

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİ
İLE BİLGİ EDİNME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Abdullah ADIGÜZEL

Hazırlayan
Ayşe BİTKİN

ŞANLIURFA
2012

ONAY SAYFASI

Yrd. Doç. Dr. Abdullah ADIGÜZEL danışmanlığında, Ayşe BİTKİN tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri İle Bilgi Edinme Becerileri Arasındaki İlişki” konulu bu çalışma 26.11./2012 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Abdullah ADIGÜZEL

Üye: Doç. Dr. Refik BALAY

Üye: Yrd. Doç. Dr. Hüseyin İbrahim YEĞİN

Bu Tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yapıldığını ve Enstitümüz Kurallarına Göre Düzenlendiğini Onaylarım.

Prof. Dr. Recel Göçer
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan alıntılar, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.



T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalına bağlı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisiyim. Hazırlamış olduğum. “Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri İle Bilgi Edinme Becerileri Arasındaki İlişki” konulu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara uygun olarak toplanıp sunulduğunu, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.

17.1.2012

Ayşe BİTKİN

YAZIŞMA ADRESİ:

Şehit Polis Mehmet Erçin Ortaokulu
Kayapınar /DİYARBAKIR

Tlf: 0505 230 84 91

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	i
TABLolar LİSTESİ	iii
ŞEKİLLER LİSTESİ	v
KISALTMALAR	vi
ÖNSÖZ	vii
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Önem	3
1.4. Sınırlılıklar	5
BÖLÜM II	6
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2. Bireysel Yenilikçilik	6
2.1. Yenilik	6
2.2. Yenilikçilik	7
2.3. Bireysel Yenilikçilik	9
2.4. Yeniliklerin Yayılımı Teorisi ve Benimseme Kavramı	12
2.4.1. Yenilik Benimseme Kategorileri	16
2.4.2. Yenilik Yayılımı Unsurları	22
2.4.3. Karar Verme Süreci ve Aşamaları	25
2.4.4. Yeniliğin Özellikleri ve Benimsenme Hızı	29
2.5. Yenilikçilik Çalışmaları	34
2.5.1. Yurtdışında Gerçekleştirilen Çalışmalar	35
2.5.2. Ülkemizde Gerçekleştirilen Çalışmalar	46
2.6. Bilgi Okuryazarlığı	49
2.6.1. Bilgi Okuryazarlığı Kavramı, Kapsamı ve Becerileri	50
2.6.2. Bilgi Okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme	61
2.6.3. Bilgi Okuryazarlığı Standartları	64
2.6.4. Bilgi okuryazarlığı ve Öğretmen Yetiştirme	68
2.7. Bilgi Okuryazarlığı İle İlgili Çalışmalar	70
BÖLÜM III	73
3. YÖNTEM	73
3.1. Araştırmanın Modeli	73
3.2. Evren ve Örneklem	73
3.3. Veri Toplama Araçları	75
3.4. Verilerin Toplanması	76
3.5. Verilerin Analizi	77
BÖLÜM IV	79
4. BULGULAR ve YORUMLARI	79
4.1. Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular	79

4.2.	Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	83
4.3.	Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etki Eden Kişisel Faktörlere İlişkin Bulgular	90
4.4.	Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Beceri Düzeyleri	102
4.5.	Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine Etki Eden Kişisel Faktörlere İlişkin Bulgular	107
4.6.	Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri İle Bilgi Edinme Becerileri Arasındaki İlişki.....	119
BÖLÜM V		121
5.	SONUÇ ve ÖNERİLER.....	121
5.1.	Sonuçlar.....	121
5.1.1.	Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	121
5.1.2.	Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine İlişkin Sonuçlar.....	122
5.1.3.	Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri İle Bilgi Edinme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar	123
5.2.	Öneriler.....	124
5.2.1.	Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler	124
5.2.2.	Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler	126
EK 1. ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİ İLE BİLGİ EDİNME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ ANKETİ		127
EK 2. ARAŞTIRMA İZİNLERİ		132
KAYNAKÇA.....		135
ÖZET		144
ABSTRACT.....		145

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Benimseme Kategorileri ve Öne Çıkan Özellikleri.....	19
Tablo 2. Yayılımın Unsurları.....	25
Tablo 3. Yenilik Karar Verme Sürecinin Aşamaları	29
Tablo 4. Yeniliğin Özellikleri.....	33
Tablo 5. Bilgi Okuryazarlığı Basamakları.....	60
Tablo 6. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Bulunan Üniversiteler ve Eğitim Fakülteleri	74
Tablo 7. Araştırmanın Örnekleme.....	75
Tablo 8. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Derecelendirmeleri ve Sınırları.....	78
Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular	79
Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Görüşleri	83
Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	85
Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Üniversiteler Bazında Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Bulgular	86
Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Benimseme Kategorilerine İlişkin Dağılımları İle İlgili Bulgular	87
Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Üniversite Bazında Benimseme Kategorilerine Dağılımlarına İlişkin Bulgular.....	89
Tablo 15. Cinsiyet Değişkeninin Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları	91
Tablo 16. Üniversite Değişkeninin Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	91
Tablo 17. Bölüm Değişkeninin Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	92
Tablo 18. Sınıf Düzeyinin Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	93
Tablo 19. Akademik Başarının Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	94
Tablo 20. Mezun Olunan Lise Türünün Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	95
Tablo 21. Öğretmenlik Yapma Düşüncesinin Adayların Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları	96
Tablo 22. Eğitim Fakültesini Tercih Sebebinin Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	97
Tablo 23. Kitap Okuma Düzeyinin Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	97
Tablo 24. Bir Yayını Takip Etmenin Adayların Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	98
Tablo 25. İnternet Kullanımının Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	99
Tablo 26. İnternet Kullanım Amacının Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	99
Tablo 27. Öğretmen Adaylarının Harcamalarının Aileleri Tarafından Karşılama Düzeyinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	100
Tablo 28. Öğretmen Adaylarının Harcama Miktarlarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 29. Sosyal İlişki Düzeyinin Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 30. Öğretmen Adaylarının “Bilgi İhtiyacını Tanımlama” Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	103

Tablo 31. Öğretmen Adaylarının “Bilgiye Erişme” Alt Boyutuna ilişkin Görüşleri	103
Tablo 32. Öğretmen Adaylarının “Bilgiyi Kullanma” Alt Boyutuna ilişkin Görüşleri.....	104
Tablo 33. Öğretmen Adaylarının “Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler” Alt Boyutuna ilişkin Görüşleri	105
Tablo 34. Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerileri ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	105
Tablo 35. Öğretmen Adaylarının Üniversite Bazında Bilgi Edinme Becerileri ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	107
Tablo 36. Cinsiyet Değişkeninin Adayların Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları	108
Tablo 37. Üniversite Değişkeninin Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	108
Tablo 38. Bölüm Değişkeninin Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	109
Tablo 39. Sınıf Düzeyinin Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	110
Tablo 40. Akademik Başarının Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	111
Tablo 41. Mezun Olunan Lise Türünün Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	112
Tablo 42. Öğretmenlik Yapma Düşüncesinin Adayların Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	112
Tablo 43. Eğitim Fakültesini Tercih Nedenin Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	113
Tablo 44. Kitap Okuma Düzeyinin Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	113
Tablo 45. Bir Yayını Takip Etmenin Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları	114
Tablo 46. İnternet Kullanımının Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	114
Tablo 47. İnternet Kullanım Amacının Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	115
Tablo 48. Öğretmen Adaylarının Harcamalarının Aileleri Tarafından Karşılanma Düzeyinin Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	116
Tablo 49. Harcama Miktarlarının Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	117
Tablo 50. Sosyal İlişki Düzeyinin Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	118
Tablo 51. Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri İle Bilgi Edinme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları	119

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. S-eğrisi	15
Şekil 2. Yenilik Benimseme Kategorileri ve Dağılımları	16
Şekil 3. Yenilik Yayılım Süreci	34
Şekil 4. Bilgi Okuryazarlığı Topolojisi	53
Şekil 5. Etkin Bir Yaşam İçin Gerekli Beceri ve Yeterlilikler	54
Şekil 6. Bilgi Okuryazarı Bireyin Özellikleri	59
Şekil 7. Yaşam Boyu Öğrenme Gereksinimi	62
Şekil 8. Bilgi Okuryazarlığı, Öğrenmeyi Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme İlişkisi	63

KISALTMALAR

AASL:	American Association of School Librarians
ACRL:	Association of College and Research Libraries
AECT:	Association for Educational Communication and Technology
ALA:	American Library Association
BEB:	Bilgi Edinme Becerileri
BYD:	Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri
BYÖ:	Bireysel Yenilikçilik Ölçeği
DKABÖ:	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği
ERIC:	Educational Research for Information Center
ANOVA:	Tek Yönlü Varyans Analizi
F:	Frekans
FBÖ:	Fen Bilgisi Öğretmenliği
İMÖ:	İlköğretim Matematik Öğretmenliği
NCATE:	National Council for Accreditation of Teacher Education
OÖÖ:	Okul Öncesi Öğretmenliği
p:	Anlamlılık Düzeyi
PDR:	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
r:	Korelasyon İlişki Düzeyi
RIÖ:	Resim İş Öğretmenliği
SBÖ:	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Sd:	Serbestlik Derecesi
SÖ:	Sınıf Öğretmenliği
SPSS:	Statistical Package for the Social Sciences
Ss:	Standart Sapma
SUNY:	State University of New York Council of Library Directors
TÖ:	Türkçe öğretmenliği
YÖK:	Yüksek Öğretim Kurulu
\bar{X} :	Aritmetik Ortalama
%:	Yüzdeler

ÖNSÖZ

Bu araştırma, Güneydoğu Anadolu Bölgesi Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri (bilgi okuryazarlık düzeyleri) arasındaki ilişkiyi belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla, Adıyaman Üniversitesi, Dicle Üniversitesi ve Harran Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının katılımlarıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırma, ilk aşamasından son aşamasına kadar birçok kişinin emeği ve katkısı ile tamamlanmıştır. Bu açıdan, en büyük teşekkürü araştırmanın her safhasının üzerinde titizlikle duran, her açıdan bilgisini, deneyimini ve yardımını esirgemeyerek zamanını ayıran değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Abdullah ADIGÜZEL'e borçluyum. Yüksek lisans öğrenimime katkılarından dolayı ders hocalarım Doç. Dr. Refik BALAY, Yrd. Doç. Dr. Ahmet KAYA ve Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK'e de çok teşekkür ediyorum. Ayrıca, eğitim hayatımın başlangıcından bu güne kadar emeği geçen, başta, bana çalışmayı sevdiren ilk öğretmenim sevgili babam olmak üzere, tüm saygıdeğer öğretmenlerime teşekkürü bir borç bilirim.

Bana her zaman inanan, güvenen, başarılarımla hep gurur duyan ve her koşulda yanımda olan sevgili aileme çok teşekkür ediyorum. Özellikle, sevgisini, desteğini ve şefkatini her zaman hissettiğim, eğitim hayatım boyunca tüm sıkıntılara ortak olan, âdeta benimle birlikte okuyan varlık sebebim biricik anneme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Yüksek lisans eğitimim boyunca yardımlarını ve desteğini esirgemeyen, anlayışı, sevgisi ve varlığıyla beni her zaman yüreklendiren sevgili eşim Yavuz BİTKİN'e ve onun değerli ailesine çok teşekkür ediyorum.

Son olarak, araştırma verilerinin sağlanmasında emeği geçen Orhan ÇELİK'e ve Harran Üniversitesi öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Abdunnur YILDIZ'a; araştırmaya katılarak değerli görüşlerini paylaşan öğretmen adaylarına ve araştırma verilerini sağlamamda yardımcı olan, Adıyaman, Dicle ve Harran Üniversitesi öğretim üyelerine, öğretim görevlilerine, araştırma görevlilerine ve diğer personele teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayşe BİTKİN

BÖLÜM I

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi ve sınırlılıkları hakkında bilgiler yer almaktadır.

1. GİRİŞ

Eğitimin niteliğini ve kalitesini belirleyen birçok sosyal, ekonomik, kültürel ve eğitsel etken bulunmaktadır. Ancak bu etkenler içerisinde öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler ayrı bir önem arz etmektedir. Eğitimde tüm şartlar mükemmel olsa dahi öğretmen niteliklerinin istenen düzeyde olmaması durumunda eğitimde kaliteden ve başarıdan söz edilemez (Sünbül, 1996). Günümüzün hızla değişen toplumunda birçok yenilik ve değişim yaşanmakta, bilgi üretimi hemen hemen her alanda her geçen gün artmaktadır. Eğitim de bu alanlarda biridir; yeni öğretim yöntem ve yaklaşımları ortaya çıkmakta, eğitimde yeni teknolojiler kullanılmaya başlanmaktadır. Eğitimde öğretmenin sürekli aktif bir verici olarak davrandığı, öğrenenin ise edilgen bir alıcı olmaktan öteye gidemediği, öğretmenlerden ve kitaplardan başka bilgi kaynaklarının olmadığı dönem artık kapanmıştır. Bulduğumuz bilgi çağında öğretmen artık öğrencilerine rehber olarak öğrenme yollarını gösteren, onları bilgiyi araştırarak, yaşayarak edinmeye ve yapılandırmaya yönlendiren kişi olarak görülmektedir (Adıgüzel, 2005; Arslan ve Özpınar, 2008).

Bu durum, öncelikle öğretmenlerin kendilerinin alanlarında üretilen bilgiye erişebilmelerini, yeni bilgiye nasıl ulaşacaklarını yani bilgiyi edinme yollarını bilmelerini zorunlu kılmaktadır. Fakat yeniliklerin hızla ortaya çıktığı, bilginin inanılmaz hızlı üretildiği günümüzde yeni bilgi ve teknolojilere ulaşmak, yani “sadece bilmek” yetmemektedir. (Adıgüzel, 2005; Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2007). Öğretmenlerin alanlarındaki yeniliklerden haberdar olmaları, bunları bilmeleri tek başına bir anlam ifade etmemektedir; öğretmenler yenilikleri özümseyip hayata geçirmedikleri sürece eğitimde gelişimden söz edilemeyecektir. Bu bakımdan, eğitim alanındaki yeni yöntem, yaklaşım, teknik ve teknolojilerin gelişip yayılabilmesi için bu yeniklerin uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin bu yenilikleri benimseyip, uygulayabilmeleri, edindikleri bilgileri yeniliklere dönüştürebilmeleri şarttır. Çünkü öğretmenler aktif araştırmacılar olarak öğretimlerine fayda sağlayacak yenilikçi ders programlarını, öğretim ve yönetim stratejilerini keşfedebilmeli, sınıflarında eğitimsel yenilikçilik yaratma çabasında bulunabilmelidirler (Malian ve Nevin, 2005). Fakat bunun gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin başında yeniliğe açık, yenilikçi bireyler olmaları gelmektedir. Bu durum, öğretmen

adaylarının yeniliğe açık olma ve yeniliği benimsemelerini, yani bireysel yenilikçiliklerini, en az bilgiyi edinme becerileri kadar önemli kılmaktadır.

1.1.Problem

Yenilikçilik tek başına ele alınan bir kavram olmayıp genelde bilgi kavramı ile birlikte anılmaktadır. Buna göre, bilgi ile yenilik arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır. Yeniliğin temelini bilginin oluşturduğu, bilginin üretimini de yeniliğin şekillendirdiği savunulmaktadır. Bu açıdan bilgi üretiminin yenilikçilik için ön koşul olduğu düşünülmektedir (Demirel ve Seçkin, 2008). Başka bir deyişle, bir yandan yeniliğin gerçekleştirilebilmesi için bilgi gerekli olup, diğer taraftan yeni bilginin üretilmesi için yeniliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim sistemi açısından ise içerik, yöntem veya teknoloji alanındaki gelişmelerin ancak öğretmenin bu konularda olumlu tutumu ve yeniliği kabul ederek uygulamaya dönüştürmesiyle sonuç vereceği vurgulanmaktadır. (Memmedova ve Seferoğlu 2001). Öğretmenler gerek kendi alanlarında, gerekse pedagoji alanındaki gelişmeleri ve değişiklikleri takip etmek ve bunlara hızla uyum sağlayabilmek yükümlülüğünü taşır. Bu da ancak bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmak ile mümkün görülmektedir (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2007).

Ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde öğretmenler için hem yenilikçi olmanın hem de bilgi okuryazarı olmanın önemi açık bir şekilde görülmektedir. Ancak, ülkemizde öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıkları konusunu ele alan çeşitli çalışmalara rastlansa da, bu konu ile ilintili olarak düşünülen yenilikçilik konusunda henüz bir araştırmanın yürütülmediği görülmektedir. Yurtdışında ise öğretmen adaylarının yenilikçiliklerini ele alan sadece bir çalışmaya (Rogers, 2007) rastlanmıştır. Bu konuda çalışmaların yetersiz olduğu Malian ve Nevin (2005) tarafından da belirtilmekte; öğretmen eğitiminde yeniliğin ölçülmesindeki yetersizliğe dikkat çekilmektedir. Araştırmacılar yenilik değerlendirmesini ele alan yayınların sayısını belirlemek için “ Teacher Education Quarterly” (Öğretmen Eğitimi Bülteni) içindekiler bölümlerini 1990’den o güne kadar incelemiş, ancak bu konuyu vurgulayan hiçbir makale başlığı bulamamışlardır. Değerlendirme sözcüğüne, ders, program, öğrenci öğretimi ve başarısı olmak üzere birkaç alanda sıkça rastlanırken, yenilik tek başına arandığında yapılan inceleme, bu sözcüğü içeren başlığa sahip hiçbir çalışma ortaya koymamıştır. Alan yazındaki bu boşluk göz önüne alınarak bu araştırma, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek ve öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından

incelemek amacıyla desenlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Güneydoğu Anadolu Bölgesi Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri (bilgi okuryazarlık düzeyleri) arasındaki ilişkiyi belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu genel amaç kapsamında, çalışmada şu soruların yanıtı aranmıştır.

1. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin (öğretmen adaylarının) bireysel yenilikçilik düzeyleri nedir?
2. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin (öğretmen adaylarının) bilgi okuryazarlık düzeyleri nedir?
3. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin (öğretmen adaylarının) bireysel yenilikçilik düzeyleri çeşitli değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
4. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin (öğretmen adaylarının) bilgi okuryazarlık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
5. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin (öğretmen adaylarının) bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi nedir?

1.3. Önem

Eğitim, ülkemizde üzerinde durulması gereken önemli konuların başında gelmektedir. Eğitimin kalite ve niteliği, birçok etkene bağlı olmakla birlikte, büyük ölçüde öğretmen kalitesi ve niteliği ile doğru orantılı olarak görülmektedir. Bilginin hızla üretildiği ve muazzam boyutlara ulaştığı çağımıza öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin başında bilgiyi edinme yollarını bilme ve buna ulaşabilme gelmektedir. Ancak öğrenilen bilgi özümsemediği ve yeniliğe dönüştürülmediği sürece bu bilgiye ulaşmanın pek bir anlamı yoktur. Eğitim alanında da birçok yeniliğin ortaya çıkmakta olduğu düşünülünce öğretmenlerin bu yeniliklere açık, onları uygulamaya istekli olmaları büyük önem arz etmektedir. Bununla birlikte, eğitim ve öğretimde önemli bir yeri olan öğretim teknolojileri de yeniliğe dayalıdır. Teknoloji ilerledikçe, bu ilerlemenin sonucunda üretilen öğretim

materyalleri de ilerler. Bu materyallerin ve yeniliklerin eğitim sistemine tanıtılması ve yayılması gerekmektedir (Yates, 2004). Bu açıdan, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin yanı sıra bireysel yenilikçilik düzeyleri de incelenmelidir. Öğretmenlerin bu niteliklere sahip olabilmeleri açısından öğretmen eğitimi bir dönüm noktası durumundadır. Ülkemizde alan yazına bakıldığında öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile ilgili araştırmalar mevcut olsa da bireysel yenilikçilik konusunda çalışmaların yetersiz olduğu göze çarpmaktadır. Söz konusu bu çalışmanın bu konuda, alan yazında var olan boşluğu doldurması beklenmektedir. Özellikle birbiriyle bağıntılı olabilecek bu iki konunun bir arada incelenmesinin, alan yazına katkı sağlaması, durum tespiti yapılarak öğretmen eğitiminde gereken bir takım düzenlemelerin yapılabilmesinin yolunu açabilmesi umulmaktadır.

