriklerinin öğretmen öz-yeterliğini ve yenilikçi tutum algısını geliştirecek düzeyde yeniden tasarlanması sağlanabilir.

3. Öğretmen atamalarında kullanılan merkezi sınavlara ek olarak



öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerinin değerlendirildiği yazılı ve sözlü sınavlar uygulanabilir. Bunun yanında meslek yaşamına başladıktan sonra belirli aralıklarla öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin değerlendirildiği yeni çalışmalar yapılabilir. Zaman içerisinde mesleki tükenmişliğe bağlı olarak öz-yeterlik düzeyinde düşüş meydana gelen öğretmenlere yönelik seminerler verilebilir. Bunun yanında öğretmenlerin mesleklerine yönelik son gelişmelerden haberdar olmaları için tanıtıcı yayın ve kitaplar yayımlanabilir, hizmet içi eğitimler sunulabilir.



## KAYNAKÇA

- Acuner, A. (2012). Farklı Dansları Yapan Bireylerin Çeşitli Değişkenlere Göre Özgüven Ve Öz-Yeterliklerinin Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- Açak, M. (2006). Beden Eğitimi Öğretmeninin El Kitabı. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Akbulut, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 24-33.
- Alpaslan, S. (2008). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sergilediği Öğretim Davranışlarına İlişkin Algıları ve Öğrencilerin Bu Derse Karşı Geliştirdikleri Tutumları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Arastaman, G. (2013). Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öz-Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 205-217.
- Aslan, N. (2015). Öğretmenliğin Meslek Olarak Seçilmesinde Etkili Olan Temel Unsurlar. The Journal of Academic Social Science Studies, 37, 53-64.
- Avşar, Z. (2004). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2), 111-130.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi? Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1(1), 36-38.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. American Psychologist, 37(2), 122-147
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of Human Behavior, 4, 71-81.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman.

- Başaran, S.D., Keleş, S. (2015). Yenilikçi Kimdir? Öğretmenlerin Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(4), 106-118.
- Başer, S. A. (2009). Öğretmen Niteliklerinin Beden Eğitimi Dersi Alan Öğrencilerin Bu Derse Karşı Olan Tutumlarına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Başkan, G.A. (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenlikte Yeniden Yapılanma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 16-25.
- Bayındır, N. (2011). Uygulama Öğretmenlerinin Aday Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Nitelikleri Hakkındaki Görüşleri. Akademik Bakış Dergisi, 26, 1-7.
- Belgi, S. (2016). Lisede Çalışan Rehber Öğretmenlerin Mesleki Öz Yeterlik Algıları ve Mesleki Tükenmişliklerinin İncelenmesi (İstanbul İli Bahçelievler İlçesi Örneği). Yayımlanmamış Doktora Tezi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, Self- Efficacy, Coping Resources, And Burnout Among Secondary School Teachers in Spain. Educational Psychology, 26(4), 519-539.
- Bıkmaz, H. F. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması, Milli Eğitim Dergisi.
- Bilir, P., Ay, Ü., Gürbüz, T. Ç. (2003). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında Örgüt Kültürü. SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 1(2), 117-128.
- Brouwers, A., Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. Teaching and Teacher education, 16(2), 239-253.
- Buddin, R., Zamarro, G. (2009). Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools. Journal of Urban Economics, 66(2), 103-115.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (8. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. Journal of Educational Psychology, 95, 821-832.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490.
- Chen, C. J., Huang, J. W., Hsiao, Y. C. (2010). Knowledge management and innovativeness: The role of organizational climate and structure. *International Journal of Manpower*, 31(8), 848-870.
- Cheung, H-Y. (2006). The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers, *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 435-451.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., Vigdor, J. L. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, 26, 673-682.
- Coklar, A.C. (2012). Individual Innovativeness Levels of Educational Administrators. *Digital Education Review*, 22, 100-110.
- Connor, C. M., Son, S. H., Hindman, A. H., Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology*, 43, 343-375.
- Croninger, R. G., Rice, J. K., Rathbun, A., Nishio, M. (2007). Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement. *Economics of Education Review*, 26(3), 312-324.
- Çapri, B., Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çelikten, M., Şanal, M., Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Çetin, A., Tekmen, E.E., Şentürk, M. (2016). Mesleki Bağlılık ve Mesleki Öz-Yeterlik Algısının Bilgi Paylaşma Davranışına Etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi*

İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi  
Dergisi, <http://dx.doi.org/10.18074/cnuiibf.416>.