Araştırmanın yürütüldüğü bölgenin sosyal ve kültürel yapısı dikkate alındığında bu araştırmanın önemi daha da artmaktadır. Güneydoğu Anadolu bölgesinin sosyo-ekonomik gelişmişlik ve gerçekleştirilen yatırımlar açısından Türkiye’de 7 bölgeden 6. sırada yer almakta olduğu belirtilmektedir (Kırmiç, 2004; Yıldız, 2008). Çeşitli insani gelişme endekslerinde de bölge illerinin en son sıralarda yer aldıkları saptanmıştır (Keyder ve Üstündağ, 2006). Özellikle bölgedeki hızlı nüfus artışının, kontrolsüz göç ve düzensiz kentleşmenin, bölgenin ekonomik, sosyal ve siyasal sorunlara neden olduğu düşünülmektedir (Yıldız, 2008). Türkiye’nin en yoksul bölgesi olarak görülen bu bölgede yaşanan eğitimi sağlık, işsizlik vb. sorunların temelinde en büyük sorun olarak yoksulluk sorununun yattığı ifade edilmektedir (Çabuk, 2003). Bu bölgede yaşayan hanelerin üçte birinden fazlasının yoksulluk sınırının altında yaşadığı, işsizlik, eğitim ve gelir düzeyinin düşük olması, çok çocuklu bu hanelerin ortak özelliklerinden sayılmaktadır (Yıldız, 2008).

Bahçeşehir Üniversitesi Stratejik Araştırmalar Merkezi (2009) tarafından hazırlanan bir raporda da bölgenin geri kalmışlığına dikkat çekilmekte, doğurganlık oranının Türkiye ortalamasının üzerinde olmasının bölgedeki en önemli sorunlardan birini teşkil ettiği ifade edilmektedir. Söz konusu raporda bölgedeki eğitim durumu da ele alınmakta, okuryazarlık oranının hâlâ çok düşük düzeyde kaldığı belirtilmektedir. Örneğin, iller bazında okuryazarlık oranı, Diyarbakır’da, % 69, Şanlıurfa ve Adıyaman’da, % 67, Şırnak’ta, % 65 olarak ifade edilmekte, dünya ortalamasının % 78.8 olduğu dikkate alındığında, bölgede okuma-yazma oranlarının oldukça düşük olduğunun altı çizilmektedir. Buna ek olarak, Okuryazar kadın nüfusunun, toplam kadın nüfusa oranının %60 olarak çok daha düşük düzeyde olduğu vurgulanmaktadır. Eğitim alanında vurgulanan bir diğer durum ise öğretmen başına düşen

öğrenci sayısı olarak ortaya çıkmaktadır. Batı ve Doğu Karadeniz’de bir öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 15, Batı Marmara ve Ege bölgelerinde ise 16 olarak belirtilirken Güneydoğu Anadolu’da bu oranın neredeyse iki katına çıkarak, 26 öğrenciye kadar yükselmekte olduğuna vurgu yapılmaktadır. Sosyal açıdan bakıldığında ise, aşiret yapısının bu bölgede hala çok önemli bir güç olduğu belirtilerek bu durumun kararlarını kendi başlarına verebilen özgür bireylerin oluşmasına engel olduğu öne sürülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında, bu araştırmanın, birçok açıdan geri kalmış bir bölgede gerçekleştirilmek üzere desenlendiği görülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma, aşağıdaki sınırlılıklar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

1. Kapsam açısından, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan Dicle, Adıyaman ve Harran üniversitelerinin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerle,
2. Veri toplama aracı açısından anket tekniği ile,
3. Veri toplama süresi açısından 2011-2012 öğretim yılı bahar yarıyılı ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, bireysel yenilikçilik ile bilgi okuryazarlığı kavramlarının tanımlarına ve bu alanlarda yapılan benzer özellikteki araştırmalara yer verilmiştir.

2. Bireysel Yenilikçilik

Bireysel yenilikçilik kavramı, temelinde yenilik ve bu kavrama bağlı olan yenilikçilik kavramlarını da içermektedir. Bundan dolayı, bu kavramın daha iyi anlaşılabilmesi için bireysel yenilikçilik konusuna geçmeden önce yenilik ve yenilikçilik kavramlarını incelemek gerekmektedir. Bireysel yenilikçilik kavramını besleyen ve bu kavramın temelinde yatan yeniliklerin yayılımı teorisi ve bu teorinin ayrıntıları olan alt başlıklar da bu bölümde ele alınmaktadır.

2.1. Yenilik

Latince “innovatus” tan türeyen İngilizce “innovation” sözcüğü toplumsal, kültürel ve idari alanlardaki yeni yöntemlerin kullanılması anlamına gelmekte ve Türkçede “yenilik” kavramı olarak kullanılmaktadır (Uzkurt, 2008; Bülbül, 2010). Yenilik bir birey, grup ya da toplum tarafından yeni olarak algılanan bir fikir, uygulama ya da obje olarak tanımlanmakta (Rogers, 1995) ve birçok alanda sıkça söz edilen bu önemli kavramdan gelişimin anahtarı olarak söz edilmektedir. Bledow, Frese, Anderson, Erez ve Farr (2009)’a göre tanım olarak yenilik yeni bir şeyin yapılması, üretilmesi ya da sunulmasıdır. Yenilik örgütsel bir ortamda yeni fikirlerin veya etkinliklerin başlatılması, benimsenmesi ve uygulanması olarak da ifade edilmektedir (Pierce ve Delbecq, 1977). Bursalıoğlu (2010) yeniliğin değişimle olan ilgisine dikkat çekerek, yeniliği önceden tasarlanmış belirli bir değişme olarak tanımlamaktadır. Bireyler, takımlar ve örgütler tarafından yeni ve faydalı bilgilerin gelişimi ve kasıtlı takdimi olarak tanımlanan yeniliğin, insani uyumun anahtar kavramı olduğu düşünülmektedir (Bledow ve diğerleri, 2009). Kavrama daha geniş açıdan bakıldığında, yeniliğin bilgi temelli bir süreç olarak değerlendirildiği ve bununla birlikte bu bilgilerin üretilmesi, paylaşılması ve yeni teknoloji, ürün, hizmet veya süreçlere dönüştürülmesi olarak ele alındığı görülmektedir (Bülbül, 2010). Oslo Kılavuzunda ise yenilik şu şekilde tanımlanmaktadır: “Bir yenilik, işletme içi uygulamalarda, işyeri organizasyonunda veya dış ilişkilerde yeni veya önemli derecede iyileştirilmiş bir ürün (mal veya hizmet), veya süreç, yeni bir pazarlama yöntemi ya da yeni bir organizasyonel yöntemin gerçekleştirilmesidir” (Oslo Kılavuzu, 2005:50). Yenilik

hem tamamen yeni bilginin yaratılmasını hem de bununla beraber var olan bilginin yayılımını içerebilir (Rogers, 1995).Yine Oslo Kılavuzuna göre “yenilik yeni bir bilgiden yararlanmayı veya mevcut bir bilginin yeni kullanımını ya da bunların birleşimini içerir” (Oslo Kılavuzu, 2005:39).

Yenilik kavramına daha detaylı bakılacak olursa, alan yazında yeniliğin tek bir kavram olarak ele alınmasından çok yeniliğin türleri arasında bazı farklılıklara gidildiği görülmektedir. Osborne (1998) bir yeniliğin yeni bir tüketici grubuna ya da mevcut bir tüketici grubuna sağlanması açısından bir değerlendirme yaparak, yenilikleri dört kapsamda ele almıştır. Bu yenilikler şu şekilde sıralanabilir:

- *Gelişimsel yenilikler:* Mevcut hizmetlerin mevcut bir kullanıcı grubu için değiştirilmesi ve geliştirilmesi olarak ifade edilmektedir. Örneğin ülser, depresyon veya hipertansiyon hastaları için yeni sınıf hapların üretilmesi.
- *Genişletici yenilikler:* Mevcut hizmetlerin yeni bir kullanıcı grubu için sağlanması olarak ifade edilmektedir. Örneğin doğum kontrol hizmetlerinin genç hamileliklerini önlemek için daha genç bireylere sunulması.
- *Evrimsel yenilikler:* Yeni hizmetlerin mevcut kullanıcılara sağlanması olarak tanımlanmaktadır. Örneğin mevcut suçlu gruplar için gözaltı hizmetlerinde yeni kontrol programlarının geliştirilmesi.
- *Topyekûn yenilikler:* Yeni hizmetlerin yeni kullanıcı gruplarına sağlanması olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, mağduriyetlerle ilgili gerçekleşen araştırmaların polis tarafından yeni bir gruba (suç mağdurlarına) yeni hizmetler sunulmasına yol açması.

2.2.Yenilikçilik

Roehrich’e (2004) göre yenilikçiliğin tanımı üzerine bir uzlaşma, fikir birliği bulunmamaktadır. Bununla birlikte, yeniliğin mevcut tanımlarını göz önünde bulundurularak, yenilikçilik risk alma, deneyime açıklık, yaratıcılık, fikir liderliği gibi kavramların özelliklerini de içerisinde barındıran şemsiye bir kavram olarak (Kılıçer ve Odabaşı, 2010); değişime karşı isteklilik olarak görülmekte (Braak, 2001) ve bir sosyal sistem içerisindeki bireylerin veya kurumların herhangi bir yeniliği benimseme derecesi (Rogers, 1995) olarak tanımlanmaktadır. Handa ve Gupta’ya (2009) göre yenilikçilik yeni ve farklı bir şeye tepkileri ifade eden bir bireysel fark değişkenidir. Palazzo (2005) yenilikçilik kavramını

öğrenme, yaratıcılık ve yenilik kavramları ile birlikte düşünerek, yenilikçiliği sosyal bir varlığın öğrenme, yaratıcılık ve yenilik arasında etkileşim için olumlu bir çevre geliştirmesi olarak tanımlamaktadır.

Rogers ve Shoemaker (1971) yenilikçiliği bir bireyin bir yeniliği kendi sosyal sistemindeki diğer üyelere oranla göreceli olarak daha erken benimseme düzeyi olarak tanımlamışlardır. Oğuztürk ve Türkoğlu (2004) ise daha basit bir şekilde, yenilikçiliği yeni fikirlerin kullanılmasını kapsayan bir kavram olarak tanımlamaktadırlar. Ceylan (2011) yenilikçiliğin farklı mal ve hizmet üretmeyi, olaylara farklı bakmayı ifade eden bir kavram olduğunu belirtmektedir. Demirel ve Seçkin (2008) yenilikçiliğin bilgiye dayanmakta olduğunu savunarak yenilikçilik kavramını değiştirmek, risk almak, daha da önemlisi bilinenlerin dışına çıkmayı göze almak olarak tanımlamaktadırlar. Roehrich (2004) yenilikçiliğin kökenleri üzerinde de bir fikir birliği bulunmadığından söz ederek, teşvik ihtiyacı, yenilik arayışı, yargıda bağımsızlık ve eşsizlik ihtiyacı gibi ihtiyaçlardan hangisinin veya hangilerinin bu kavramın kökenini oluşturduğunun bilinmediğini ifade etmiştir. Daghfous, Petrof ve Pons (1999) yenilikçiliğin davranışın bilişsel, duyuşsal ve çabasal olmak üzere üç ana unsurunu içeren çok boyutlu bir yapı olduğunu vurgulamışlardır. Midgley ve Dowling (1978:236) yaptıkları yoğun bir alanyazın çalışması sonucu yenilikçiliği “bir bireyin yeni fikirlere açık olma ve yenilikçi kararları iletişim kurulan başkalarından bağımsız alma derecesi” olarak tanımlamaktadırlar. Turhan (2009) yenilikçilik ile ilgili alanyazında pek çok farklı tanım olmasına rağmen, bunların tümünün “insanların yeni şeylere tepkilerinde farklılık gösterdiği” görüşünde birleşmekte olduğunu altını çizmektedir.

Roehrich (2004) yenilikçilik kavramına daha detaylı bir bakış açısı getirerek üç tür yenilikçilikten söz etmiştir. Ona göre yenilik arayışı, bir dizi yeni bilgi aramayı amaçlayan ve üç tür davranış yeniliğine yol açan etkinliğe dönüşür. Bunlardan birincisi olan “bilgilendirici yenilikçilik” yeni bir ürün hakkında yeni bilginin edinilmesini kapsarken “benimseyici yenilikçilik” yeni ürünün benimsenmesi ile ilgilidir. Üçüncü yenilikçilik türü olan “kullanım yenilikçiliği” ise iki şekilde ifade edilmektedir: bir ürünü farklı bir şekilde kullanmak veya belli bir ürünün tüm farklı kullanımlarını bilmek. Roehrich’in (2004) bu önerisi yenilikçiliğin kapsamını yeni ürünlerdeki ilgiden her hangi bir tür yenilikteki, bilgi, fikir davranış veya ilgiye genişletmektedir. Roehrich’in (2004) yaptığı sınıflamaya çok benzer bir şekilde Hirschman (1980) da bir sınıflamaya giderek yenilikçiliği benimseyici ve dolaylı (temsili) olmak üzere iki açıdan ele almaktadır. Benimseyici yenilikçilik yeni bir ürünün bilfiil

benimsenmesi, dolaylı yenilikçilik ise yeni bir ürünle ilgili bilginin edinimi olarak ifade edilmektedir. Dolaylı yenilikçilik ile, birey aslında ürün kavramını ürünün kendisini benimsemeden benimsemekte; yeni bilgiyi hafızasına alıp onu tüketim kararı için hazır bulundurmakta, fakat ürünün kendisini benimsemedeki risk ve pazardan kaçınmaktadır. Örneğin, patlamış bir lastiği nasıl onaracağı bilgisini kişisel olarak deneyim yoluyla edinmektense okuyarak bilgi sahibi olabilmektedir. Buna ek olarak Hirschman (1980) başka bir kavram olarak da kullanım yenilikçiliğini dile getirmektedir. Tüketici önceden benimsenmiş bir ürünü yeni bir tüketim sorununu çözmek için kullanıyorsa kullanım yenilikçiliği gösteriyor demektir.

2.3.Bireysel Yenilikçilik

Yenilikçiliğin merkezinde bireylerin olduğu düşünülmektedir (Tabak, Erkuş ve Meydan, 2010). Çünkü bireylerin yenilikler karşısında hareketsiz gözlemciler olmaktan öte değişikliklerin üretiminde yardımcı öğeler oldukları düşünülmekte ve toplumsal yenilenmenin tamamıyla bireylere bağlı olduğu öne sürülmektedir (Gardner, 1990). Hirschman (1980), bireysel açıdan her tüketicinin bir dereceye kadar yenilikçi olduğunu, hepimizin hayatımız boyunca algılarımıza, anlayışımıza yeni olan bazı nesne ve fikirleri benimsemekte olduğunu belirtmektedir. Bireylerin yenilikçi olma özellikleri kişiden kişiye değişmekte, kimi bireyler yenilikçilik için gerekli bir takım özelliklere sahipken, kimileri ise yenilikçiliği engelleyen nitelikler taşımaktadır. Her insanın bir şeye karşı farklı bakış açısına sahip olmaları onların yenilikleri benimsemelerini de etkiler (Surry ve Brennan, 1998). Örneğin, Yeloğlu'na (2007) göre bireylerin yaratıcı düşünce güçlerinin, kendine güvenlerinin, yarattıkları ürünleri sunma derecelerinin yüksek olması yenilik için avantaj sağlamaktadır. Buna ek olarak, bireyin öğrenme, yaratıcı olma eğitme ve eğitilme gibi özellikleri de yenilik için elde edilebilecek avantajların başında sayılmaktadır. Henrich'e (2000) göre ise yenilikçi bireyler yeni bir davranışı sınırlı bulguya dayanarak, belirsizlik altında benimsemeye istekli olanlardır. Diğer taraftan, bireylerin kişisel özelliklerinin negatif yönde ortaya çıkmasının ortaya çıkan yeniliğin etkinliğini azalttığını; onların diğer bireylerden üstün olma gayretlerinin; sürekli eleştirme ve eleştirilme, liderlik yönlerini kötüye kullanma gibi özelliklerinin yenilikler üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ileri sürmektedir.

Mevcut durumu bozması, bilinenden uzaklaşmayı getirmesi, alışıldandan vazgeçmeyi öngörmesi bakımından değişim rahatsız edici bir olay olarak algılanmakta, insanların bu

rahatsız edici nedenlerden dolayı ve bu nedenlerin getirdiği belirsizliklere bağlı olarak değişime direnç ve tepki gösterebilecekleri vurgulanmaktadır (Çetin, 2009). Belirsizlik birçok alternatifin bir olayın oluşumu ile ilgili olması fakat alternatiflerin olasılıklarının bilinmemesi olarak tanımlanmaktadır (Rogers, 1995). Gardner (1990) yenilikçilik konusunda sorunun genellikle yeni fikirlerin bulunmamasından ziyade fikirlere kulak verilmemesinden kaynaklandığını savunmaktadır. Paralel bir şekilde Drabness (2002) da bir grupta, grubun sahip olduğu zaman, mekân, kaynak vb. kısıtların ya da bireylerin grup içerisinde kendini sürekli olarak baskı altında hissetmesinin yenilikçi olma özelliklerini olumsuz yönde etkileyebilmekte olduğunu düşünmektedir (Yeloğlu, 2007). Bu çerçevede, Çetin (2009) yenilikçiliğe engel olan kişisel nedenleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Bilinmeyen korkusu ve güvenlik ihtiyacı,
- Alışkanlıklardan vazgeçme zorluğu,
- Değişim hakkında bilgi sahibi olmama,
- Başarısız olma endişesi,
- Çıkar kaybı,
- Yeni şeyler öğrenme zorluğu ve dar görüşlülük,
- Daha önceki kişisel tecrübeler ve kendine güvenmeme.

Rogers (1995) da belirsizlik unsurunun altını çizerek potansiyel benimseyicilerin, bir yeniliğin mevcut yaptıklarından ya da sahip olduklarından daha üstün olduğundan, bu yüzden de benimsemenin yararlarından, çok nadir olarak emin olduklarından söz etmektedir. Ona göre bu farkında olmama durumu ya da kararsızlık, belirsizliğe ve potansiyel benimseyicinin bakış açısından garanti edilmiş bir sonucunun bulunmayışına katkı sağlar. Gardner (1990) yenilikçiliğin en önemli engelinin yenilikçi hakkındaki dar görüş olduğunun atını çizerek, yeniliğin genellikle teknoloji ve yeni aletler üreten kişilerle özdeşleştirildiğini vurgulamaktadır. Benzer bir şekilde, Çetin (2009) de yeniliğin merkezinin yeni bilgi ve teknolojilerin yayılmasının oluşturduğunu kabul ederek; buna karşın yenilik ve yenilikçilik kavramlarının sadece teknolojik yanları ile ön plana çıkan bir kavramdan öte, düşünsel, fikirsel, davranışsal, sisteme yönelik, sosyal boyutu olan bir kavram olarak ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda, yeniliğin sadece teknolojik bir olgu olarak ele alınmaması gerektiği ifade edilmekte; yeniliğin teknolojinin yanı sıra psikolojik ve sosyokültürel doğa ile de inilti olduğu düşünülmektedir. (Daghfous ve diğerleri, 1999). Yine Gardner'a (1990) göre yenilikçiliğe engel olan diğer bir düşünce kadercilik düşüncesidir.

Gerçekte insanların kendi kaderlerini değiştirme konusunda çaresiz oldukları görüşünün aksine kendini yenileyebilen bir toplumda bireylerin yenilikleri içtenlikle karşılamakla kalmadıklarını, aynı zamanda yeniliklerin geleceği şekillendirebileceğine de inandıklarını öne sürmektedir. Wejnert (2002) ise bir yeniliğin benimsenmesi ile ilgili mali ve mali olmayan doğrudan veya dolaylı maliyet veya riskler bulunduğunu ve bu maliyetlerin özellikle kişinin kaynak potansiyelini aştığında benimsemeyi engellediğini ifade etmektedir. Öte yandan, Surry ve Brennan (1998) bireysel yenilikçilik kavramına karşıt bir görüş geliştirerek, alan yazındaki yenilik çalışmalarının benimsenmeyi tek bir birey olarak ele aldığını belirtmiş, aslında bir yeniliğin benimsenmesinin gruplar dâhilinde gerçekteştiğini ve bu grupların farklı zamanlarda birbirleri ile etkileşim içerisinde benimseme kararlarını aldıklarını ifade etmişlerdir. Onlara göre, farklı grupların çakışan ilgileri bulunması yaygın olmayan bir durum değildir ve farklı grupların ya da bir örgütün farklı kademelerindeki insanların bir yeniliği benimsemeye ya da reddetmeye birbirlerinin fikrini nasıl etkiledikleri incelenmelidir. Oysa Rogers, Medina, Rivera ve Wiley (2005) yeniliklerin yayılımında bireyi temel alarak bireysel benimsenicilerin genelde yeniliğin yayılımına yaptıkları katkının farkında olmayıp yenilik hakkındaki kararlarını kendi kişisel durumlarını esas alarak verdiklerini öne sürmektedirler.

Çeşitli nedenlerden ötürü, bireylerin sergilemiş oldukları yenilikçi olma özelliklerinin ve buna bağlı olan yenilikçilik düzeylerinin farklılaşması bireysel yenilikçilik kavramını ortaya çıkarmaktadır. Bireysel yenilikçiliğin bir yeniliği benimsemeye etkisi açısından ise iki ayrı görüş bulunmaktadır. Bunlardan ilki bireysel yenilikçiliğin, yenilikçilik niteliklerinin ileriki kullanım niyeti üzerindeki etkisini ılımlatıcı veya yumuşatıcı olarak öngörmektedir. İkinci görüş ise daha radikal olup, bireysel yenilikçiliğin yenilikçilik nitelikleri ve ileriki kullanım niyeti üzerinde doğrudan bir belirleyici olduğunu önermektedir (Yi, Fiedler ve Park, 2006). Handa ve Gupta (2009) ise bireysel yenilikçiliği genel yenilikçilik ve ilgi alanına özgü yenilikçilik olarak iki kategoride ele almışlardır. Onlara göre bir birey genel olarak ya da belli bir ilgi alanında yenilikçi olabilir. Bir bireyin tutumu ve kişiliği genel ya da açık işleyen yenilikçilik olarak adlandırılır. Bu yenilikçilik doğuştan gelen yenilikçilik gibi herhangi bir belirli alana yönelik olmayıp daha ziyade yeni fikirlere açık olmaya genel bir eğilimdir. Genel yenilikçiliği yüksek olan bireyler yeni bir fikrin ihtiyacı karşılamak için nasıl kullanılabileceğini kolaylıkla anlayabilirler ve yeniliğe karşı olumlu tutum sergilerler. İlgi alanına ya da ürün kategorisine özgü yenilikçilik ise bir bireyin özel bir ilgi alanına özgü öğrenme ve yenilik benimseme eğilimini yansıtır. Diğer taraftan, Hirschman (1980) yenilikçiliğin her birey için sabit değişmez olduğu, her bireye doğuştan belli bir yenilikçiliğin

tahsis edilmiş olduğu ve bu kişilik özelliğinin kişinin hayatı boyunca değişmez olarak kaldığı varsayımlarına karşı çıkmaktadır. Ona göre yenilikçiliğin alınan eğitim, mesleki statü ve şehirleşme gibi etmenlerle ilişkili olduğu gerçeği düşünüldüğünde bunun genetik bir değişmez olmasından ziyade sosyal olarak etkilendiği daha mantıklıdır. Tüm bu bilgiler ışığında bireysel yenilikçilik kavramını daha detaylı anlamlandırabilmek için bu kavramın temelinde yatan yeniliklerin yayılımı teorisini ve bu teorinin unsurlarını ve ayrıntılarını, özellikle de benimseme kavramını ve benimseme kategorilerini incelemek gerekmektedir.

2.4.Yeniliklerin Yayılımı Teorisi ve Benimseme Kavramı

Yeniliklerin yayılımı kavramı tarihte ilk olarak 1890 yılında Fransız Sosyolog Gabriel Tarde tarafından incelenmiş olup bu konuda alan yazında en önemli referans olarak Everett Rogers görülmektedir. Kırsal Sosyoloji Profesörü olan Everett Rogers 1962’de, “Yeniliklerin Yayılımı” adını verdiği kitabını yayınlamıştır ve 500’ün üzerindeki örnek olay üzerinde yaptığı çalışmaları sentezleyerek, yeniliklerin bireyler arasında ve toplum içinde zamanla benimsenmesini açıklayan “Yeniliklerin Yayılımı Teorisi” adı verilen bir teori üretmiştir. Bu kitap bu konudaki temel eser olarak incelenmekte olup bu yayından sonra bu teoriyi ele alan çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Yeniliklerin yayılması, yeni olan şeylerin sosyal sistemlere dâhil olan kişiler tarafından benimsenmesi veya reddedilmesi sonucunda yayılmasını açıklayan bir teori olarak alan yazında yer almakta olup (Goldsmith ve Foxall, 2003); bu teori tarımdan, pazarlamaya bir dizi alanda yenilikçi ürün ve uygulamaların benimsenmesinin arttırılması için kullanmıştır (Surry,1997). Bu aşamada yayılım kavramının tanımına ihtiyaç vardır. Rogers’a (1995) göre, yayılım bir yeniliğin, zaman içerisinde, iletişim kanalları sayesinde sosyal sistemin bireylerine benimsenme sürecidir. Yayılma bir yeniliğin sosyal bir sistemin üyeleri arasında iletişim kanalları aracılığı ile zamanla yayılma süreci olup, üyeleri bağlayan ağların çakıştığı, çok ve karmaşık olduğu durumlarda meydana gelir. (Rogers, ve diğerleri ,2005). Yates (2004) bireysel yenilikçilik teorisinin bir yeniliği kimin benimsediği ve ne zaman benimsediğine dayalı olduğunu ifade etmektedir. Bu tanımlarda vurgulanan diğer bir kavram olan zaman, yenilik karar verme sürecinde bir bireyin yeniliğin daha fazla farkında olması ve onu benimsemeye ya da reddetmeye doğru ilerlemesi olarak ifade edilmektedir. Zaman ayrıca bireyin yenilikçiliğinde, sosyal sistemin diğer üyeleri ile karşılaştırıldığında erken ya da geç benimsemesine de dâhildir (McQuiggan, 2006). Oslo Kılavuzuna göre ise “yayılma; yeniliklerin, piyasa veya piyasa dışı kanallar yoluyla, ilk uygulanan halinden, çeşitli tüketicilere, ülkelere, bölgelere, sektörler, pazarlara ve firmalara dağılma şeklidir” (Oslo Kılavuzu, 2005:21). Rogers ve diğerleri (2005) yayılımın çoğunlukla ağ üyeleri arasında

farklılaşmanın bulunduğu geçiş bölgeleri gibi heterojen alanlarda oluştuğunu belirtmişlerdir. Yenilik, dağılımı sistemini oluşturan bu heterojen ağ bağlantıları, yenilikçiler ile Rogers'ın (2003) "kozmpolitler" olarak adlandırdığı hedef toplumun diğer ilgili bireyleri arasında oluşur. Kozmpolitler dış sistemlere zayıf heterojen bağları olan yerel ağ sistem üyeleridir.

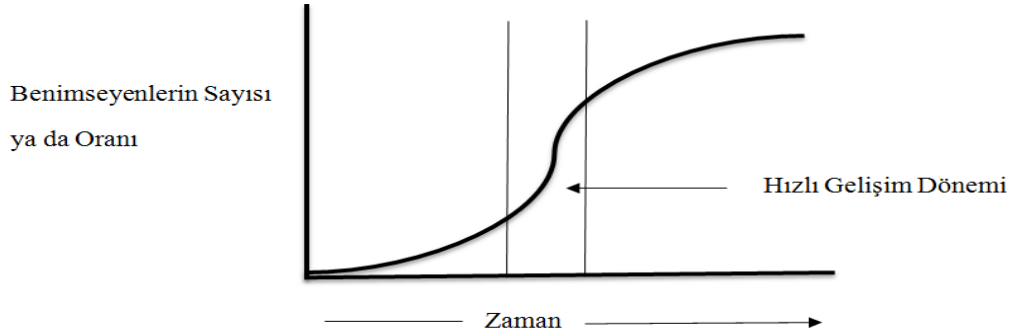
Herhangi bir yeniliğin yayılmadan topluma geniş ölçüde faydalı olmayacağı savunulmaktadır (Oğuztürk ve Türkoğlu, 2004). Yeloğlu'na (2007) göre yenilikler sahip oldukları özelliklerden dolayı bireyler ve gruplar arasında yayılım göstermekle birlikte, kimi zaman yenilik farklı şekillerde de yayılım gösterebilir. Bir toplumda yeniliklerin yayılması için her şeyden önce bireylerin bu yenilikleri benimsemeleri gerekmektedir, ancak bir yenilik ortaya çıktığı zaman farklı birey veya gruplarca benimsenmek istenebilir. Farklı birey ya da grupların benimsemesi de yeniliklerin yayılımına neden olmaktadır. Rogers ve Shoemaker (1971) benimseme süresinin yenilikçiliğin bir parçası olduğunu varsayarak, yenilikçilik ve benimseme kavramlarını iç içe ele almaktadırlar. Benimsemeyi yeni bir fikrin veya mevcut bir hareket yönünün tam kullanımı kararı şeklinde; yenilikçiliği ise bu tanımdan yola çıkarak bir bireyin yeni bir fikri kendi sosyal sistemindeki diğer üyelere oranla daha erken benimseme düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Benimseme hızı ise bir yeniliğin sosyal sistemin üyeleri tarafından benimsenmesinin hızı olarak (Rogers ve Shoemaker, 1971), zaman içerisinde bir yeniliği benimseyen kişi sayısı ile ölçülür. (McQuiggan, 2006).

Paralel bir şekilde Goldsmith ve Foxall (2003) yenilikçiliğin davranışsal boyutu söz konusu olduğunda benimseme eyleminin öne çıktığından bahsetmişlerdir. Wejnert (2002) ise benimsemenin sonuçlarına dikkat çekerek sonuçları özel ve aleni sonuçlar olarak iki gruba ayırmıştır. Özel sonuçlar bir yeniliğin benimsenmesinin şahsın kendisine etkisini, aleni sonuçlar ise şahıs dışındaki varlıklara etkisini ifade eder. Aleni sonuçları olan yeniliklerin benimsenmesi tarihsel gelişmelere yol açarken özel sonuçları olan yeniliklerin benimsenmesi bireyleri ya da küçük toplulukları etkiler. Öte yandan Midgley ve Dowling (1978), benimseme kavramı ile yenilikçilik kavramının bu kadar iç içe ele alınmasını eleştirmekte, genel yenilikçilik düzeyini "doğuştan gelen ya da doğal yenilikçilik" şeklinde; davranış olarak gözlemlenen ve ölçülen davranışı ise "gerçekleştirilmiş yenilikçilik" kavramı ile ifade ederek bir ayrıma gitmektedirler. Fakat bu iki kavram birbirinden tamamen bağımsız olarak ele alınmamakta, daha yüksek düzeyde doğal yenilikçiliği olan bireylerin pek çok durumda daha az düzeyde doğal yenilikçiliğe sahip bireylere göre daha yüksek düzeyde gerçekleştirilmiş yenilikçilik düzeyi göstermesi öngörülmektedir. Başka bir deyişle, doğal yenilikçilik ile

gerçekleştirilmiş yenilikçilik arasında olumlu bir ilişkiden söz edilmektedir. Daghfous ve diğerleri (1999) bir yeniliğin benimsenme sürecinin sosyo-ekonomik ve demografik özelliklere göre bireyden bireye değişiklik gösterdiğini öne sürerek yeniliklerin benimsenmesinde değer yargılarının önemini vurgulamışlardır. Onlara göre yenilik teknolojik bir olgu olarak tanımlanabilse de bundan ziyade psikolojik ve sosyokültürel bir olgudur ve bir bireyin yeniliği benimseme eğilimi belli bir oranda onun değerler sistemine bağlılığını veya reddini yansıtır. Rogers (1995) içinse yayılma daha fazla temas sıklığı ile daha hızlı ve etkilidir. Surry'nin (1997) de belirttiği gibi yayılım teorisi tartışmasında göz önünde bulundurulması gereken bir tek, iyi tanımlanmış, birleşik ve kapsamlı bir teori bulunmamaktadır. Çeşitli alanlardan yenilik sürecinin farklı bir unsuruna odaklanan birçok teori yayılımın meta teorisini yaratmak için birleşmektedirler.

Yenilikçilik çalışmalarının öncülerinden sayılabilecek Tarde, yeniliklerin yayılması alanında gerçekleştirdiği çalışmalar neticesinde bir yeniliğin zaman içerisinde benimseyiciler tarafından benimsenme düzeyini gösteren S-eğrisini ortaya koymuştur. Bu eğri sosyal bir ortamda, bir yeniliğin zaman içerisinde benimseyiciler tarafından benimsenme düzeyini göstermekte olup aynı zamanda toplumda kişilerin yenilikleri benimseme düzeyine göre dağılımını göstererek onları sınıflandırmaktadır (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). S-eğrisine göre bir yenilik toplumda zaman içerisinde en başta az sayıda insan tarafından benimsenmekte, zamanla giderek artan oranla çok sayıda insan tarafından kabul görmektedir. Bu durumda, toplumlarda eğer bir yenilik hızlı bir şekilde kabul ediliyor ise eğri dik bir şekilde oluşmakta, yavaş ve aşamalı olarak kabul ediliyor ise daha eğik bir şekilde oluşmaktadır (Weinstein, 2004; Kılıçer ve Odabaşı, 2010). İlk benimseme ile son benimseme arasında geçen zaman, yani S-eğrisinde sol uçtan sağ uca mesafe, büyük ölçüde değişmektedir (Rogers, 1963). Benimsemenin ya da yayılımın zaman içinde gelişimini gösteren S-eğrisi şekil 1 de gösterilmektedir.

Şekil 1. S-eğrisi



Kaynak: (Surry, 1997).

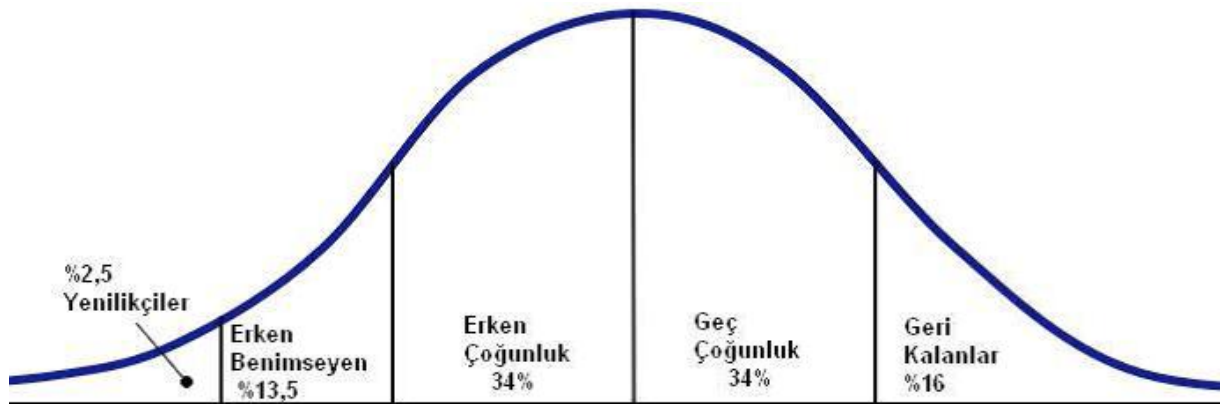
Şekil 1’de görüldüğü gibi, benimseme hızı teorisine göre, bir yeniliğin benimsenmesi başta yavaş ve kademeli olarak ilerlemekte daha sonra hızlı bir gelişim göstermekte ve daha sonra giderek azalarak sabitleşmekte ve en nihayetinde de tekrar azalmaktadır (Yates, 2004). Benimsenme eğrisinin zirvesinde sosyal ağın en uyumlu üyeleri, uyumun en yüksek düzlüğüne örgütlenmiş (uyum sağlamış) ve yeniliği benimsemişlerdir. Benimsenmeye yeterli kapasitesi veya eğilimi olmayan uyumsuz benimseyiciler yeniliği benimsemeye katılımdan dışlanmışlardır. Kritik kütleye ise ileriki yayılmanın kendi kendine devam edecek konuma gelmesi için yeteri kadar benimseyicinin bulunduğu noktada ulaşılır (Rogers, 1995). Öte yandan Henrich (2000) S-eğrisine alternatif bir eğriden bahsetmektedir. Ona göre tüm benimseme eğrileri S şeklinde değildir. R-eğrisi adı verilen, S-eğrilerinin bir özelliği olan yayılımın başlangıcındaki yavaş gelişmeye sahip olmayan bir alternatif eğriden söz etmektedir. R-eğrisi en üst seviyede başlar ve yavaşça denge durumuna doğru azalır. Henrich (2000) hem bireysel öğrenmenin hem de kültürel aktarım süreçlerinin dinamiklerini yenilik yayılımı çalışmalarından ortaya çıkan S-eğrisinin dinamikleri ile karşılaştırarak analiz etmiştir. Analiz, bireysel öğrenmenin tek başına yeni uygulamaların, fikirlerin ve teknolojilerin yayılımında tipik olarak gözlenen S şeklindeki benimseme dinamiklerini hiçbir zaman üretmediğini; kültürel aktarımın ise her zaman S şeklinde dinamikler ürettiğini; bireysel öğrenme ve kültürel aktarımın birleşiminin ise S-dinamiklerini sadece kültürel aktarım yeni davranışın yayılımında baskın güç olduğunda meydana getirebildiğini ortaya çıkarmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak Henrich (2000) kültürel aktarım sürecinin, yenilik yayılımını ve sosyokültürel evrimi anlamada teorisyenler tarafından sanıldığından çok daha önemli olduğu ifade etmektedir.

Kültürün yenilik yaklaşımları ve yenilikçilik üzerinde etkili olduğunu savunan diğer bir araştırmacı Palazzo'dur. Palazzo (2005) kültürü, geçmişte gelişmiş ve yerleşmiş olan, günümüze yön veren, nispeten sabit gelenek durumunu tarif eden bir kavram olarak tanımlamaktadır. Kültürün yenilikçilik üzerinde etkili olduğunu dile getirerek, bireyselleşme ve küreselleşmenin kültürümüzü derinden dönüştürdüğünü ve kültüre dayalı yenilik yaklaşımlarımız üzerinde hatırı sayılır etki yarattığını düşünmektedir.