- Çoban, B., Turan, M. (2006). Öğrenci Görüşlerine Göre İdeal Beden Eğitimi Öğretmeninin Nitelikleri: Ölçek Geliştirme Çalışması. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16(1), 149-161.
- Çubukçu, Z., Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1).
- Çuhadar, C., Bülbül, T., Ilgaz, G. (2013). Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Özellikleri ile Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. İlköğretim Online, 12(3), 797- 807.
- Dadandı, İ., Kalyon, A., Yazıcı, H. (2016). Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları, Kaygı Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 253-269
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. Education Policy Analysis Archives, 8(1), 1-44.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. Teaching and Teacher Education, 24, 751-766.
- Demirhan, G., Bulca, Y., Saçlı, F., Kangalgil, M. (2014). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Uygulamada Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(2), 57-68.
- Demirtaş, H., Cömert, M., Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. Eğitim ve Bilim, 36(159), 96-111.
- Den Brok, P., Fisher, D., Scott, R. (2005). The importance of teacher interpersonal behaviour for student attitudes in Brunei primary science classes. International Journal of Science Education, 27(7), 765-779.

- Deniz, Ü., Kesicioğlu, O.S. (2012). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Bazı Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(2), 1-13.
- Dursun, S., Karagün, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi: Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Son Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24, 93-112.
- Dyson, B. (2014). Quality Physical Education: A Commentary on Effective Physical Education Teaching, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2), 144-152
- Egger, K.J. (2006). An Exploration of The Relationships Among Teacher Efficacy, Collective Teacher Efficacy, And Teacher Demographic Characteristics in Conservative Christian Schools. PhD Thesis. USA: University of North Texas.
- Egyed, C. J., Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462-474.
- Eraslan, L., Çakıcı, D. (2011). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Erdem, E., Soylu, Y. (2013). Öğretmen adaylarının KPSS ve alan sınavına ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 223-236.
- Erdem, E. , & Demirel, O. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 35, 573-586.
- Erdoğan, D.G., Güneş, D.Z. (2013). The relationship between individual innovativeness and change readiness conditions of students attending faculty of education. *Procedia – Social And Behavioral Sciences*, 106, 3033-3040.

- Ekinci, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları: Müzik, Resim ve Beden Eğitimi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 189-196.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ve Öğretmen Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 62-76.
- Erden, M. (2005). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. 3. Baskı. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ersoy, B.A., Şengül, C.M. (2008). Yenilikçiliğe Yönelik Devlet Uygulamaları ve AB Karşılaştırması. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 59-74.
- Eryiğit, C., Kavak, B. (2011). Tüketici Yenilikçiliğinin Tutumsal ve Davranışsal Uyumunun İncelenmesi. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29(2), 95-113.
- Friedman, I. A., Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and teacher education*, 18, 675-686.
- Fülleman, D., Jenny, G.J., Brauchil, R. , Bauer, G.F. (2015). The Key Role of Shared Participation in Changing Occupational Self- Efficacy Through Stress Management Courses. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88, 490-510.
- Garcia, R., Calantone, R. (2002). A critical look at technological innovation typology and innovativeness terminology: a literature review. *Journal of product innovation management*, 19(2), 110-132.
- Gelbal, S., Kellecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gençtürk, A., Memiş, A. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.