2.4.1. Yenilik Benimseme Kategorileri

Bazı kişiler doğaları gereği bir yeniliği denemenin riskini almaya daha fazla istekliken, diğer bazı kişiler yeni bir fikirden ötürü şüphecidirler ve mevcut uygulamalarını değiştirmeye çekinirler (Yi ve diğerleri, 2006). Bu durum insanların yenilikçilik açısından farklı gruplarda değerlendirilmelerine yol açmaktadır. Yenilikçilik ve benimseme çalışmalarının öncüsü olan Rogers (1995) beş ayrı benimseme kategorisi öne sürmektedir ve her bir kategorinin farklı baskın özellikleri bulunmaktadır. Bu kategoriler “Yenilikçiler” (Innovators), “Öncüler” ya da “Erken Benimseyenler” (Early Adopters), “Sorgulayıcılar” ya da “Erken Çoğunluk” (Early Majority), “Kuşkucular” ya da “Geç Çoğunluk” (Late Majority) ve “Gelenekçiler” ya da “Geri Kalanlar” (Laggards) olarak adlandırılmaktadır. Bruch'a (2003) göre benimseme kategorileri araştırmacıların yenilikçiliği ve potansiyel bir benimseyicinin bir yeniliği nispeten erken ya da geç sahiplenme derecesini daha iyi anlamalarını sağlarken, sosyal sistem içindeki bireyler için kesin çizgileri olan bir sınıflama mekanizması sağlamaktadır. Bu kategoriler şekil 2. de gösterilmektedir.

Şekil 2. Yenilik Benimseme Kategorileri ve Dağılımları



Kaynak: (Rogers, 2003: Turhan, 2009).

Şekil 2’de görüldüğü gibi Yenilikçiler” (Innovators) ilk % 2.5’lik bölümü, “Öncüler” ya da “Erken Benimseyenler” (Early Adopters) daha sonra gelen % 13.5’lik bölümü ve sırasıyla “Sorgulayıcılar” ya da “Erken Çoğunluk” (Early Majority) ile “Kuşkucular” ya da “Geç Çoğunluk” (Late Majority) % 34’lük bölümleri, son olarak ise “Gelenekçiler” ya da “Geri Kalanlar” (Laggards) son % 1’lik bölümü oluşturmaktadır.

Bu kategorileri daha detaylı açıklayan Rogers’a (1995) göre yenilikçilik bir toplum içinde normal dağılım göstermektedir. Buna göre ilk grup olan ve %2.5 lik bölümü kapsayan yenilikçiler, yeni fikirleri denemeyi ve risk almayı seven ve vizyon sahibi olan bireyler olarak görülmektedirler. Yenilikçiler maceraperest kişilerdir, tehlikeyi, aceleyi, yenilikleri ve riski severler. Karmaşık teknik bilgiyi anlayabilmeli ve kullanabilme becerisine sahip olmalıdırlar. Benimsenen yeni fikirlerden birinin başarısız olması onları rahatsız etmez. Buna karşın, kârsız bir yeniliğin kaybını özümseyebilmeleri için genelde büyük finansal kaynakların kontrolüne sahip olmalıdırlar (Rogers, 1963).

Rogers (1963:58-59) yenilikçi bireylerin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Yenilikçiler genellikle gençlerdir. Gençlerin yerleşmiş kültürün geleneksel uygulamaları ile daha az şartlanmış olmaları muhtemel olduğundan, onların daha yenilikçi olmaları beklenir.
- Yenilikçiler eğitim, itibar ve kazanç açısından nispeten daha yüksek sosyal statüye sahiptirler.
- Kişisel olmayan ve kozmopolit bilgi kaynakları yenilikçiler için önemlidir. Yenilikçiler yeni bir fikri kullanmaya karar verdiklerinde, sosyal sistemlerinin çok az bireyi bu fikri tecrübe etmişlerdir.
- Yenilikçiler kozmopolitlerdir. Ait oldukları gruplar ve resmi örgütler muhtemelen yenilikçileri içerecektir. Çok seyahat ederler ve sistemlerinin sınırlarından öte meselelere katılırlar.
- Yenilikçiler fikir liderliği ortaya koyarlar. Ön deneyimlerinden dolayı, yenilikçiler arkadaşlarının benimseme kararlarını etkileyecek durumdadırlar.
- Kendileri ve arkadaşları tarafından anormal olarak görülmeleri muhtemeldir.

Ondan sonra gelen % 13.5’lik bir bölümü kapsayanlar ise yeniliği erken benimseyen bireylerdir. Bu ikinci grup, öncüler olarak isimlendirilmektedir. Öncüler toplumun diğer

bireylerine yenilikler hakkında bilgi veren ve yol gösteren özellikleri ile öne çıkmaktadırlar. Ortalamanın tam solunda kalan ve %34'lük bir bölüme giren bireyler sorgulayıcıları kapsamaktadır. Sorgulayıcılar yeniliklere karşı ihtiyatlı ve temkinli davranmaktadır. Ortalamanın tam sağında kalan ve % 34'lük alana giren bireylere ise kuşkucular denilmektedir. Kuşkucular yeniliklere karşı şüpheci ve çekingen bir tavır sergilemekte olup bu bireyler toplumun çoğunluğunun yeniliği benimsemesini beklemektedir. Benimsemeye en geri kalan ve toplamın %16'sını oluşturan grupta yer alan bireylere ise gelenekçileri oluşturmaktadır. Rogers (1963) bir yeniliği benimsemeye en son olan gelenekçilerden yerelci, çoğu dışlanmışa yakın bireyler olarak söz etmektedir. Ona göre gelenekçilerin hareket noktaları geçmiş olup, kendileri gibi geleneksel değerleri olan kişilerle etkileşim kurarlar. Gelenekçiler yeniliklerden, yenilikçilerden ve değişim etmenlerinden kuşku duyarlar. Sonunda bir yeniliği benimsediklerinde yenilikçilerin zaten kullandıkları daha güncel, yeni bir fikir o yeniliğin yerine geçmiştir. Yenilikçiler önlerindeki değişim yoluna bakarken, gelenekçiler dikiz aynasına bakarlar. Gelenekçiler değişime karşı önyargıyla bakmakta ve yenilikleri en son benimseme eğilimi sergilemektedir. Ayrıca gelenekçiler yeniliği benimsemeye önce yeniliğin başkaları tarafından denenmesini ve sonuçlarının gözlenmesini istemektedirler (Rogers, 1995).

Bruch (2003) yenilikçilerin ve öncülerin düzenli gazete okuyan, TV izleyen, internet erişimi olan, çok arkadaş, tanıdık ve meslektaşına sahip iyi eğitilmiş bireyler olduklarından; buna karşın, geç çoğunluğun ve gelenekçilerin gazete okumayan TV izlemeyen veya internet erişimi olmayan az eğitilmiş bireyler olduklarından söz etmektedir. Rijnsoever ve Donders'a (2009) göre ise erken benimseme daha fazla risk taşıdığından yenilikçi bireyler yeni bir ürünün erken benimseyicileri olmaya diğer bireylerden daha fazla daha yatkın ve isteklidirler. Buna zıt olarak gelenekçiler yeni ürün yerleşmiş bir norm olana dek mevcut ürünlerine sadık kalma eğilimindedirler. Bu kategoriler içerisinde en önemli grup öncüler olarak görülmektedir; çünkü bir yenilik bir sisteme, genellikle bir yenilikçi veya öncü yoluyla, dışardan gelir. Yenilikler, değişime en yüksek uyum sağlama seviyesine sahip heterojen öncüler aracılığı ile yüksek tepki veren sosyal ağlarda daha hızlı ve başarılı bir şekilde yayılırlar. Öncüler tipik olarak yüksek seviyede harcanabilir kaynaklara sahip (yüksek sosyo-ekonomik statü); diğer sosyal ağlardan daha fazla benimseyiciye maruz kalan ve yeni fikirleri denemeye eğilimi olan bireylerdir. Öncüler tipik olarak kendi yerel toplumlarında başkalarının onları takip etmelerine yetecek kadar saygı görürler. Bu kişiler rol model olarak işlev gösterirler. Bir öncü aynı zamanda sistem içerisinde ortalama üstü ağ bağlantısına sahip

bir fikir lideri olabilir. (Rogers, 1995). Benimseme kategorileri ve baskın özellikleri Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Benimseme Kategorileri ve Öne Çıkan Özellikleri

Benimseme kategorisi	Öne çıkan özellikleri
Yenilikçiler	Maceraperesttir, risk almayı sever, vizyon sahibidir, gençtir, üst sosyal sınıfa aittir, diğer yenilikçiler ile etkileşim içindedir, yenilikçi arkadaşlara sahiptir ve iletişimcidir, önemli kaynakları kontrol eder, teknik bilgiyi anlayabilir ve uygulayabilir, acelecidir ve cesaret arzusuna sahiptir, yenilgileri kabullenmeye isteklidir, sosyal sistemin diğer üyeleri tarafından saygı görmeyebilir.
Öncüler (Erken benimseyenler)	Fikir lideridir, güvenilir, yol göstericidir, gençtir, sosyal statüsü yüksektir, iyi eğitilmiştir, makuldür, arkadaşları tarafından saygı görür, görüş ve eylemlerinde yenilikçilerden daha yereldir, danışılan bireydir, örnek alınan kişidir, sosyal sistemle yenilikçilerden daha fazla bütünleşmiştir, başarılıdır, kalite yönelimlidir, yeni fikirleri sağduyulu kullanır.
Sorgulayıcılar (Erken çoğunluk)	Temkinlidir, ihtiyatlıdır, ortalama üstü sosyal statüye sahiptir, arkadaşlarıyla sık etkileşim kurar, resmi liderlik pozisyonlarında sık bulunmaz, sosyal sistemin kişilerarası ağlarında karşılıklı bağımlılık sağlar, yeniliği kullanma için uzun karar verme dönemi yaşar.
Kuşkucular (Geç çoğunluk)	Yeniliklere karşı şüphecidir, çekingendir, ortalamanın altında sosyal statüye sahiptir, dikkatlidir, genelde ekonomik gereklilik ya da arkadaş baskısı nedeniyle benimser, sistem normları yeniliği benimsemelidir, nispeten daha az kaynağa sahiptir, benimsemeden önce yeni fikrin belirsizliğinin çoğunlukla ortadan kalkmış olması gerekir.
Gelenekçiler (Geri kalanlar)	Geçmiş ve geleneklere bağlıdır, değişime karşı önyargılıdır, ileri yaştadır, fikir ve uygulamalarında gelenekseldir, görüş ve eylemlerinde dikkatli ve çoğunlukla yereldir, sosyal sistemde soyutlanmışlara yakındır, referans noktası geçmiştir, yenilikler ve değişim etmenleri hakkında şüphecidirler, sınırlı kaynağa sahiptirler.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, benimseme kategorilerinde birinci grup olan yenilikçiler en çok maceraperest olma özellikleri ile dikkat çekmektedirler. Yenilikçiler bir sosyal sistemin yeni fikirleri benimseyen ilk üyeleri olup bir topluluğun yeni bir fikri benimseyen ilk yüzde 2.5’i olarak görülürler (Rogers, 1963). Erken benimseyenlerin ise genelde fikir lideri olup, toplumda güvenilir kişiler oldukları düşünülmektedir. Erken çoğunluk grubundaki kişiler ise benimseme hızı açısından yayılmada birer köprü vazifesi gören temkinli kimseler olarak varsayılmaktadırlar. Ortalamanın altında bir benimseme hızları olan geç çoğunluğun ise şüpheciliklerine işaret edilmektedir. Geri kalanlar ise geçmişine bağlı, geleneksel kişiler olarak tanımlanmaktadır (Rogers ve Shoemaker, 1971).

Rogers (1995) bu benimseme kategorilerinin dışında bir de aracılardan söz etmektedir. Aracıların diğerlerini bir yeniliği benimsemeye ikna etmede önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Onlar önemli olarak görülmektedir çünkü yenilikçiler (akademisyenler gibi) genellikle geniş potansiyel benimseyici kitesinden farklıdır ve bu yüzden iletişim ve inandırıcılık sorunları vardır. İki tür aracı kategorisi belirlenmiştir (Rogers (1995):

- *Fikir liderleri:* Yüksek konumları ve arkadaşlarına nazaran daha yenilikçi özellikleri ile bilinirler. İkna olmamış çoğunluğu (orta ve geç benimseyenleri) ikna etmede hayati öneme sahiptirler. Yeniliği kendileri başlatarak benimsemenin bedeli ve riskleri ile ilgili ihtiyatların üstesinden gelmeye yardımcı olurlar.
- *Değişim ajanları:* Yeniliği hızlandırmak ve yaymak için ileriye yönelik çalışırlar. Benimsemeye olan engelleri azaltarak, benimseyicileri ikna ederek ve benimseme kararlarını destekleyerek yenilik için talep yaratırlar. İki grubun da üyesi olmadan teknik uzmanlar ve müşterileri arasında köprü görevi gördüklerinden, her ikisi ile de etkili bir şekilde çalışma yetenekleri çok önemli görülür. Fikir liderleri ile ortak çalıştıklarında en fazla verimli olurlar (Rogers, 1995).

Yabancı bir değişim ajanının, ajan ve hedef söz konusu yeniliğe karşı farklı yönelim ve tutuma sahip oldukları zaman, büyük miktarda enerji veya çaba sarf etmesi gerekir. Belli bilgiye ek olarak değişim ajanı eğer potansiyel benimseyicilere anlaşılır olmak istiyorsa yenilik hakkında iletişim kurmalı, yeniliğin arka planı hakkında bilgi aktarmalıdır. Tüm bu tür bilgileri aktaramama yayılım başarısızlığı ile sonuçlanabilir. Rogers bu konuda Peru'daki kadınları içme sularını kaynatmaya ikna etmek için teşebbüs eden bir halk sağlığı işçisini örnek göstermektedir. Köylüler bilimden bihaber olduklarından, işçinin suyu sağlık önlemi amacıyla kaynatma çağrısını haklı çıkarabilmesi için sadece bakteriler hakkında gerekli bilgiyi vermekle kalmayıp aynı zamanda önerilen müdahalenin teknolojik ve bilimsel destekleyicilerini de iletmesi gerekmektedir. İki yıllık yoğun çabaya rağmen, işçi köyde su kaynatılmasını harekete geçirmeyi başaramamıştır. Kültürel uçurum, iletişim için bu yüzden de yayılımın oluşması için fazla büyük olup belirsizlik ve şüphe koruyucu bariyerler olarak yerli sistemi korumuştur. Sosyal bir sistemin iç istikrarını sağlaması amacıyla yeni bilgiyi özümsemesi ve değişimle bütünleştirmesi için zamana ihtiyacı vardır.

Benimseme kategorileri konusunda var olan başka bir anlayış bu konuda değerleri ön plana alan Daghfous ve diğerleri (1999) tarafından ortaya atılmıştır. Değeri bir kişinin sürekli inancı olarak tanımlayan Daghfous ve diğerleri (1999) bireylerin yenilikçilik düzeylerini değerler sistemine göre gruplamakta ve açıklamaktadırlar. Örneğin güvenlik, ait olma ve kendine saygı duygusu gibi empati değerleri öncelikli olan tüketicilerin genellikle muhafazakâr ve uymacı davranış gösterecektir. Bu gruptaki bireyler pazardaki değişikliklere karşı duracaklar ve toplumun egemen yaşam stiline bağlı kalacaklardır. Sonuç olarak bu

bireyler yeni ürünlerin benimsemesini mümkün olduğu kadar erteleyecekler, yenilikle ilgili tanıtımlara çok az ilgi gösterecekler, yeni ürünlerle ilgili bilgiyi iletemeyecekler ve yeni ürünle doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili çok az ürüne sahip olacaklar, sonuç olarak da yeniliği benimsemeye isteksiz olacaklardır. Bu bireyler ancak ürünün kullanışlılığı veya faydası sosyal olarak kabul edildiğinde ürünü benimseyebilirler. Öte yandan, belli bir alt kültürün bireyleri tarafından haz değerleri (yaşamda heyecan ve zevk arama) tercih edildiğinde değerler, tüketimi benimseyene zevk ve heyecan veren ürünlerin benimsenmesini olumlu olarak etkileyecektir. Hazcı değer sistemini paylaşan aynı grup üyesi bireyler yaşam tarzlarını değiştirmek ve tüketim deneyiminden zevk almak için daha güçlü bir güdülenme göstereceklerdir. Yeni ürünleri hızlı benimsemeye, bu ürünlere ve onlarla ilgili reklam tanıtımlarına ilgi göstermeye, bu tür bilgiye daha fazla maruz kalmaya, yeni ürün ile ilgili bilgiyi iletebilmeye, yenilikle doğrudan ya da dolaylı alakalı olan birçok nesneye sahip olmaya ve bir ürünü benimseyip benimsememeye karar verirken daha fazla risk almaya yatkın olacaklardır. Bu bakımlardan, bireysel davranış yüksek derecede benimseme ve başlangıç aşamasında yeni ürünlere olumlu bir tepki ile nitelendirilir. Kısacası bu görüşe göre empati değerlerinin yenilikçilik üzerindeki etkisi olumsuz, faydacı değerlerin yenilikçilik üzerindeki etkisi ise olumlu olarak ifade edilmektedir.

Daghfous ve diğerleri (1999) bu görüşlerini bilimsel bir araştırma ile de desteklemişlerdir. Değerlerin benimseme üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, metropol bir alandan ve Quebec, Fransa ve Kuzey Afrika olmak üzere üç ayrı farklı gruptan gelen tüketicilerden oluşan çok kültürlü bir araştırma çerçevesinden yararlanarak yürüttükleri araştırma sonucuna göre bireyler üç grupta toplanmışlardır. Bunlardan ilki olan ve alt grup örneklemeleri içerisinde en fazla sayıda bireye sahip grup muhafazakârlardır. Bu bireyler kendine saygı, başkalarından saygı, güvenlik arayışı ve aitlik duygusu gibi değerlere çok fazla önem verip, faydacılığa çok az önem verirler. Bu bireyler en düşük benimseme düzeyine sahiptirler ve genellikle yeni ürünleri benimsemeye en zayıf isteğe sahip olarak bulunan tüketiciler bunlardır. Bu grup Rogers'ın gelenekçiler olarak adlandırdığı grup ile birtakım benzerlikler göstermektedir. İkinci grup olan ve dinamikler olarak adlandırılan grup tüm örnekleme ve alt kültür örneklemelerinde en az birey sayısına sahip gruptur. Bu kategorideki bireyler empati ve faydacılığa ortalama değer veren bir dinamik değerler sistemi gösterirler. Bu grubun temel özelliği toplumun diğer üyeleriyle sıcak ilişkiler kurma ve güvenliği devam ettirme istekleridir. Bu grubun ortalama benimseme düzeyine sahip olduğu ve tüketiciler olarak yeni ürünleri bir önceki gruba nazaran daha fazla benimsemeye meyilli oldukları

sonucuna ulaşılmıştır. Son gruptaki bireyler ise çok faydacı bir değerler sistemine sahiptirler. Eğlence ve zevki, heyecan arayışını ve başkalarıyla sıcak ilişkiler kurmayı çok önemli görürler ve empatiye pek önem vermezler. Bu gruptaki bireylerin en yüksek benimseme düzeyine sahip oldukları ve yeni ürünleri benimseye yüksek istek duydukları bulunmuştur.

Ancak bireylerin yenilikçi ve yenilikçi olmayan olarak kategorize edilmesi çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır. Midgley ve Dowling (1978) birçok çalışmanın altında yatan amacın tüketici nüfusu yenilikçiler ve yenilikçi olmayanlar diye ikiye ayırmak için kriterler belirlemek olduğunu altını çizmektedirler. Onlara göre bu çalışmalar yenilikçiliği bir karakter özelliği olarak görmekte ve gözlenebilir yenilikçi davranış ile direk bir bağ olduğu varsayımında bulunmaktadır. Kişisel özellik-davranış modelini yetersiz görmekte, belli bir yenilik bağlamında karmaşık durumsal ve iletişimsel etkilerin bireylerin yenilikçilikleri ile gözlenen benimseme süreçleri arasına girdiğini ileri sürmektedirler. Durumsal faktörlerin ve toplumsal (kişilerarası) iletişimin dikkate alındığı daha karmaşık bir yenilikçilik modeline ihtiyaç olduğunu ifade etmektedirler. Onlara göre mesele yenilikçi kişilik özelliğinden ziyade durumsal olup, yenilikçi olup olmamaktan daha öte, daha karmaşık görülmektedir. Scott ve Bruce'un (1994) da belirttiği gibi gerçek yenilikçiler buldukları yenilik aşamasına uygun bir sitil kullanabilenlerdir.

2.4.2. Yenilik Yayılımı Unsurları

Rogers (1995) için benimseme bir yeniliğin mevcut en iyi davranış biçimi olarak tam manasıyla kullanımı, reddetme bir yeniliği benimsememe kararıdır. Yayılım ise bir yeniliğin sosyal bir sistemin üyeleri arasında belli kanallar vasıtasıyla zaman içinde iletilmesi sürecidir. Bu tanımda ifade edildiği gibi, yenilik, iletişim kanalları, zaman ve sosyal sistem, yeniliklerin yayılımının dört temel unsuru olarak görülmektedir. Bu dört temel öğe şu şekilde özetlenebilir.

a) Yenilik:

Yenilik bir birey ya da benimseme birimi tarafından yeni olarak algılanan bir fikir uygulama ya da tasarıdır. Bu tanıma göre bir yenilik uzun bir zaman önce icat edilmiş olsa bile insanlar onu yeni olarak algılıyorsa bu onlar için hala bir yenilik olabilir (Şahin, 2006). Yenilik hem yaratıcı fikirleri hem de onların uygulanmasını içerir. Yenilik, teknolojik, ürün, hizmet ve süreç değişikliği olmak üzere farklı şekiller alabilir (Bledow ve diğerleri,

2009).Yenilikleri sadece somut ürünler olarak düşünmek çok dar bir düşünce biçimidir. Somut şeylere ek olarak yenilikler elbette fikirler, yeni uygulamalar ya da geliştirilmiş süreçler olabilir. Bir ürünün satın alınıp alınmaması onun benimsenip benimsenmediğinin belirlenmesi için yeterlidir. Ürün yeniliklerinin aksine süreç yeniliklerinin tanımlanması ve tam anlamıyla benimsenme noktasının belirlenmesi güçtür. Örneğin yapılandırmacı öğretim prensiplerinin bir sınıfta benimsendiğini söyleyebilmek için uygulamanın gelmesi gereken seviyeye ne zaman ulaştığını belirlemek güçtür (Surry ve Brennan, 1998).

Rogers (1995) yenilikleri önleyici ve artımlı (önleyici olmayan) olmak üzere iki türde sınıflandırmıştır. Önleyici yenilik bir bireyin ilerdeki istenmedik olayların olasılığını azaltmak için benimsediği yeni bir fikirdir. Önleyici yenilikler genelde düşük benimsenme hızına sahiptirler ve göreceli faydaları yüksek oranda belirsizdir. Buna karşın artımlı yenilikler kısa sürede yararlı sonuçlar sağlarlar. Yenilik sürecinde belirsizlik yeniliklerin benimsenmesine önemli bir engel olarak görülmektedir. Bir yeniliğin sonuçları belirsizlik yaratabilir. Yeniliği benimsemenin belirsizliğini azaltmak için bireyler tüm sonuçların farkındalığını yaratmak için avantaj ve dezavantajları hakkında bilgilendirilmelidirler. Sonuçlar ise bir yeniliğin benimsenmesi ya da reddedilmesi sonucunda bir birey ya da sosyal sistemde ortaya çıkan değişiklikler olarak ifade edilmektedir. Rogers (1995) sonuçları istenen ve istenmeyen (işlevsel ve işlevsiz), doğrudan ve dolaylı (birincil sonuç veya birincil sonucun sonucu), ve beklenen ve beklenmeyen (bilinen ve kastedilen veya değil) olarak sınıflandırmıştır. Surry ve Brennan (1998) yeniliklerin de benimseme sürecinde değişikliğe uğrayabileceğini vurgulamışlardır. Onlara göre insanların hedeflerini, uygulamalarını ve inançlarını bir yeniliğe uyum sağlamak için değiştirdikleri gibi, başarılı yenilikler de insanların ihtiyaçlarına, beklentilerine ve isteklerine uyum sağlamak için değişirler.

b) İletişim kanalları:

Yeniliklerin yayılımı sürecinin ikinci ögesi iletişim kanalları olup iletişim, katılımcıların ortak bir anlayışa varmak için bilgiyi yarattıkları ve birbirleri ile paylaştıkları bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Rogers, 1995). Bu iletişim kaynakları arasındaki kanallar ile oluşur. Rogers (1995) kaynağı bir mesajı meydana getiren bir birey ya da kurum olarak tanımlamaktadır. Kanal ise mesajın kaynaktan alıcıya ulaşma yoludur. Bir yeniliğin etkileri ne kadar büyük olursa, kayda değer iletişim kanallarının genişliği de o kadar fazla olur (Bruch, 2003). Rogers (1995) yayılımının belirli bir tür iletişim olduğunu ve bu iletişim elementlerini içerdiğini ifade etmektedir; yeniliği, iki birey ya da diğer benimseme birimleri ve bir iletişim kanalı olarak,

kitle iletişim ve kişilerarası iletişimi ise iki iletişim kanalı olarak görmektedir. Kitle iletişim kanalları TV radyo ve gazete gibi kitle iletişim araçlarından, kişilerarası iletişim kanalları ise iki ya da daha fazla birey arasındaki çift yönlü iletişimden oluşmaktadır. Diğer taraftan yayılım kişilerarası iletişim ilişkilerini içeren çok sosyal bir süreçtir. Bu yüzden kişilerarası iletişim kanalları bir bireyin güçlü tutumlarını yaratmada ya da değiştirmede daha güçlüdür (Rogers, 1995).

Kişilerarası kanallarda, iletişim homofili (iki ya da daha fazla etkileşen bireyin inanç, eğitim, sosyo-ekonomik durum ve diğer belli özelliklerde benzer olma derecesi) özelliği taşıyabilir; fakat yeniliklerin yayılımı en azından belli oranda heterofili (etkileşimde bulunan iki ya da daha fazla bireyin bazı özelliklerde farklı olma derecesi) de gerektirmektedir. Aslında yeniliklerin yayılımındaki belirgin problemlerden biri de katılımcıların genellikle oldukça heterofilik olmasıdır (Rogers, 1995). Bruch (2003) da iletişim kanallarının önemine dikkat çekerek sosyo ekonomik durum ve iletişim kanalları arttıkça yenilikçilik düzeyinin de artacağından söz etmektedir. Ona göre yayılım iletişimi bir yeniliğin uygulanması ve kullanımını esnasında ortaya çıkan kişiler arası ve kitle iletişim kanallarını ifade eder. Bir sosyal sistemin üyelerinin iletişim kanallarının genişliği arttıkça yayılım iletişimi artar. Olumlu, sık ve yoğun ağlar ve geniş kişiler arası iletişim kanalları yeniliklerin kabulünde olumlu rol oynar.

Bruch (2003) kitle iletişim ile yenilikler arasındaki etkileşimi de dile getirmiştir. Ona göre internet çeşitli alanlarda toplumsal bir dizi etkinliği etkilediğinden, yenilik bir sosyal sistemin iletişim gönderme ve alma yollarını hem kişilerarası hem de kitle iletişim açısından büyük ölçüde etkiler. İletişim kanalları aynı zamanda sosyal sistemin bireyleri ile dış kaynaklar arasında iletişim sağlayan yerel ve kozmopolit kanallar olarak da sınıflandırılabilir. Kişilerarası kanallar yerel veya kozmopolit olabilirken, neredeyse tüm kitle iletişim kanalları kozmopolittir. Bu iletişim kanallarının özelliklerinden dolayı kitle iletişim kanalları ve kozmopolit kanallar yenilik karar verme sürecinde bilgi aşamasında, yerel kanallar ve kişilerarası iletişim kanalları ise ikna aşamasında önemlidir (Rogers, 1995). Bunların yanında, insanların yöneticileri, arkadaşları ve hatta akrabaları ile olan ilişkilerinin ve iletişimlerinin de etkisi önemli görülmektedir (Bruch, 2003).

c) Zaman:

Rogers'a (1995) göre zaman yönü birçok davranışsal araştırmada ihmal edilmektedir ve bu boyut yayılım araştırması çalışmalarının güçlü yönlerinden birini göstermektedir. Yenilik yayılım süreci, benimseyici sınıflandırması ve benimseme hızının tümü zaman boyutunu içerir.

d) Sosyal sistem:

Sosyal sistem yayılım sürecindeki son unsur olup ortak bir amacı başarmak için birleşik sorun çözmeyle ilgilenen bir dizi birbiriyle ilişkili birimler olarak tanımlanmaktadır. Yeniliklerin gelişmesi büyük oranda sosyal sistemin doğasını ve üyelerinin niteliklerini oluşturan bileşenlere bağlıdır (Bruch, 2003). Yeniliklerin yayılımı sosyal sistemde meydana geldiğinden, sosyal sistemin sosyal yapısından etkilenir. Yapı ise bir sistemdeki birimlerin kalıplaşmış düzenlemeleridir. Sosyal sistemin doğası, benimseyicileri sınıflandırmada ana kıstas olan bireylerin yenilikçiliklerini etkilemektedir (Rogers, 1995). Yenilikler ve etkileri mevcut sosyal sistemi etkilemekle kalmayıp, gelecek nesil ve ileriki sistemleri de etkiler (Bruch, 2003). Yenilik yayılımı unsurları Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. Yayılımın Unsurları

Unsur	Tanım
Yenilik	Bir birey ya da benimseme birimi tarafından yeni olarak algılanan bir fikir uygulama ya da tasarısı.
İletişim Kanalları	Katılımcıların ortak bir anlayışa varmak için bilgiyi yarattıkları ve birbirleri ile paylaştıkları bir süreç.
Zaman	Yeniliğe karar verilmesi için gereken süreç.
Sosyal Sistem	Ortak bir amacı başarmak için birleşik sorun çözmeyle ilgilenen bir dizi birbiriyle ilişkili birimler.

Tablo 2'de görüldüğü gibi yenilik yayılımı, yenilik, iletişim kanalları, zaman ve sosyal sistem olmak üzere dört unsurdan meydana gelmektedir. Yenilik, bir birey ya da benimseme birimi tarafından yeni olarak algılanan bir fikir uygulama ya da tasarısı olarak görülürken; iletişim kanalları ortak bir anlayışa varmak için bilginin yaratıldığı ve paylaşıldığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Zaman yeniliğe karar verme süreci olarak görülmekte, sosyal sistem ise ortak sorun çözümü ile ilgili birbiriyle ilişkili birimler olarak ifade edilmektedir.

2.4.3. Karar Verme Süreci ve Aşamaları

Rogers (1995) yenilik karar verme sürecini bireyin bir yeniliğin avantajları ve dezavantajları ile ilgili belirsizliği azaltmaya güdülendiği bilgi arama ve işleme etkinliği

olarak tanımlamaktadır. Ona göre karar verme süreci bilgi, ikna, karar, uygulama ve onaylama olmak üzere beş adımı içermektedir. Bu aşamalar birbirlerini zamana göre sıralı bir şekilde takip etmektedir. Bu aşamalar şu şekilde özetlenebilir.

a) Bilgi Aşaması:

Yenilik karar verme süreci bilgi süreci ile başlar. Bu aşamada, birey bir yeniliğin varlığı hakkında öğrenir ve yenilik hakkında bilgi arar. “ne, nasıl ve niçin” bu aşamadaki kritik sorulardır. Bu aşamada birey yeniliğin ne olduğu nasıl ve neden işe yaradığına karar vermeye teşebbüs eder. Bu soruları üç tür bilgi şekillendirir: 1. Farkındalık bilgisi, 2. Nasıl yapılır bilgisi, 3. Prensipl bilgisi.

- *Farkındalık bilgisi:* Farkındalık bilgisi yeniliğin varlığı bilgisini ifade eder. Bu tip bilgi bireyi yenilik hakkında daha fazla öğrenmeye ve nihayetinde benimseye güdüleyebilir. Aynı zamanda bireyi diğer bilgi tipleri ile ilgili öğrenmeye sevk edebilir.
- *Nasıl yapılır bilgisi:* Diğer bir tür bilgi türü olan nasıl yapılır bilgisi ise yeniliğin doğru bir biçimde nasıl kullanılması ile ilgili bilgi içerir. Rogers (1995) bu bilgiyi yenilik benimseme sürecinde önemli bir değişken olarak görmüştür. Ona göre bir yeniliğin benimsenme şansını arttırmak için, bir birey yeniliği denemeden önce belli bir düzeyde nasıl yapılır bilgisine sahip olmalıdır. Bu yüzden bu bilgi nispeten karmaşık yenilikler için kritik olabilmektedir.
- *Prensipl bilgisi:* Son bilgi tipi prensip bilgisidir. Bu bilgi bir yeniliğin nasıl ve neden işe yaradığını tarif etmeye yarayan prensipleri içerir. Bir yenilik bu bilgi olmaksızın da benimsenebilir fakat yeniliğin yanlış kullanımı onun duraksamasına neden olabilir.

Rogers (1995) tüm bilgilere sahip olsa da bireyin yeniliği benimsemeyebileceğinin de altını çizmiştir, çünkü bireyin tutumları da yeniliğin benimsenmesi ya da reddedilmesini şekillendirir.

b) İkna Aşaması:

İkna aşaması birey yeniliğe karşı olumlu ya da olumsuz bir tutuma sahip olduğunda gerçekleşir, fakat yeniliğe karşı elverişli ya da elverişsiz bir tutumun sergilenmesi her zaman doğrudan ya da dolaylı olarak benimsemeye ya da reddetmeye yol açmaz. Birey tutumunu yenilik hakkında bilgi sahibi olduktan sonra şekillendirir, bu yüzden yenilik karar verme

sürecinde ikna aşaması bilgi aşamasını takip eder. Buna ek olarak, Rogers (1995) bilgi aşamasının daha çok bilişsel merkezli, ikna aşamasının ise duyuşsal merkezli olduğunu ileri sürmüştür. Bu yüzden birey yenilik ile ikna aşamasında daha hassas bir şekilde ilgilenir. Yeniliğin işleyişi hakkındaki belirsizlik ve başkalarından sosyal teşvik bireyin yenilik hakkındaki fikir ve inançlarını etkiler. Yakın arkadaşların yeniliğin sonuçlarının belirsizliğini azaltan yanlı değerlendirmeleri kişi için genelde daha inandırıcı olarak görülmektedir. Bireyler karar aşaması boyunca yenilik değerlendirme bilgisi ve mesajları aramaya devam ederler.

c) Karar Verme Aşaması:

Yenilik karar verme sürecinin karar verme aşamasında birey yeniliği benimsemeyi ya da reddetmeyi seçer. Eğer yeniliğin kısmen denenme durumu var ise, genelde daha hızlı benimsenir, çünkü birçok birey ilk olarak yeniliği kendi durumlarında denemek ister ve daha sonra benimseme kararı alır. Deneme yenilik karar verme sürecini hızlandırabilir. Buna karşın, reddetme yenilik karar verme sürecinin her aşamasında mümkündür (Şahin, 2006).

Rogers (1995) aktif ve pasif ret olmak üzere iki tip reddetmeden bahsetmiştir. Aktif ret durumunda birey yeniliği dener ve benimsemeyi düşünür fakat sonra benimsememeye karar verir. Bir yeniliği önce benimseyip daha sonra reddetme olan vazgeçme kararı aktif bir ret tipi olarak düşünülebilir. Pasif ret (ya da benimsememe) durumunda ise birey yeniliği benimsemeyi hiç düşünmez. Rogers bu iki tip reddin ayrılmadığından ve yayılım çalışmasında yeterince çalışılmadığından da bahsetmiştir. Bazı başka durumlarda ise bilgi-ikna karar aşamalarının sırası bilgi-karar-ikna şeklinde olabilir. Özellikle doğu ülkeleri gibi kollektivist kültürlerde bu sıra yer alır ve bir bireyin bir yeniliği benimsenmesindeki grup etkisi kişisel yenilik kararını toplu bir yenilik kararına dönüştürebilir. Her durumda, buna karşın, karar aşamasını uygulama aşaması takip eder.

d) Uygulama Aşaması:

Uygulama aşamasında bir yenilik uygulamaya konur. Buna karşın bir yenilik bir derecede belirsizliği de beraberinde getirir. Yeniliğin sonuçları hakkında belirsizlik bu aşamada hâlâ problem olabilir. Bu yüzden uygulayıcı değişim ajanlarından ve diğerlerinden sonuçlarla ilgili belirsizliği gidermek için teknik yardıma ihtiyaç duyabilir. Dahası, yenilik karar süreci sona erecektir, çünkü yeniliğin yeni olma ayırt edici özelliği ortadan kalkacaktır (Rogers, 1995). Buna karşın, bir yenilik benimsendiğinde onun kullanılmaya devam edileceği sanılmaktadır. Hâlbuki bir yeniliğin ilk benimsenmesi onun sürekli kullanımını garantilemez.

Hangi faktörlerin benimsenen bir yeniliğin benimsendikten sonra devamlı korunmasında önemli olduğunun belirlenmesi önemlidir (Surry ve Brennan 1998) . Bruch (2003) uygulama aşamasında da iletişimin öneminin altını çizerek bireylerin bir yeniliği uygulamadan ya da kullanmadan önce bir denge durumu yaşadıklarından ve yenilik gelişimi ile uygulanması arasındaki denge dönemi azaldıkça yayılım iletişiminin genişliğinin artacağından söz etmektedir. Ona göre yenilik kullanımı ve uygulanması en nihayetinde benimseme kararı ile sonuçlanan sürekli algılara bağlıdır.

Ayrıca Rogers (1995) icat ve yeniliğin arasındaki farkı da açıklamıştır. İcat yeni bir fikrin keşfedilmesi ya da yaratılması süreci iken, yeniliğin benimsenmesi mevcut fikrin kullanılması sürecidir. Yeniden icat ise genelde uygulama aşamasında olur, bu yüzden bu aşamanın önemli bir parçasıdır. Yeniden icat bir yeniliğin bir kullanıcı tarafından benimsenme ve uygulanma sürecinde değiştirilmesi veya düzeltilmesi, benimseyicilerin yeni bir fikri, uygulamayı ya da teknolojiyi yayılırken değiştirme derecesi olarak tanımlanmaktadır (Rogers, 1995). Rogers (1995) daha fazla yeniden icat yer aldıkça, bir yeniliğin daha hızlı gelişeceğinden ve yerleşeceğinden bahsetmektedir. Genellikle yenilik karar verme sürecinin uygulama aşamasında gerçekleşen yeniden icadın temelleri şu şekilde özetlenebilir:

- Yeniden icat benimseyenlerin yenilik hakkında tam bilgi eksikliğinden oluşabilir.
- Nispeten karmaşık yeniliklerin yeniden icadı ve basitleştirilmesi daha olasıdır.
- Birçok olası uygulaması olan ve soyut bir kavram veya araç olan bir yeniliğin yeniden icadı daha olasıdır.
- Bir yenilik kapsamlı bir dizi problemi çözmek için uygulandığında yeniden icadı daha olasıdır.
- Yeniden icat bir değişim ajanı tarafından teşvik edilebilir.