- Gökyer, N. (2009). Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerince Yapılan Sınıf Denetimine Yönelik Algıları. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 68-76.
- Göl, E., Bülbül, T. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 97-109.
- Gömleksiz, M.N., Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 201-221.
- Güllü, M., Güçlü, M. (2009). Ortaöğretim Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 138-151.
- Gültekin, M. (2015). İlköğretim Öğrencilerinin İdeal Öğretmen Algısı. *Turkish Studies*, 10(11), 725-756.
- Güven, D. (2010). Profesyonel Bir Meslek Olarak Türkiye’de Öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Güvenç, H. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Destekleri ve Mesleki Özyeterlik Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116.
- Habacı, İ., Karataş, E., Adıgüzzelli, F., Ürker, A., Atıcı, R. (2013). Öğretmenlerin Güncel Sorunları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 263-277.
- Harris, D. N., Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95, 798-812.
- Harmandar, İ.H. (2004). *Beden Eğitimi ve Spor’da Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Harurluoğlu, Y., Kaya, E. (2009). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Biyoloji Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 481-496.
- Hoy, A. W., Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching And Teacher Education*, 21, 343-356.
- Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D.(1977). Scales for the measurement of



- innovatiness. *Human Communication Research* 4, 58-65.
- Hünük, D. (2006). Ankara İli Merkez İlçelerindeki İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeyi, Öğrenci Cinsiyeti, Öğretmen Cinsiyeti Ve Spora Aktif Katılımları Açısından Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Im, S., Bayus, B. L., Mason, C. H. (2003). An empirical study of innate consumer innovativeness, personal characteristics, and new-product adoption behavior. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 31(1), 61-73.
- Işık, C., Meriç, S. (2015). Otel Yöneticilerinin Bireysel Yenilikçi Kapsamında Değerlendirilmesi: Van İli Örneği. *Girişimcilik ve İnovasyon Yönetimi Dergisi*, 4(1), 1-16.
- İlğan, A., Sevinç, Ö.S., Arı, E. (2013). Pedagojik Formasyon Programı Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutum Ve Çağdaş Öğretmen Algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 175-195.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum Algı İletişim*. Beşinci Baskı. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- İpek, C., Bayraktar, C. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Beden Eğitimi Dersine İlişkin Özyeterlik Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 67-84.
- Jayawardena, C. ve Gregar, A. (2013). Career and Knowledge Management and Organizational Learning. *Proceedings of the 10th International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management and Organisational Learning (ICICKM-2013)*, 533-539.

- Johnson, J., Chapman, C., Dyer, J. (2006). Pedagogy and innovation in education with digital technologies. *Current Developments in Technology-Assisted Education*, 135-139.
- Kahyaoğlu, M., Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterliliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kampylis, P.G., Bocconi, S., Punie, Y. (2012). *Towards a Mapping Framework of ICT-enabled Innovation for Learning*. Spain: European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies.
- Karaca, P.Ö. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin İnovasyon Fikirleri Geliştirmelerini Etkileyen Engeller ve Teşviklerin Belirlenmesi: Kırklareli İli Lüleburgaz İlçesi Örneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Karacaoğlu, Ö.C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karadağ, S. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Ve Lise 11. Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Bağlı Olarak Karşılaştırılması (Kırıkkale Örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü., Kırıkkale.
- Kartal, T., Afacan, Ö. (2012). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 76-96.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kavacık, L. (2012). İlköğretim 6. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Madde ve Isı Ünitesinde Grupla Yenilikçi (İnovasyon) Projeler Oluşturmanın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.

- Kavacık, L., Yelken, T.Y., Sürmeli, H. (2015). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde İnovasyon (Yenilikçi) Proje Uygulamaları ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 18, 247-263.
- Kavas, E. (2013). Demografik Değişkenlere Göre Dini Tutum. *Akademik Bakış Dergisi*, 38, 1-20.
- Khurshid, K. (2008). A study of the relationship between the professional qualifications of the teachers and academic performance of their students at secondary school level. *International journal of Human And Social Sciences*, 14, 445-451.
- Kılıç, S.K. (2014). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri, Akademik Öz-Yeterlikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kılıçer, K. (2008). Teknolojik Yeniliklerin Yayılmasını Ve Benimsenmesini Arttıran Etmenler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 209-222.
- Kılıçer, K. (2011). Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Profilleri. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Klassen, R. M., Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Koparan, Ş., Öztürk, F., Korkmaz, N.H. (2011). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Özyeterlik Ve Beden Eğitimi Öğretmeni Yeterliliğinin İncelenmesi. *VAN/YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel sayı, 52-61.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.
- Korkut, K., Babaoğlu, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-282.