Nutley, Davies ve Walter (2002) bazı durumlarda yeniden icat sürecinin bilginin kısmi kullanımını yansıttığından, diğerlerinde ise yenilik bilgisinin değiştirildiğinden veya çoğaltıldığından bahsetmektedirler. Bu yüzden bilginin kullanımı, benimseyiciler dış bilgiyi önceden sahip oldukları bilgi temeliyle bütünleştirdikçe karmaşık hale gelebilir.

e) Onaylama Aşaması

Bu aşamada yenilik kararı zaten verilmiştir fakat birey bu kararı için destek arar. Bu karar eğer birey yenilik hakkında çelişen mesajlara maruz kalırsa tersine dönebilir. Buna karşın, birey bu mesajlardan uzak durmaya ve kararını onaylayan mesajlar aramaya yönelir.

Bu yüzden tutumlar bu aşamada daha önemli hale gelir. Yeniliğin benimsenmesine olan desteğe ve bireyin tutumuna göre daha sonraki benimseme ve vazgeçme bu aşamada gerçekleşir. Vazgeçme bu aşamada iki şekilde gerçekleşebilir. İlk olarak birey yeniliği daha iyi bir yeniliği benimseyip onla yer değiştirmek için reddeder. Bu vazgeçme değiştirme vazgeçisi olarak adlandırılır. Diğer vazgeçme kararı ise düş kırıklığı vazgeçisidir. Bu durumda birey yeniliği performansından tatmin olmadığı için reddeder. Bu tür vazgeçme kararının başka bir nedeni ise yeniliğin bireyin ihtiyaçlarını karşılamaması olabilir. Bu yüzden yeniliklerin ilk özelliği olan ve benimseme hızını etkileyen algılanan görel bir avantaj sağlamaz (Rogers, 1995). Yenilik karar verme sürecinin aşamaları Tablo 3’de özetlenmiştir.

Tablo 3. Yenilik Karar Verme Sürecinin Aşamaları

Aşama	Tanım
Bilgi	Bireyin bir yeniliğin varlığı hakkında bilgi sahibi olduğu ve yenilik hakkında bilgi aradığı ilk aşamadır.
İkna	Bireyin yeniliğe karşı olumlu ya da olumsuz bir tutuma sahip olduğu aşamadır.
Karar	Bireyin yeniliği benimsemeyi ya da reddetmeyi seçtiği dönemdir.
Uygulama	Yeniliğin uygulamaya konulduğu, kullanıldığı aşamadır.
Onaylama	Bireyin aldığı karara destek ve onay aradığı son aşamadır.

Tablo 3’de, yenilik karar verme sürecinin birbirini takip eden ve herbiri kendine özgü bir yenilik karar verme etkinliğine sahip olan bilgi, ikna, karar, uygulama ve onaylama aşamalarından meydana geldiği görülmektedir.

2.4.4. Yeniliğin Özellikleri ve Benimsenme Hızı

Rogers (1995) yenilik yayılım sürecini belirsizlik azaltma süreci olarak tanımlayarak yenilik ile ilgili belirsizliği azaltmaya yardımcı özellikler önermektedir. Ona göre nispeten yararlı; mevcut değerler, inançlar ve deneyimler ile uyumlu; anlaması ve alışılması kolay; gözlemlenebilir veya somut ve deneme için bölünebilir yenilikler daha hızlı benimsenmektedir. Bu ifadeden yola çıkılarak yeniliklerin özelliklerinin beş niteliği kapsadığı belirtilmektedir: 1. Görel avantaj, 2. Uygunluk, 3. Karmaşıklık, 4. Denenebilirlik ve 5. Gözlenebilirlik (Rogers ve Shoemaker, 1971).

Rogers bireylerin bu özellikleri algılayışlarının yenilikleri benimseme hızını öngörebileceğini ifade etmiştir. Benimsenme hızını ise bir yeniliğin sosyal bir sistemin üyeleri tarafından benimsenme hızı olarak tanımlamıştır. Örneğin, belli bir zaman sürecinde bir yeniliği benimseyen üye sayısı yeniliğin benimsenme hızı olarak ölçülebilir. Yeniliğin

algılanan özellikleri yenilik hızını öngörebilen önemli unsurlardır. Rogers'a (1995) göre yeniliklerin benimsenmesinde görülen değişikliğin %49-87'si bu beş özellik ile açıklanabilmektedir. Bu özelliklere ek olarak, yenilik karar türü (isteğe bağlı, kolektif veya otorite), iletişim kanalları (kitle iletişim veya kişilerarası iletişim kanalları) sosyal sistem (normlar veya karşılıklı ağ bağlantıları) ve değişim ajanları yeniliklerin benimsenmesinin öngörülebilirliğini artırabilir. Örneğin kişisel ve isteğe bağlı yenilikler bir örgütsel ya da kolektif yenilik kararını içeren yeniliklerde daha hızlı benimsenir. Buna karşın, göreceli avantaj Rogers için bir yeniliğin benimsenme hızını en iyi öngören özelliktir. Hirschman (1980) da yeni ürünlerin benimsenmesi ve yayılımında gözlenen farklılıkların kısmen tüketicilerin bu ürünleri algılamalarına bağlı olduğunu ifade ederek Rogers ve Shoemaker'ın (1971) yaptığı sınıflamayı işaret etmektedir.

a) Göreceli avantaj (fayda)

Rogers (1995) göreceli avantajı bir yeniliğin yerine geçtiği fikirden daha iyi olarak algılanma derecesi olarak tanımlamıştır. Hirschman'a (1980) göre göreceli fayda bir yeniliğin mevcut olanla yer değiştirmesi için ya da rekabet edebilmesi için daha üstün algılanma derecesidir. Yeniliğin bedeli ve sosyal statü güdülenme özellikleri göreceli avantajın unsurlarıdır. Örneğin yenilikçiler, öncüler ve erken çoğunluk yeniliklerin benimsenmesi için en fazla statü güdülenmesine sahip bireylerken, geç çoğunluk ve gelenekçiler konumu daha önemsiz olarak algılarlar (Rogers, 1995). Çünkü yenilikler doğrudan sosyal sisteme yarar sağlaması için başlatılmış olsa da, normal olarak yeniliğin avantajları ile birlikte gelen hem beklenen hem de beklenmeyen veya istenmeyen etkileri vardır (Bruch, 2003).

Şahin (2006) yeniliklerin benimsenme hızını arttırmak ve göreceli avantajı daha etkili hale getirmek için, doğrudan ya da dolaylı finansal ödeme teşviklerinin sosyal bir sistemin bireylerinin yeniliği benimsemelerini desteklemek için kullanılabileceğinden söz etmektedir. Bruch (2003) ise göreceli fayda ile yayılım iletişimi arasındaki ilişkiye dikkat çekerek algılanan avantajın derecesi arttıkça, olumlu yayılım iletişiminin de artacağını buna bağlı olarak kabul oranının da artacağını öngörmektedir. Öte yandan, Henrich (2000) yayılımın dinamiklerinin göreceli faydadan ziyade önceki nesilden edinilen davranış olarak ifade edilen kültürel aktarıma bağlı olduğunu vurgulamaktadır. İnsanların çeşitli davranış alternatifleri arasından yarar ve maliyet analizi yaparak seçimde bulunsalar da insan davranışındaki değişimlerin öncelikli olarak bireysel seviyede deneme yanılma ve ya fayda ve maliyet analizinden kaynaklanmadığını öne sürmektedir. Ona göre farklı fikirler, inançlar, değerler ve

uygulamalar birçok nesil sonunda değişebilir. Her nesil sonunda belli bir davranışa sahip olmayan bireyler bir davranışı anne babalarını ya da toplumdan birini taklit ederek benimseyebilirler. Davranışı edindikten sonra bireyler alternatif davranışların sonuçları ile ilgili çevresel bilgi edinirler. Eğer fayda zarardan ya da maliyetten daha fazla ise insanlar bu davranışı çevresel bilgiye dayanarak benimserler. Fakat yarar ile zarar dengede olursa ve bireyler kültürel aktarım ile edindikleri davranışa bağlı kalırlarsa bu bireysel öğrenmeyi doğurur; eğer yine de kararsız kalırlarsa rastgele birini örnek alırlar.

b) Uygunluk

Şahin (2006) bazı yayılım çalışmalarında görelî avantaj ve uygunluğun benzer olarak görüldüğünü ifade ederek bunların kavramsal olarak farklı olduğuna dikkat çekmektedir. Rogers (1995) uygunluğun bir yeniliğin mevcut değerlerle, geçmiş deneyimlerle ve potansiyel benimseyicilerin ihtiyaçları ile tutarlı olma derecesi olduğunu ifade etmiştir. Hirschman'a (1980) göre yeni ürünün mevcut kavramsallaştırılmış ürünle sahip olduğu ortak özellikler azaldıkça onu bir kavram olarak anlamak için sarf edilmesi gereken çaba artmaktadır ve bir tüketici ne kadar yaratıcıysa anladığı ürün kavramı o kadar çoktur. Bu yüzden yaratıcı tüketicinin mevcut ürün ile yeni ürün arasındaki ortak noktaları ortaya çıkarma ihtimali daha fazladır; çünkü tüketici ne kadar yaratıcıysa daha önceden benimsenen ürünler ile alışılmamış veya bilinmedik ürünler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları değerlendirmek için o kadar iyi donanımlıdır. Bruch (2003) da algılanan uyumluluk veya bağdaşma derecesi arttıkça, olumlu yayılım iletişiminin artacağını ifade etmektedir. Şahin (2006) yeniliğin isimlendirilmesinin bile uygunluğun önemli bir parçası olduğunu belirterek, yeniliğin adının potansiyel benimseyiciye anlamlı olması ve yeniliğin ne demek istediğinin de açık ve net olması gerektiğini öne sürmektedir. Wejnert ise (2002) bir yenilik ile ilgili aşinalığın onun ne kadar radikal olduğu ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Ona göre tüm diğer faktörler eşit olduğunda benimseme hızı yenilik oranı azaldıkça artar. Yeniliğin daha önce var olandan tamamen bağımsız olamayacağı ifade edilmektedir (Bledow ve diğerleri, 2009).

c) Karmaşıklık

Rogers (1995) karmaşıklığı bir yeniliğin anlaşılmasının ve kullanılmasının görelî olarak zor olarak algılanma derecesi olarak tanımlanmaktadır. Rogers'ın da bahsettiği gibi diğer özelliklere zıt olarak, karmaşıklık benimseme hızı ile ters orantılıdır. Bu yüzden bir yeniliğin aşırı karmaşık olması onun benimsenmesine önemli bir engel teşkil eder. Hirschman (1980) bir yeniliğin benimsenme olasılığının bir tüketicinin onu bir kavram olarak anlamak için

harcadığı zihinsel çabaya bağlı olduğundan söz ederek, yeni ürünün kavram olarak anlaşılmasının genel olarak ürünün bilfiil benimsenmesinden önce geldiğini belirtmektedir. Burada da tüketici yaratıcılığının altını çizerek, tüketici ne kadar yaratıcıysa herhangi bir yeni ürünü bir kavram olarak anlaması için harcaması gereken zihinsel çabanın o kadar az olacağını öne sürmektedir. Bruch (2003) ise bu özelliği yayılım iletişimi açısından ele alarak, algılanan karmaşıklık derecesi arttıkça, olumlu yayılım iletişiminin azalacağını ve reddetme oranının artacağını ifade etmektedir. Ona göre algılanan karmaşıklık, sosyal sistem üyeleri yeniliğin uygulanması aşamasında olumlu konuştuğunda ve yenilik lehinde kitle iletişimine maruz kaldıkça azalacaktır. Folorunso, Vincent, Ogunde ve Adekoya (2010) yeniliği teknolojik açıdan inceleyerek teknolojinin karmaşık olmasının bu teknolojinin sosyal ağ sistemi içerisinde ne kadar iyi yayılacağını etkilediğini, teknolojinin kullanımı kolaysa daha fazla kişinin kullanımını benimsemesinin muhtemel olduğunu ileri sürmektedirler.

d) Denenebilirlik

Rogers'a (1995) göre denenebilirlik bir yenilik ile sınırlı olarak deneyim sağlanabilme derecesidir ve benimsenme hızı ile doğru orantılıdır, yenilik ne kadar fazla denenirse benimsenme o kadar hızlı olur. Yeniden icat yeniliğin denenmesi sürecinde ortaya çıkabilir ve yenilik, benimseyici tarafından değiştirilebilir ya da geliştirilebilir. Artan yeniden icat daha hızlı yenilik benimsemesi yaratabilir. Yeniliğin benimsenmesinde başka bir unsur ise özellikle daha sonraki benimseyiciler için yardımcı olabilecek temsili denemedir. Rogers (1995) denenebilirlik özelliğini öncülerin daha sonraki benimseyicilerden daha önemli gördüklerini dile getirmiştir.

e) Gözlenebilirlik

Rogers gözlenebilirliği bir yeniliğin sonuçlarının başkalarına görünür olma derecesi olarak tanımlamıştır. Görelî fayda, uygunluk ve denenebilirlik gibi gözlenebilirlik de bir yeniliğin benimsenme hızı ile olumlu olarak bağlantılıdır. Tüm bu özelliklerin yeniliklerin benimsenmesinde önemli olmasına karşın, Rogers bu avantajların tümüne sahip olsa da yeni bir fikrin benimsenmesinin zor olduğunun altını çizmiştir. Benimseme kararı ve hızını etkileyen yeniliğin bu beş özelliği Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Yeniliğin Özellikleri

Özellik	Tanım
Görelî Fayda	Bir yeniliğin yerine geçtiği fikirden daha iyi olarak algılanma derecesidir.
Uygunluk	Bir yeniliğin mevcut değerlerle, geçmiş deneyimlerle ve potansiyel benimseyicilerin ihtiyaçları ile tutarlı olma derecesidir.
Karmaşıklık	Bir yeniliğin anlaşılmasının ve kullanılmasının görelî olarak zor olarak algılanma derecesidir.
Denenebilirlik	Bir yenilik ile sınırlı olarak deneyim sağlanabilme derecesidir.
Gözlenebilirlik	Bir yeniliğin sonuçlarının başkalarına görünür olma derecesidir.

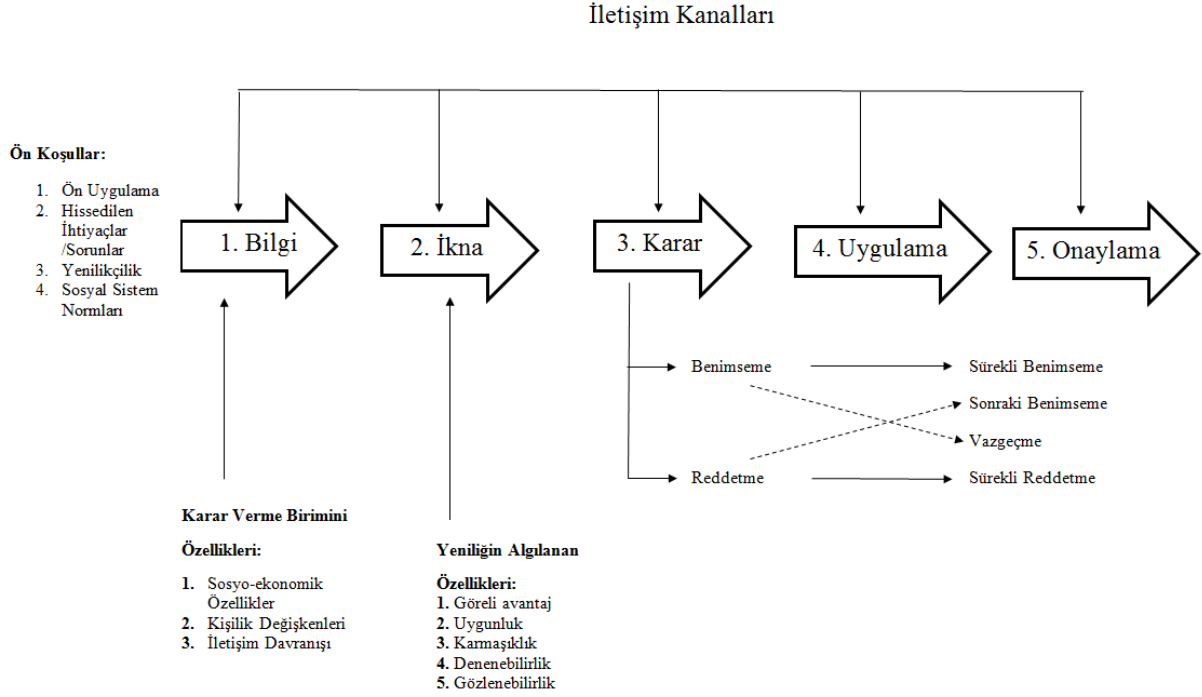
Tablo 4’de yeniliğin, görelî fayda, uygunluk, karmaşıklık, denenebilirlik ve gözlenebilirlik olmak üzere beş ayrı özelliğe sahip olduğu görülmektedir. Görelî fayda, bir yeniliğin yerine geçtiği fikirden daha iyi olarak algılanma derecesi olarak tanımlanmaktadır. Uygunluk ise bir yeniliğin mevcut değerlerle, geçmiş deneyimlerle ve potansiyel benimseyicilerin ihtiyaçları ile tutarlı olma derecesidir. Karmaşıklık özelliği, bir yeniliğin anlaşılmasının ve kullanılmasının görelî olarak zor olarak algılanma derecesini ifade eder. Denenebilirlik, bir yenilik ile sınırlı olarak deneyim sağlanabilme derecesi olarak belirtilirken, gözlenebilirlik özelliği ise bir yeniliğin sonuçlarının başkalarına görünür olma derecesi olarak ifade edilmektedir.

Bir yeniliğin yayılımına ya da benimsenmesine etki eden unsurlar arasında teknolojik üstünlük de tartışılan özellikler arasındadır. Örneğin Surry (1997) öğretim teknolojileri alanındaki yeniliklerin benimsenmesi sürecinde teknolojik üstünlükten ziyade kişisel, kişilerarası, sosyal unsurların daha önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Bu duruma örnek olarak ise Dvorak klavye düzeninin benimsenmesindeki büyük isteksizliği örnek göstermiştir. Dvorak klavye düzeninin daha üstün olmasına, daha etkin ve hızlı yazmaya imkân sağlamasına rağmen, birçok kişi Qwerty düzeninde yazmayı öğrendikleri ve bu düzen ile rahat oldukları için benimseme gerçekleşmemiştir.

Bir yeniliğin benimsenmesinde yeniliğin özelliklerinin, ön koşullar ve ihtiyaçların hatta yeniliği benimseyecek kişilerin özelliklerinin yansısı yeniliği yayan bireyin özelliklerinin de önemli olduğu varsayılmaktadır. İnsanlar, fikir ve uygulamaları, belli nitelik ve özellikleri bulunan bireylerden, edinilen davranışın ya da fikrin özelliklerine bakmaksızın, edinirler. Örneğin, insanlar itibarlı veya başarılı bireylerden fikir ve uygulamaları, davranış ya da fikrin kişinin itibarı ya da başarısıyla herhangi bir ilgisi olmamasına rağmen örnek alırlar. Bu durum bireyler arası bilgi aktarımını içermektedir ve bir fikri veya uygulamayı kâr ve zararına bakmaksızın örnek edinmeyi içerir. Burada fayda ve maliyet ile ilgili bilgi değil de davranışı

kimin benimsediği ile ilgili bilgi, ne kadar itibarlı olduğu ya da davranışı kaç kişinin benimsediği anahtar unsurlardır. (Henrich, 2000). Yenilik yayılım süreci Şekil 3'te özetlenmiştir.

Şekil 3. Yenilik Yayılım Süreci



Kaynak: (Rogers ,2003).

Şekil 3'de yenilik yayılım süreci bilgi, ikna, karar, uygulama ve onaylama olmak üzere beş aşamadan oluştuğu görülmektedir. Bu süreci etkileyen faktörler ise her biri ayrı unsurlardan meydana gelen, ön koşullar, karar verme biriminin özellikleri ve yeniliğin algılanan özellikleridir.

2.5.Yenilikçilik Çalışmaları

İlk önemli yenilik yayılımı çalışmaları ABD'nin bir eyaleti olan Iowa çiftçilerinin melez mısır tohumunu benimsemelerini inceleyen kırsal sosyologlar tarafından gerçekleştirilmiştir. Sonraki dönemlerde, yayılma çalışmaları halk sağlığı, iletişim, pazarlama, politika bilimleri ve diğer birçok davranış bilimleri ve sosyal bilim alanlarına yayılmıştır (Rogers ve diğerleri, 2005). Yenilikçilik ile ilgili çalışmalar incelendiğinde çalışmaların genelde yeni bir teknoloji, ürün ya da uygulamanın benimsenmesine yönelik olduğu ve Everett Rogers'ın "Yeniliklerin Yayılımı Teorisi" çerçevesinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeylerini tespit etmeye yönelik bir çalışma ülkemizde henüz

gerçekleşmemiştir. Bireysel yenilikçiliği bilgi okuryazarlığı açısından ele alan bir çalışmaya ise ne yerli ne de yabancı alan yazında rastlanmıştır. Ayrıca yenilikçilik çalışmalarının yurtdışında daha yoğun olarak gerçekleştiği ve ülkemizde henüz çok sayıda çalışma üretilmediği de tespit edilmiştir. Çalışmalar yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalar ve ülkemizde gerçekleştirilen çalışmalar olarak iki grupta ele alınacaktır.

2.5.1. Yurtdışında Gerçekleştirilen Çalışmalar

Baldrige ve Burnham (1975) alan yazında belirtilenin aksine araştırmalarında bireysel özelliklerin örgütsel değişimde liderleri belirlemede özellikle önemli olmayacağını varsayımlardır. San Francisco'da Bay bölgesinde yürütülen çalışma fikir liderleri, katılımcılar ve öğretim üyeleri olmak üzere üç grubu karşılaştırmıştır. Araştırmacılara göre eğer bireysel özellikler değişim kaynaklı davranışı belirlemede gerçekten önemli olsaydı, fikir liderleri ile öğretim kadrosu arasında keskin farklılıkların olması beklenirdi. Fakat fikir liderlerinin sadece biraz daha yaşlı ve daha sıklıkla erkek oldukları, biraz daha eğitilmiş oldukları tespit edilmiş fakat bu farkların ve istatistiksel olarak önemli olmayacak kadar küçük olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak bireysel özelliklerin yeniliklerin benimsenmesinde zayıf belirleyiciler oldukları ortaya çıkmıştır. San Francisco Bay bölgesindeki ve Illinois'deki okullarda yapılan çalışmalarda ise, cinsiyet, yaş, kozmopolitlik, eğitim gibi bireysel özelliklerin tek başına yenilikçi davranış meydana getirmeye yetmediği; ancak örgüt içindeki konum ve görevin; sahip olunan güç, iletişim bağlantıları, kabul görme gibi örgütsel unsurların yenilikçilik üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Örgütsel açıdan ise sonuçlar, küçük, basit ve nispeten dengeli örgütlere göre büyük heterojen çevreleri olan karmaşık örgütlerin yenilikleri benimsemelerinin daha muhtemel olduğunu göstermiştir.

Scott ve Bruce (1994) Amerika'da merkezi bir araştırma ve geliştirme şirketinin tüm mühendislerini, bilim adamlarını ve teknikerlerini kapsayan bir araştırma bünyesinde bireysel yenilikçiliği davranış boyutu ile ele alarak birçok açıdan incelemişlerdir. Liderliğin, grup ilişkilerinin ve problem çözme stilinin, yenilikçi davranışı doğrudan veya dolaylı olarak yenilik iklimi algıları aracılığı ile bireysel yenilikçilik davranışını etkilemekte olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bireylerin örgüt ikliminin boyutlarını yeniliği destekleyici olarak algılamaları yenilikçi davranış ile olumlu ilişkili olarak; bir birey ile yöneticisi arasındaki lider-üye etkileşiminin yenilikçi davranış ile hem doğrudan hem de iklim algıları üzerindeki etkisi ile dolaylı olarak olumlu olarak ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonucuna

göre, bir yöneticinin astının yenilikçi olmasını bekleme derecesi de astın yenilikçi davranışı ile olumlu olarak alakalıdır. Yöneticiler astlarının yenilikçi olmalarını beklediklerinde, astlar yöneticilerinin yenilikçi davranışlarını cesaretlendirdiklerini ve kolaylaştırdıklarını algılayacaklardır.

Söz konusu çalışmada, algılanan yenilikçilik iklimi ve yenilikçi davranış arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Liderliğin, yenilik için desteğin, idari rol beklentilerinin, kariyer basamağı ve sistematik problem çözme sitilinin bireysel yenilikçilik davranışı üzerinde önemli derecede olumlu etkisi bulunmuştur. Bireysel yenilikçiliğin üst-ast ilişkisinin niteliğine de bağlı olduğu; üstleri ile yüksek destek, güven, özerklik içeren bir ilişkiye sahip olduklarını belirten astların örgütün yeniliği desteklediklerini ve kaynakların yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yöneticinin rol beklentilerinin yenilikçi davranışı etkilediği de bulunmuştur. Bireysel özellikler söz konusu olduğunda ise, bulgular bireylerin yenilikçi olmak için sezgisel problem çözebilmelerine gerek olmadığını, sistematik problem çözmenin ise yüksek derecede yenilikçi davranışı engellediğini göstermiştir. Yani sistematik problem çözme sitilinin yenilikçi davranış üzerinde doğrudan bir olumsuz etkisi olduğu bulunmuştur. Yenilikçiliği destekleyici psikolojik iklim algısı yenilikçi davranış ile olumlu olarak ilişkili olsa da, kaynak temini ile yenilikçi davranış arasında olumsuz bir ilişki kaydedilmiştir. Bu şaşırtıcı bir bulgu olarak baskı etkisine bağlanmıştır. Benzer bir şekilde, takım üyesi etkileşiminin de yenilikçi davranış veya iklim algısı ile ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Thatcher, Stepina, Srite ve Liu (2003) bireysel yenilikçiliği yeni bilgi teknolojilerini benimseme ve bazı kültür boyutları arasındaki ilişki açısından ele almışlardır. Araştırmanın verileri Amerika'da 100 üniversite öğrencisinden toplanmış olup, belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesi kültür boyutları ile bilgi teknolojilerinde kişisel yenilikçilik arasında dolaylı bir ilişki bulunurken; niteliksel ve niceliksel iş yükü ile bilgi teknolojilerinde kişisel yenilikçilik arasında doğrudan bir ilişki bulunmuştur. Araştırmacılar bireylerin belirsizlikten kaçınma eğilimlerinin ve güç mesafesinin onların yenilikçiliklerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Belirsizlikten kaçan bireylerin yeniliğin getirdiği riski ve benimseme aşamasındaki belirsizliği göze almaktan çekindikleri için daha az yenilikçilik sergilemekte olduğu; güç mesafesi yüksek olan insanların otoriteye fazla saygı gösterdiklerinden mevcut bilgi sistemlerini zorlamadıkları, bu yüzden yenilikleri kolaylıkla benimseyemedikleri ifade edilmiştir.

Niteliksel aşırı yük, bireyler gereken bir işi tamamlamak için gereken kapasite veya beceriye sahip olmadıklarına inandıklarında oluşur. Bu durumun bilgi teknolojilerinde yenilikçilik yeteneklerini sınırlandırarak yenilikçiliğe olumsuz bir etken olduğu bulunmuştur. Niteliksel aşırı yük ise bireylerin çevrelerinden kaynaklanan zaman veya bir kaynağa erişim gibi sınırlılıkların bir iş ile ilgilenmelerine engel teşkil ettiğine olana inançları olarak ele alınmıştır. Niteliksel aşırı yük yaşayan bireylerin bilgi teknolojilerinde yenilik için gereken kaynaklara sahip olmadıklarından, niteliksel aşırı yükün yenilikçiliği olumsuz etkilediği bulunmuştur.

Choi (2004) yenilikçi örgüt kültürü ve yenilikçi kişisel değerler, destekleyici normlar ve yeniliğe karşı olumlu tutum, teknik destek ve yeniliği kullanmadaki teknik beceriler gibi hem bireysel hem de örgütsel unsurların yenilik kullanımı davranışı üzerinde etkisini incelediği çalışmasını bir elektronik şirketinin 191 çalışanının katılımı ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, yeni bir bilgi sistemini seven bir çalışanın, yöneticisi ya da arkadaşları da ayrıca sistemi onayladıklarında o sistemi fiilen kullanmasının daha muhtemel olduğu belirlenmiştir. Benzer bir şekilde, iş değerleri olarak yenilikçi değerlere sahip çalışanların yeni fikir veya uygulamalara, yenilikçiliği daha az destekleyici iş değerlerine sahip olanlardan daha olumlu yanıt verdikleri tespit edilmiştir. Sosyal ortam açısından ise çalışanlar için bir örgütün kültürünün üyelerinin kişisel değerlerini etkileyebildiği; bu yüzden, yenilikçi örgüt kültürünün çalışanların yenilikçi kişisel değerleri ile olumlu olarak ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun dışında yeniliği destekleyici normların, teknik desteğin ve yeniliği kullanabilmedeki yeteneğin de yenilikçi davranış ile olumlu olarak ilişkili olduğu bulunmuştur.

Liao (2005) web tabanlı bir ders yönetim sisteminin bir üniversite kampüsünde benimsenmesini Rogers'ın yeniliklerin yayılımı modeli çerçevesinde incelemiştir. Sonuçlar Rogers'ın modelinin başarılı bir şekilde söz konusu yeniliğin benimsenmesini açıkladığını göstermiştir. Görelî fayda, uygunluk, basitlik ve denenebilirlik çoklu regresyon analizine aynı anda girildiğinde benimsenmenin en güçlü belirleyicisinin basitlik özelliği olduğu bulunmuştur. Liao (2005) analizler sonucunda sistemin kullanıcı dostu yapısının katılımcıların teknolojiyi daha sık kullanmalarını teşvik ettiğini ifade etmiş; eğitim teknolojileri için kullanıcı dostu tasarıma sahip olmalarının önemli olduğu, karmaşık eğitim teknolojilerinin benimsenme ihtimallerinin çok daha düşük olduğu sonucuna varmıştır.

Basitliğe ek olarak, görelî avantajın, uygunluğun ve öğrenci motivasyonunun benimsenmenin önemli belirleyicileri olduğunun altı çizilmiştir. Rogers'ın modeli aynı

zamanda teknolojik özelliklerin öğrenciler, öğretim üyeleri ve ders materyalleri arasındaki etkileşime etkisini ölçmede kullanılmıştır. Sonuçlar görece avantaj ve uygunluğun birleşik etkisinin etkileşimin en güçlü belirleyicisi olduğunu göstermiştir. Basitlik özelliği de aynı zamanda güçlü bir belirleyici olarak bulunmuştur. Bu bulgu teknolojinin avantajlı özelliklerinin öğrenciler, öğretim üyeleri ve ders materyalleri arasındaki etkileşimi arttırdığını göstermektedir, bu da öğrenmeye olumlu katkı sağlamaktadır. Tüm faktörler aynı anda incelendiğinde ise denenebilirlik özelliğinin diğer faktörlere nazaran sıklığın, etkileşimin ve öğrenmenin önemsiz bir belirleyicisi olduğu görülmüş, bu durum diğer faktörlerin gücünün daha baskın olmasına bağlanmıştır. Bu çalışmada ayrıca teknoloji benimsenme düzeyinin okulda geçirilen yıl artıkça arttığı da bulunmuştur.

Warford (2005) ise yenilikçiliği eğitim alanında ele alarak 11 güneydoğu ülkesini içine alan ve yabancı dil öğretmeni eğitimcilerini kapsayan bir araştırma yapmıştır. Yeniliğin yayılımı teorisinin eğitim alanındaki yeniliklerin benimsenmesini ne derece açıkladığını araştırarak, bir dil öğretim yeniliği olan Amerika Yabancı Dil Öğretimi Konseyi Yeterlilik Kılavuzu ile ilgili veri toplamıştır. Analizler sonucunda devlet emirlerinin benimsemeyi kolaylaştırmak yerine engellediğini, yeniliklerin devlet tarafından emredildiği durumlarda benimsemenin düşük olduğu görülmüş ve yenilik ile ilgili bilgilerin benimseme ile bağlantılı olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra, bir zamanlar eğitimsel yayılımda ve benimsemede başlıca unsurlar olarak görülen nüfus tabanının ve yenilikçiliğin sosyal ortamının çok da önemli olmayabilecekleri kaydedilmiştir. Ayrıca yenilik ile erken bir aşinalık, uzun süredir yeniliklerin yayılımı teorisinin iddia ettiğinin aksine, benimseme ve uygulama ile olumsuz olarak ilişkili bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar ışığında eğitimsel değişikliğin doğasının karmaşık olduğu ve eğitim alanına özgü sosyo - örgütsel dinamiklerin bulunduğu altı çizilmiştir.

Rogers'ın yayılım teorisini araştırmasına çerçeve edinen diğer bir araştırmacı da Savery (2005) olmuştur. Araştırmasında yeniliklerin yayılımını halkla ilişkiler pratisyenleri ile çalışmış ve halkla ilişkiler pratisyenlerinin yenilikleri benimsemesinde üç ana etki bulmuştur: örgütsel etkililik, aktarım hızı ve müşteri beklentileri. Yeniliklerin benimsenmesini etkileyen üç önemli kişi (yani fikir liderleri) ise örgütlerindeki teknoloji destekçileri, diğer halkla ilişkiler pratisyenleri ve patronlar olarak bulunmuştur. Araştırma sonucu elde edilen verilere göre halkla ilişkiler pratisyenleri işleri ile ilgili yenilikleri benimsemeye güdüldürler ancak benimsemelerinden doğan uygulamanın masrafı, teknik destek ihtiyacı, yeni versiyonlara

ayak uydurabilme, müşterinin teknoloji sınırlılıkları ve eğitim gereksinimleri gibi meselelerle boğuşmaktadırlar.

Araştırmaya katılanlardan kendi bireysel yenilikçilik derecelerini nasıl algıladıkları da sorulmuştur. Sonuçlara göre katılımcıların %49'u kendini yenilikçi, %64.6'sı öncü, %33.6'sı erken benimseyici, %24.1'i geç çoğunluk ve %4.3'ü gelenekçi olarak tanımlamıştır. Ayrıca katılımcılar benimsedikleri yeniliklerin daha önce kullandıklarına göre daha avantajlı olduğunu, mevcut değer ve gereksinimleri ile tutarlı olduğunu, yeniliği kullanmanın sonuçlarının örgütlerinde görülebilir olduğunu ve yeniliklerin işteki imajlarını ya da konumlarını geliştirdiğini doğrulamışlardır. Öte yandan, bu yeniliklerin öğrenilmesinin zor ya da karmaşık olmadığını ifade ederek yenilikleri uygulamadan önce denemeye ya da eğitim için daha fazla zamana ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Spiering ve Erickson (2006) birleşmiş milletlerdeki üniversite öğrencilerinin yurtdışında öğrenimi benimsemelerini yeniliğin yayılımı teorisi kapsamında incelemişlerdir. Çalışma, yurtdışında öğrenim gören ve görmeyen iki grup lisans öğrencisini yeniliğin beş özelliği açısından karşılaştırarak yeniliğin beş özelliğinin öğrencilerin yurtdışında öğrenim görmeye ya da görmemeye karar vermelerini nasıl etkilediği, bu özelliklerin hangilerinin yurtdışında öğrenim görmeyi seçenler için önemli olduğu ve bu beş özellikten hangilerinin yurtdışında öğrenim görmeye engel teşkil ettiği sorularına cevap aramıştır.

Sonuçlar görece avantajın ve denenebilirliğin yurtdışında öğrenim görmeye karar vermede en önemli unsurlar olduğunu, yurtdışında öğrenim görmeme kararı verirken ise en önemli iki unsurun karmaşıklık ve uygunluk olduğunu ortaya koymuştur. Yurtdışında öğrenim görme kararı alan öğrenciler bunun sebebini en fazla bunun yararını görecekleri şeklinde açıklamışlardır. Buna ek olarak denenebilirlik açısından ise hep yurtdışında okumak istedikleri ve bunu kısa bir süre denemeye bile gereksinim duymadıkları ifade edilmiştir. Gözlenebilirlik özelliği 3. sırada gelmiş, başkaları ile yurtdışı eğitimini tartışmanın kararlarını vermede 3. derecede önemli etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir. Planlar ile uyuşma olarak tanımlanan uygunluk ise 4. sırayı alarak, 5. sırada gelen karmaşıklık ile birlikte öğrenciler tarafından karar alırken güçlü bir etken olarak görülmemiştir. Bu araştırmaya katılan öğrenciler, sürecin planlarına uyup uymadığı veya yurtdışında öğrenim görmeyi kolay olup olmadığı ile ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir.

Yurtdışında öğrenim görmeyi tercih etmeyen öğrenciler ise en önemli nedenler olarak karmaşıklığı ve uygunluğu öne sürerek, sürecin çok karmaşık olduğunu veya çok fazla engel

bulduğunu iddia etmişlerdir. Bilgilendirme toplantısına katılan fakat yurtdışında öğrenim görme süreci ile daha ileriye gitmeyen öğrenciler ise bunun nedenini sürecin içerisinde çok fazla engel ya da karmaşıklığın bulunması olarak açıklamışlardır. 2. neden olarak ise uygunluk özelliğini ileri sürerek, yurtdışı eğitim programlarının planlarına uymadığını ifade etmişlerdir. Denenebilirlik özelliği ise 3. sırayı alarak öğrenciler tarafından önemsiz olarak görülmüştür. Gözlenebilirlik ve görelî fayda ise en önemsiz unsurlar olarak görülmüştür. Görelî fayda ve gözlenebilirlik özelliklerin alt sırada yer alması bu unsurların yurtdışında öğrenim görme fikrinden vazgeçmede belirleyici unsurlar olarak görülmediğini göstermiştir. Öğrenciler yurtdışında öğrenim görmeyi, planlarını tartışacak kimse bulamadıklarından ya da bunda fayda göremediklerinden değil de süreci çok karmaşık gördüklerinden ve planlarına uygun olmadığını düşündüklerinden tercih etmemişlerdir. Sonuç olarak benimsemeye en az önemli görülen unsurlar olan karmaşıklığın ve uygunluğun reddetmede en fazla etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde benimsemeye önemli görülen görelî avantajın reddetme kararında etkisi bulunmamıştır.

McQuiggan (2006) öğretim görevlilerinin ANGEL adı verilen bir kurs yönetimi sistemi ile ilgili endişelerini, sistemin özellikleri ile ilgili algılarını, iletişim kanallarını ve tüm bu faktörlerin bu sistemin benimsenmesini nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü üniversite kampüslerinde % 53.8'lik benimseme oranı ile bu sistemin benimsenişi geç çoğunluk kategorisine düşmüştür. Araştırma sonunda söz konusu yeniliği benimseyenlerin yönetim sisteminin farkında olduklarını, sistem hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını ve yeniliği benimsemeyenlere göre daha az kişisel kaygıları bulunduğu bulunmuştur. Sistemi benimseyenler sistem hakkında algılarının daha pozitif olduğunu, bu sistemin daha önce işlerini görme yollarına göre daha avantajlı, öğretimleri ile uyumlu olduğunu, öğrenilmesinin ve kullanılmasının kolay, kullanmaya karar vermeden önce deneme imkânının bulunduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Buna karşın sistemi benimsemeyenler bu sistemi kullanma gereği olmadığını ifade ederek görelî bir avantajının bulunmadığını belirtmişlerdir. Araştırmacı, bu kişilerin öğretimlerinde teknolojiyi kullanmayan bireyler olduklarından öğretimleri ile teknolojiyi birleştirmeyi problematik olarak görüp kendi öğretim yolları ile uyumlu olarak algılamamış olabildiklerini ileri sürmüştür.