- Köseoğlu, P. (2010). Biyoloji Eğitiminde Birleştirme Tekniği Temelli Öğretimin Akademik Başarı, Özyeterlik Ve Tutuma Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39, 244-254.
- Kösterelioğlu, İ., Kösterelioğlu, M.A. (2008). Stajyer Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerini Kazanma Düzeylerine İlişkin Algıları. SAÜ Fen Edebiyat Dergisi, 2, 257-275.
- Kukla-Acevedo, S. (2009). Do teacher characteristics matter? New results on the effects of teacher preparation on student achievement. Economics of Education Review, 28, 49-57.
- Kurbanoglu, S.S. (2004). Öz-Yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. Bilgi Dünyası, 5(2), 137-152.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik Ve Kolektif Yeterlik Algıları. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(2), 195-227.
- Kurtuluş, M.F. (2012). Eğitimde İnovasyon: Öğretmen ve Öğrencilerin İnovasyona Bakışı ve Yeterliliğinin Sorgulanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gebze.
- Lai, F., Sadoulet, E., De Janvry, A. (2009). The contributions of school quality and teacher qualifications to student performance: Evidence from a natural experiment in Beijing middle schools. Journal of Human Resources, 1-40.
- Leavitt, C., & Wallton, J. (1975). Development of a scale for innovativeness. Advances in Consumer Research, 2, 545-554.
- Looney, J. W. (2009). Assessment and Innovation in Education. OECD Education Working Papers, No. 24, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/222814543073>
- Maden, S., Durukan, E., Aslan, A. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Niteliklerine Yönelik Görüşleri. International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 5(4), 1364-1378.

- Malian, I.M., Nevin, A.I. (2005). A Framework for Understanding Assessment of Innovation in Teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, 7-17.
- Mani, S., Romijn, H. (Ed). (2004). *Innovation, learning, and technological dynamism of developing countries*. New York: United Nations University Press.
- McKenzie, T. L., Lounsbery, M. A. (2013). Physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research quarterly for exercise and sport*, 84, 419-430.
- Morgil, İ., Seçken, N., Yücel, A.S. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Mulholland, J., Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243-261.
- Murphy, M., Redding, S., Twyman, J. (Ed.). (2014). *Handbook on Innovations in Learning*. USA: Information Age Publishing.
- Mustan, T. (2002). Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 19, 115-1127.
- Nakiboğlu, C., Karakoç, Ö. (2005). Öğretmenin Sahip Olması Gereken Dördüncü Bilgi: Alan Öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(1), 181-206.
- Nakip, C. (2015). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Nochur, K. (2009). *İnovasyon Yapmak*. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Numanoğlu, G., Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 197-212.
- Öğüt, A., Aygen, S., Demirsel, M.T. (2007). Personel Güçlendirme İnovasyonu Hızlandırır mı? Antalya İli Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerine Yönelik Görgül Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi Yerel Ekonomikler*,

Özel Sayısı, 163-172.

- Öner, D. (2010). Öğretmenin Bilgisi Özel bir Bilgi midir? Öğretmek için Gereken Bilgiye Kuramsal bir Bakış. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 27(2), 23-32.
- Örün, Ö., Orhan, D., Dönmez, P., Kurt, A.A. (2015). Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Profilleri ve Teknoloji Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 65-76.
- Özdemir, M.Ç. (Ed.). (2003). Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Birinci Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Özdemir, S. (2000). Eğitimde Örgütsel Yenileşme. 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Özdemir, S. (2013). Eğitimde Örgütsel Yenileşme. 7. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S.M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54, 277-306.
- Özer, B., Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9), 39-55.
- Özkan, M., Arslantaş, H.İ. (2013). Etkili Öğretmen Özellikleri Üzerine Sıralama Yöntemiyle Bir Ölçekleme Çalışması. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15(1), 311-330.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, 17, 1-40.
- Özyalvaç, N. T. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi (Konya Anadolu

- Lisesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Özyurt, S. (2000). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. 2. Baskı. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116-125.
- Pendergast, D., Garvis, S., Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46-57.
- Penrose, A., Perry, C., Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self-efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*, 17(1), 107-126.
- Rogers, R. K., Wallace, J. D. (2011). Predictors of Technology Integration in Education: A Study of Anxiety and Innovativeness in Teacher Preparation. *Journal Of Literacy & Technology*, 12(2), 28-61.
- Rowe, K. (2003). The importance of teacher quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling. 2003-Building Teacher Quality: What does the research tell us? ACER Research Conference, 15-23.
- Ruiz, B. M., Fernández-Balboa, J. (2005). Physical education teacher educators' personal perspectives regarding their practice of critical pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 243-264.
- Saçlı, F., Bulca, Y., Demirhan, G., Kangalgil, M. (2009). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişisel Nitelikleri. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 20(4), 145-151.
- Savcı, İ. (2011). Yenilik, Yönetim ve İnsan Kaynakları. 1. Baskı. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Schwarzer, R., Hallum, S. (2008). Perceived teacher self- efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(s1), 152-171.
- Schyns, B., ve Von Collani, G. (2002). A New Occupational Self-efficacy Scale and Its Relation to Personality Constructs and Organizational Variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 219-241.
- Seçkin, A., Başbay, M. (2013). Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 253-270.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Semerci, Ç., Semerci, N., Eliüşük, A., Kartal, S.E. (2012). Öğretmenlik Mesleğinin Gündemine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bartın İli Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 22-40.
- Senemoğlu, N. (2009), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. 14.Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Shalley, C.E., Hitt, M.A., Zhou, J. (Ed). (2015). *The Oxford Handbook of Creativity, Innovation, and Entrepreneurship*. New York: Oxford University Press.
- Siwatu, K.O. (2011). Preservice teachers' sense of preparedness and self-efficacy to teach in America's urban and suburban schools: Does context matter? *Teaching and Teacher Education*, 27, 357-365.



- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26, 1059-1069.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- Sunay, H., Müniroğlu, S., Gündüz, N. (2004). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlik Programlarının Fiziksel Aktiviteye Güdüleme Etkisi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 101-107.
- Sunjin, O. (2010). The sources that influence student teachers' sense of efficacy. Unpublished doctoral dissertation. Iowa State University, Iowa.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şahin, V., Bilgili, M., Kocalar, A.O. (2015). Coğrafya Lisans Öğrencilerinin Eğitimdeki İnovasyon İle İlgili Görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 1411-1426.
- Şenel, E., Adiloğulları, İ., Ulucan, H., Öğretmenlerin Duygusal Zeka Seviyeleri, Öğretmen Yetkinlik İnançları Ve Genel Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi, *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi Cilt 8, Sayı 2*, 2014.
- Şişman, M. (2002). Öğretmenliğe Giriş. 4. Baskı. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Şişman, M. (2007). Eğitim Bilimine Giriş. 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M., Acat, M.B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Tan, Ş., Sevinç, Ö.S., Akcan, K. (2005). Çağdaş Öğretmen Nitelikleri Hakkında Öğrenci Görüşleri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 97-115.
- Taş, S. (2007). Eğitimde Yenileşmenin Önündeki Engeller (Dört Köşe Tekerlekler). *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 183-192.

- Taşkaya, S.M. (2012). Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özelliklerin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İncelenmesi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 33, 283-298.
- Taşkın, Ç.Ş., Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik İnançları. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 63-75.
- Top, M.Z. (2011). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Top, S. (2008). İşletmelerde Yenilik ve Yaratıcılık Yönetimi. 1. Baskı. İstanbul: Beta Basım.
- Tschannen- Moran, M., McMaster, P. (2009). Sources of self- efficacy: Four professional development formats and their relationship to self- efficacy and implementation of a new teaching strategy. The Elementary School Journal, 110(2), 228-245.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching And Teacher Education, 17, 783-805.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. Educational Psychology, 30(2), 173-189.
- Tuncel, G., Balcı, A. (2015). Demokratik Toplumlarda Öğretmen Nitelikleri ve Öğrencilere Yansımaları. Marmara Coğrafya Dergisi, 31, 82-97.
- Turhan, M., Demirli, C., Nazik, G. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Adanmışlık Düzeyine Etki Eden Faktörler: Elazığ Örneği. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(21), 179-192.

- Türk, N. (2009). *Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi (Nevşehir İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Niğde.
- Türkoğlu, A. (2005). *109 Soruda Öğretmenlik Meslek Bilgisine Giriş*. İstanbul: Kare Yayınları.
- Türkoğlu, A. (Ed). (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş (İkinci Baskı)*. Ankara: Mikro Yayınları.
- Uysal, İ., Kösemen, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Genel Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217-226.
- Ülper, H., Bağcı, H. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algıları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 1115-1131.
- Ünal, A., Ünal, E. (2010). Öğretmen ve Öğrencilerin Rehber Öğretmeni Algılamalarına İlişkin Bir Durum Çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 919-945.
- Ünlü, H., Aydos, L. (2007). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 40-51.
- Ünlü, H., Sünbül, A.M., Aydos, L. (2008). *Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), 23-33.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K., Benson, G. (2010). The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 20(10), 1-9.
- Ward, P. (2013). The role of content knowledge in conceptions of teaching effectiveness in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*,

84(4), 431-440.

- Watson, G. (2006). Technology professional development: Long-term effects on teacher self-efficacy. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(1), 151-165.
- Wenpei, C., Wei, L., Yi, L. (2010). An Empirical Study of Innate Consumer Innovativeness, Personal Characteristics and New-Product Adoption Behavior. *Management Review*, 5.
- Wiegand, R. L., Bulger, S. M., Mohr, D. J. (2004). Curricular issues in physical education teacher education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(8), 47-55.
- Wolters, C. A., Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181-193.
- Yalçinkaya, Y. (2010). Bilginin Farkındalık ve Farklılığında Organizasyonların Gelecek Alanı: İnovasyon. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(3), 373-403.
- Yapıcı, M., Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyona İlişkin Metaforları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1421-1429.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yıldız, C. (2014). Müziksel İşitme, Okuma Ve Yazma Öz Yeterlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.

- Yıkımlı, A., Gözün, Ö., Yıkımlı, N. (2006). Öğretmen Adaylarının Etkili Öğretmen Özelliklerine Sahip Olma Durumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 131-140.
- Yıldırım, A. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslekî Öz-Yeterlik Algıları İle Meslekî Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Yıldırım, İ. (2012). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlikleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- Yıldırım, İ., Vural, Ö.F. (2014). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Pedagojik Formasyon Sorunu. Journal of Teacher Education and Educators, 3(1), 73-90.
- Yıldız, S. M., Özdağ, S., Yaman, Ç. (2008). Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumları Ve İstihdam Durumlarına Yönelik Öğrenci Algılamaları. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5(2), 1-10.
- Yılmaz, F., Soğukçeşme, G., Ayhan, N., Tuncay, S., Sancar, S., Deniz, Y. M. (2014a). İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Mesleki Yenilikçilik Düşüncelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(27), 259-276.
- Yılmaz, F.T., Şen, H.T., Demirkaya, F. (2014b). Başhemşirelerin Yenilikçilik ve Risk Alma Davranışlarının Belirlenmesi. Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi, 3(3), 147-154.
- Yılmaz, H., Kocasaraç, H. (2010). Hizmetiçi Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım: Yenilikçi Öğretmenler Programı Ve Değerlendirmesi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3), 51-64.
- Yılmaz, K., Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). Primary School Teachers’ Belief of Efficacy. Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 41(2), 143-167.

Yılmaz, O., Bayraktar, D. M. (2014). Teachers' attitudes towards the use of educational technologies and their individual innovativeness categories. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3458-3461.

Yurdugül, H., Erdem, M., Seferoğlu, S.S. (2010). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim elemanlarının görüşleri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, 16–18 Mayıs 2010 – Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

<http://e-ogrenme.iskur.gov.tr/oyscontent/Courses/Course162/index.html> Erişim tarihi: 29.06.2016.

<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/68.html> erişim tarihi: 01.07.2016.

[www.resmigazete.gov.tr](http://www.resmigazete.gov.tr) Erişim tarihi: 25.06..2016

## EKLER

## Ek-1. Mesleki Öz-yeterlik Ölçeği

## KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet:  Erkek  Kadın

Yaşınız: \_\_\_\_\_

Göreviniz :  Öğretmen  İdareciEğitim Düzeyi (en son sahip olunan diploma):  Lisans  Yüksek Lisans 

Doktora

Branşınız: \_\_\_\_\_

Öğretmenlikteki hizmet Süreniz: \_\_\_\_\_

Alanınızla ilgili bilimsel kongre, sempozyum veya hizmet içi eğitimlere katıldınız mı?  Evet  HayırYabancı dil biliyor musunuz?  Evet  Hayır (evet ise düzeyi belirtiniz  
üds,kpds,yds.vb.) puan)

Açıklama: Aşağıdaki ölçek mesleki yeterlilikle ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Doğru veya yanlış cevap yoktur. İfadeleri okuduktan sonra sizin için uygun olan kutucuğa "X" işareti koyunuz.

	İfadenin içeriği	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Şükür ki, mesleğimle ilgili öngörülemeyen durumlarla nasıl baş edeceğimi biliyorum.	1	2	3	4	5
2.	İşimle ilgili bir sorunum olduğunda genellikle ne yapılması gerektiği ile ilgili bir şeyler düşünebiliyorum.	1	2	3	4	5
3.	Becerilerime güvendiğim için mesleğimle ilgili bir sorun yaşadığımda soğukkanlı kalabiliyorum.	1	2	3	4	5
4.	Mesleğimle ilgili bir sorunla karşılaştığımda birden fazla çözüm yolu bulabiliyorum.	1	2	3	4	5
5.	Mesleğimle ilgili önüme ne sorun çıkarsa çıksın üstesinden gelecek kapasitedeyim.	1	2	3	4	5
6.	İşimle ilgili yaşadığım geçmiş deneyimlerim, beni mesleki geleceğime çok iyi bir şekilde hazırladı.	1	2	3	4	5
7.	Mesleğimle ilgili belirlediğim hedeflerime ulaşıyorum.	1	2	3	4	5
8.	Kendimi mesleğimin ihtiyaçlarının çoğunu karşılayabilecek kadar donanımlı hissediyorum.	1	2	3	4	5

## EK-2. Yenilikçi Tutum Ölçeği

**Açıklama:** Aşağıdaki ölçek öğretmenlerin yenilikçi tutumlarını sergileme düzeylerini tespit etmek amaçlı hazırlanmış ifadelerden oluşmaktadır. İş hayatındaki çalışma davranışlarınızı göz önünde bulundurarak ifadeleri değerlendiriniz. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Yazılı olan ifadeleri okuduktan sonra sizin için uygun olan değerlendirme kutucuğuna “X” işareti koyunuz.

	Bu anketteki ifadeleri kendinizi düşünerek okumanız ve değerlendirmeniz gerekmektedir.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Arkadaşlarım benden sıklıkla tavsiye ya da bilgi ister.	1	2	3	4	5
2.	Yeni fikirleri denemekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
3.	Bir işi yaparken yeni yöntemler denerim	1	2	3	4	5
4.	Yeni düşünce ve fikirlere ihtiyatlı yaklaşırım.	1	2	3	4	5
5.	Görünürde çözümü olmayan sorunlar için çoğunlukla yeni çözüm yöntemleri icat ederim.	1	2	3	4	5
6.	Yeni fikirlere ve buluşlara kuşkulu bakarım.	1	2	3	4	5
7.	Yeni bir fikri, etrafımdaki insanların çoğunun kabul ettiğini görmeden nadiren güvenirim.	1	2	3	4	5
8.	Mesai arkadaşlarımı ve arkadaşlarımı etkileyen biri olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
9.	Düşünce ve davranışlarımda buluşçu ve özgün olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
10.	Orijinal fikirleri olan buluşçu bir insanımdır.	1	2	3	4	5
11.	Ait olduğum gruplara liderlik yapmakla ilgili sorumlulukları üstlenmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
12.	Yeni yöntemlerin, etrafımdaki insanların işlerine yaradığını görmeden, kendi işlerimde kullanmakta isteksiz olurum.	1	2	3	4	5
13.	Geleneksel yöntemlere dayalı yaşamın ve işleri geleneksel yollardan halletmenin en iyi yöntem olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
14.	Yeni bir icadı kullanmadan önce başkalarının onu kullandığını görmem gerekir.	1	2	3	4	5
15.	Yeni düşünce ve fikirlere açığımdır.	1	2	3	4	5



### EK-3. Ölçek İzinleri

The screenshot shows a Gmail inbox on a Windows desktop. The selected email is from Lynda McCroskey to Fevzi YALVUÇ. The subject is "permission for Hurt-Joseph-Cook scales for the measurement of innovativeness". The email content includes a greeting, a statement of permission for the use of scales on the website [www.JamesCMcCroskey.com](http://www.JamesCMcCroskey.com), and contact information for Lynda L. McCroskey, Associate Professor of Communication Studies at California State University, Long Beach, USA. The email was sent on Friday, January 06, 2017 at 4:17 AM.

The screenshot shows a Gmail inbox on a Windows desktop. The selected email is from Birgit Schyns to Fevzi YALVUÇ. The subject is "permission for short version of occupational self-efficacy scale". The email content includes a greeting, a thank you for the message, and a statement of permission for the use of the short version of the scale. It also provides contact information for Prof. Birgit Schyns at Neoma Business School, Campus Reims, France. The email was sent on Friday, January 06, 2017 at 8:53 AM.

#### EK-4. Etik Kurul Onayı



### Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

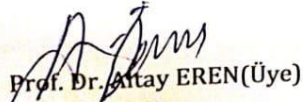
**Fevzi YALVUÇ**  
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Beden Eğitimi Öğretmenliği ABD

Sayın **Fevzi YALVUÇ,**

**“Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Öz-yeterlikleri ile Yenilikçi Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”** İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2019/88) kurulumuzun 26.02.2019 tarihli ve 2019/02 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

  
Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

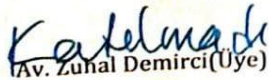
  
Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

  
Prof. Dr. Altay EREN (Üye)

  
Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

  
Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

  
Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

  
Av. Zuhâl DEMİRCİ (Üye)

**ÖZGEÇMİŞ**

- 1. Adı Soyadı** : Fevzi YALVUÇ  
**2. Doğum Tarihi** : 16.01.1986  
**3. Öğrenim Durumu** : Yüksek Lisans  
**4. Çalıştığı Kurum** : M.E.B (Beden Eğitimi Öğretmeni)  
**5. Mezuniyet Bilgileri** :

<b>Derece</b>	<b>Alan</b>	<b>Üniversite</b>	<b>Yıl</b>
Lisans	Beden Eğitimi Öğretmenliği	Kocaeli Üniversitesi	2010
Yüksek Lisans	Beden Eğitimi Öğretmenliği ABD	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2019