Bunun yanı sıra, sistemi benimsemeyenlerin çoğunun sistemi denemeye fırsatı olmamış ya da onu kullanımda gözlemlememiş oldukları da belirtilmiştir. Sistemi benimsemiş grup içinde bile bu açılardan farklılıklar bulunmuş, sistemi benimseme niyetinde bulunmuş

olanların buna niyeti olmayanlara göre sistemin daha yüksek seviyede görece avantaj, uygunluk ve gözlenebilirliğe sahip olduğunu algıladıkları bulunmuştur. İletişim kanalları açısından ise sistemi benimseyenler, benimsemeyenlere oranla temas sağladıkları ya da sistem hakkında bilgi veya tavsiye için temas sağlayabilecekleri daha fazla kişi olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda sistemi benimsemeyenlerin çoğu sistemle ilgili temas sağlayabilecekleri hiç kimse bulunmadığını ifade etmiş ya da bu doğrultudaki soruyu yanıtızsız bırakmayı tercih etmişlerdir. Yapılan analiz sonucu cinsiyet değişkeni açısından da bir fark bulunarak kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarından daha yüksek benimseme oranına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tam zamanlı çalışan öğretim görevlilerinin daha çok benimseyen grupta, yarı zamanlı çalışanların ise benimsemeyen grupta yer aldıkları dikkat çekmiştir.

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

Yi ve diğerleri (2006) yenilik özelliklerinden kullanılabilirlik, kullanım kolaylığı ve uygunluğun davranışsal niyet üzerine doğrudan etkilerini ve birleşik etkilerini inceleyen iki aşamadan oluşan kapsamlı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. İlk aşama sanal alışveriş yapma yeniliği üzerine gerçekleştirilmiş olup katılımcılardan kendileri için uygun olan bireysel yenilikçilik kategorisini belirlemeleri istenmiştir. Bu kategorilerde isimler bulunmamış, sadece tanımlamalar yer almış ve kategoriler kodlanmıştır. Katılımcıların online alışveriş yapma niyetlerini ölçme amacıyla faydalılık, kullanım kolaylığı ve uygunluk özelliklerini ölçen bir ölçek kullanılmış ve ayrıca çeşitli kişisel değişkenlere yer verilmiştir.

Ortaya çıkan yenilikçilik kategorilerinde Rogers'ın öngördüğüne benzer bir dağılım ortaya çıkmış; yenilikçi benimseyiciler ve erken çoğunluk olarak adlandırılan ilk iki kategoride erkeklerin, geç çoğunluk ve gelenekçiler olarak adlandırılan son iki grupta ise kadınların baskın olduğu bulunmuştur. İlk aşamada bireysel yenilikçiliğin davranışsal niyetin

önemli bir belirleyicisi olduğu ve üç yenilik özelliğinin de davranışsal niyet üzerinde ilımlatıcı olarak değil de doğrudan bir belirleyici olarak rol oynadığı bulunmuştur.

İkinci aşama ise birinci aşamanın sonuçlarının genellenebilirliğini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiş olup teknoloji kabulü (cep bilgisayarlarının benimsenmesi) bağlamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, yenilik kabul ortamından bağımsız olarak, bireysel yenilikçiliğın yenilik özellikleri ile davranışsal niyet arasındaki ilişkiyi yumuşatmadığını fakat doğrudan yenilik özelliklerini belirlediğini göstermiştir. Sonuçlar bireysel yenilikçiliğın yenilik özelliklerinin her birine olumlu olarak etki ettiğini, dolayısıyla da kullanıcıların yenilik özelliklerini algılayışlarını ve bir teknolojiyi kullanma niyetlerini doğrudan etkilediğini desteklemiştir. Özetle bireysel yenilikçiliğın yenilik özellikleri üzerinde etkisi aracılığı ile yeniliği kullanmada davranışsal niyet üzerinde önemli etkisi bulunmuştur.

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

Martín, Salanova ve Peiró (2007) ana amacı iş talep ve kaynaklarının aktif bir başa çıkma stratejisi olarak bireysel yenilikçiliğı belirlemedeki rolünü araştırmak olan çalışmalarında, yaş ve cinsiyet gibi değişkenler kontrol edildiğinde iş talepleri ve kaynaklarının karşılıklı olarak birleşerek bireysel yenilikçiliğı belirleyeceğini hipotez etmişlerdir. Araştırma sonucu iş talep ve kaynaklarının bireysel yenilikçilik üzerinde önemli bir etkisi olduğu bulunmuştur. Çalışanların yüksek iş kaynaklarına sahip olduklarında yüksek

iş taleplerine karşı daha yenilikçi oldukları çıkarımına varılmıştır. Bu, yüksek kaynağa sahip çalışanların, muhtemelen yüksek iş talepleri ile başa çıkabilmek için, daha yüksek seviyede bireysel yenilikçilik geliştirdiklerini göstermiştir. Bunun yanı sıra kadınların erkeklerden daha düşük seviyede bireysel yenilikçilik gösterdikleri tespit edilmiştir.

Do (2008) Rogers'ın yeniliklerin benimsenmesinin beş özelliğini Hawaii Pasifik Üniversitesindeki öğrencilerin ve fakülte üyelerinin online eğitimi benimsemesi açısından incelemiştir. Çalışmanın sonuçları öğrenciler açısından sadece basitlik ve denenebilirlik özelliklerinin benimsenme ile olumlu olarak ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğrenciler kolaylık açısından online eğitimin kullanılmasının kolay, denenebilirlik açısından ise online derslere kaydolmanın kolay olduğunu algılamışlardır. Buna karşın, online derslerin görece avantaja sahip olduğunu ve değerleri ile uyumlu olduğunu algılamamışlardır. Online eğitim veren fakülte üyeleri içinse uygunluk ve gözlenebilirlik özellikleri olumlu etkenler olarak bulunmuştur. Öğretim üyeleri uygunluk açısından online bir ortamda öğretmenin teknik açıdan etkili bir biçimde çalışmalarına yardımcı olduğunu, buna ek olarak uzaktan eğitim terimiyle de rahat olduklarını ifade etmişlerdir. Gözlenebilirlik özelliği açısından ise meslektaşlarının online dersleri nasıl verdiklerini gözleyebildiklerini ve birbirlerinden online eğitim stratejileri hakkında geri bildirim alabildiklerini belirtmişlerdir. Sonuçlar online eğitimi benimseyenlerin onu geleneksel kampüste eğitimden daha iyi olarak algılamadıklarını ve kendi değerleri ile de uygun görmediklerini göstermiştir. Bu sonuçlara bakarak araştırmacı beş özelliğin online eğitimi ne benimsemeye ne de reddetmeye belirleyici bir itici güç olduğunu ileri sürerek iletişim kanallarının, zamanın ve sosyal sistemin unsurlarının daha önemli olduğuna dikkat çekmiştir.

Littrell ve Carlson (2009) okul psikolojik danışma alanında bir yenilik olan kısa süreli psikolojik danışmanın psikolojik danışmanlar tarafından benimsenmesini Rogers'ın yeniliklerin yayılımı modelini çerçeve alarak incelemişlerdir. Araştırma sonunda danışmanların çoğunun erken çoğunluk kategorisinde olduğu bulunmuştur. Danışmanların kısa süreli psikolojik danışmayı kullanımları ile benimseme düzeyleri arasında doğru bir orantı olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak sosyal etkileşimin ve ağların da benimseme üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur. Psikolojik danışmanların, kısa süreli psikolojik danışmayı kullanan yakın bir meslektaşına sahip olması; kendisi ile birlikte çalışan danışmanın kısa süreli psikolojik danışmayı kullanması; okul bölgesinde kısa süreli psikolojik danışmayı savunan saygı gören bir danışmanın varlığı ve kısa süreli psikolojik danışmada bir uzmanın tanınması durumunda kendilerinin de kısa süreli psikolojik danışmayı daha fazla kullandıkları

sonucuna ulaşılmıştır. Yeniliğin beş özelliği bakımından ise kısa süreli psikolojik danışmayı benimseyen danışmanlar, bu yeniliğin eski uygulamalara göre gelişime ve farklılaşmaya sahip olması bakımından görelî faydaya sahip olduğunu; daha önce kabul edilen uygulamalar ile uyumlu olduğunu; uygulanmansın nispeten daha kolay olduğunu; küçük çapta denenip tecrübe edilmesinin daha kolay olduğunu ve gözlenmesinin de daha kolay olduğunu algılamaktadırlar. Buna ek olarak danışmanların bu yenilik hakkında öğrenme ve kısa süreli psikolojik danışmayı uygulama amacıyla çeşitli bilgi kaynaklarına maruz kaldıkları ve bunun yanı sıra sosyal ağlarda aktif oldukları da araştırmanın sonuçları arasındadır.

Handa ve Gupta (2009) Hindistan'daki üniversite öğrencilerinin sanal alışveriş yapma açısından cinsiyetlerinin tüketici yenilikçiliği üzerindeki etkiyi çalışmayı amaçlayan bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada yenilikçilik açısından erkeklerin ve kadınların bir yeniliğe farklı tepkiler gösterebileceklerini varsayarak bireylerin hem genel hem de ilgi alanına özgü yenilikçilik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Erkeklerin geleneksel olarak donanım, yazılım ve elektronik eşya satın aldıkları varsayılmış ve bu kategorileri online olarak satın almaları ihtimalinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bununla karşılaştırıldığında ise kadınların giysi, gıda vb. ürünler almada daha deneyimli olduklarından bu ürünleri satın alma olasılıklarının daha yüksek olacağı tahmin edilmiştir.

Araştırma sonucunda, kadınlar ve erkekler arasında ne genel yenilikçilik düzeyleri ne de yeni alışveriş web siteleri bağlamında ilgi alanına özgü yenilikçilik düzeylerinde fark bulunmuştur. Kadın ve erkeklerin her iki alanda da aynı düzeyde yenilikçiliğe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Hem kadın hem de erkeklerin satış sitelerinde gezindikleri, ilk olarak kendi arkadaş çevrelerinden online pazar ve yeni ürün ve hizmet hakkında bilgi almaya çalıştıkları ve yeni online satıcılardan satın alma konusunda tereddütlü oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Kısaca, öğrencilerin yeni şeyleri denemeye araştırmaya istekli olsalar da iş satın almaya gelince riske girmemeyi ve sadece bilinen sitelerden alışveriş yapmayı tercih ettikleri görülmüştür.

Yeniliği yeni bir teknoloji olarak ele alan Chao, Reid ve Mavondo (2009) tüketicilerin doğuştan gelen yenilikçilikleri, ilgi alanına özgü yenilikçilikleri, dolaylı yenilikçilikleri ile gerçekten yeni olan elektronik ürünleri benimsemeleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma için yeni olan elektronik ürünlerden Apple iPod ve Nintendo Wii seçilmiştir. Veriler nitelikli bir araştırma şirketinin araştırma veri tabanına gönüllü olarak katılan bireyler

arasından seçilen bireylerden elde edilmiştir. Sonuçlar bu ürünlerin benimsenmesinin doğuştan gelen yenilikçilikten ziyade ilgi alanına özgü yenilikçilikten etkilendiğini ortaya koymuştur. Buna karşın, ilgi alanına özgü yenilikçilik ile ürün benimsemesinin arasındaki ilişki zayıf olsa da olumlu olarak bulunmuştur. Sonuçlar genel bir yatınlık olan doğuştan gelen tüketici yenilikçiliği ile yeni bir ürünün gerçek manada benimsenmesi arasında güçlü doğrudan bir bağ olmadığını göstermiştir. Buna ek olarak, sonuçlar alana özgü yenilikçiliğin doğrudan yeni ürünlerin benimseme davranışını etkilediğini doğrulamıştır. İlgi alanına özgü yenilikçiliğin doğuştan gelen tüketici yenilikçiliğinin bir parçası olmaktan ziyade sonradan öğrenilmesinin muhtemel olduğu kaydedilerek, tüketici yenilikçiliğinin düzeyinin ürün kategorilerine göre değiştiği, başka bir deyişle yenilikçilerin farklı ürün kategorilerinde her zaman yenilikçi olmadıkları vurgulanmıştır.

Folorunso ve diğerleri (2010) yeniliklerin yayılımı teorisinin özelliklerini sosyal paylaşım sitelerini hedef yenilik olarak ele alarak deneysel olarak test etmişlerdir. Çalışma Nijerya'da bir Ziraat Fakültesinin öğrencileri ile gerçekleştirilmiş, herhangi bir sosyal paylaşım sitesine üye olan üniversite öğrencilerini, yani çoğunlukla gençleri kapsamıştır. Yapılan analizler sonucunda paylaşım sitelerinin görece avantajının, karmaşıklığının ve gözlenebilirliğinin teknoloji kullanmaya yönelik tutumları olumlu olarak etkilemediğini, uygunluk ve denenebilirliğin ise olumlu etkilediği bulunmuştur. Analizlerden, görece avantajın sosyal paylaşım sitesini kullanmaya yönelik tutum üzerinde önemli bir olumlu etkisi bulunmadığı; bu siteleri kullanmanın hız, etkililik, kullanım kolaylığı, kişisel bilgilerinin güvende olduğu inancı gibi avantajlarının kişilerin bu siteleri kullanmayı daha önce kullandıklarına tercih etmelerini sağlamadığı belirlenmiştir. Beş özellikten, denenebilirliğin sosyal paylaşım sitelerini kullanmaya yönelik tutum üzerinde en fazla etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Sonuçlar, katılımcıların bu siteleri benimsemeden önce denemeye teşebbüs ettiklerini göstermiştir. Bu sonuç, insanların sosyal paylaşım sitelerini benimsemeye ve kullanmaya denedikten sonra karar verdiklerini doğrulamıştır. Sosyal paylaşım sitelerinin katılımcıların yaşam tarzlarına uygunluğunun da önemli olduğu bulunmuştur. Ayrıca üniversite öğrencilerinin paylaşım sitelerine karşı tutumlarının teknolojiyi kullanma niyetlerini olumlu etkilediği de bulunmuştur.

Casanueva ve Gallego (2010) kişisel ilişkilerin farklı yönlerinin ve sosyal sermayenin yenilikçiliği ve yenilikçi performansı nasıl etkilediği yönünde kanıt sunma amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar sosyal sermayeyi, bir bireyin ağ içerisindeki konumundan, bu bireyin diğer meslektaşları ile bağlarının niteliğinden ve bireyin bu ilişkileri

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

2.5.2. Ülkemizde Gerçekleştirilen Çalışmalar

Yurtdışında gerçekleştirilen araştırmalar ile kıyaslandığında ülkemizde bireysel yenilikçilik konusunda daha az sayıda araştırma yürütüldüğü, mevcut çalışmaların ise çoğunlukla işletme alanında gerçekleştiği görülmektedir.

Şahin ve Thompson (2006) Anadolu üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri ile bir araştırma gerçekleştirmiş ve öğretim teknolojilerini kullanma düzeylerini incelerken Rogers'ın yeniliklerin yayılımı teorisinden öğretim üyelerini sınıflandırmak için yararlanmışlardır. Bu çalışma katılımcılara kendilerini Rogers'ın benimseme kategorilerinden hangisine yerleştirdikleri de sorulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre yenilikçilerin oranı %19.7 olarak ve gelenekçilerin oranı %23.1 olarak Rogers'ın belirlediği oranlardan daha yüksek; öncülerin oranı %6.8 olarak ve geç çoğunluğun oranı ise %14.5 olarak Rogers'ın belirlediğinden daha düşük olarak bulunmuştur. Yenilikçiler sınıfında bulunan katılımcılar yönetimden veya başka bir kaynaktan herhangi bir destek almaksızın, kendi kişisel bilgisayarlarına sahip olduklarını bildirmişlerdir. Bu kategorideki bireyler aynı zamanda kendilerini yeni şeyler denemeye güdülü ve istekli olarak tanımlamış ve öğretim teknolojilerinde deneyime ve alt yapıya sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmaya katılan öncülerin sayısı az olsa da bu katılımcılardan biri açık uçlu soruların birine yanıt olarak bilgisayar laboratuvarı kurmadaki rolünden bahsetmiştir. Bu durum, öncülerin yeniliklerde lider rolü üstlendiği görüşünü doğrular nitelikte kabul edilmiştir.

Erken çoğunluktaki bireyler ise öğretim teknolojilerini kullanmaya ilişkin olumlu tutumlar sergilediklerini bildirmiş, bu yüzden kişilerarası ağları aracılığı ile diğer fakülte üyelerine ulaşabileceklerini ve onları bilgisayar öğretim teknolojilerini kullanmaya teşvik edebileceklerini dile getirmişlerdir. Geç çoğunluk kategorisindeki katılımcılar ise bilgisayar öğretim teknolojilerini öğretim amaçları için birçok meslektaşlarından daha geç kullandıklarını bildirmişlerdir. Buna ek olarak, gelenekçi sınıfında bulunan kişilerin ise geç

çoğunluktaki bireylerle benzer endişelere sahip oldukları görülmüştür. Analizler ayrıca fakülte üyelerinin bilgisayar kullanım ve uzmanlıklarının düşük seviyede olduğunu, çoğunun kendilerini son üç kategoriye yerleştirdiklerini ve açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan onların benimseme sürecinin ilk aşaması olan bilgi aşamasında olduklarını göstermiştir. Yeniliğin özelliklerinden gözlenebilirlik ve denenebilirlik açısından ise, katılımcılar bilgisayarları öğretimsel amaçlarla kullanmak için yeteri kadar deneme fırsatı olduğunu, buna karşın bilgisayar kullanımının gözlenebilirliğin yeterince bulunmadığını dile getirmişlerdir. Sonuç olarak bu araştırmanın sonuçları Rogers'ın benimseme kategorileri ile hemen hemen uyumlu bulunmuş; bu çalışma bireysel yenilikçiliğin yenilikleri benimseyenleri sınıflandırmada önemli bir unsur olduğunu doğrulamıştır.

Uzkurt (2007) kişisel değerlerin tüketicilerin yenilikleri benimseme sürecindeki etkilerini incelediği araştırmasını Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nin öğrencileri ve öğretim üyeleri olmak üzere iki ayrı grubun katılımıyla gerçekleştirmiştir. Kişisel değerler bu çalışmada hedonist değerler ve muhafazakâr değerler olmak üzere iki boyutta incelenmiştir. Araştırma sonuçları kişisel değerlerin yeni ürünlerin benimsenme süreci üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyarak, hayattan zevk alma ve heyecan duygularını barındıran hedonist değerlere sahip tüketicilerin yenilikleri benimseme açısından muhafazakâr değerlere sahip tüketicilerden daha istekli olduğunu göstermiştir.

Basım, Korkmazyürek ve Tokat (2008) kamu kurum ve kuruluşlarında görev yapan kişilerin öz yeterlilik algılarının ne seviyede olduğunu ve bu algının kişilerin yenilikçi davranmalarına ve risk alma eğilimlerine ne şekilde etki ettiğini ortaya koymayı amaçlayan araştırmaları kapsamında çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarında görev yapan 230 kişiye bir anket uygulamış ve öz yeterlilik algıları ile yenilikçi davranma ve risk alma eğilimlerini ölçmüşlerdir. Araştırma sonucu çalışanların öz yeterlilik algılarının ve risk alma eğilimlerinin ortalamasının üzerinde, yenilikçi davranışlarının ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öz yeterlilik algısı ile hem yenilikçilik hem de risk alma davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilerek öz yeterliliği yüksek olan bireylerin daha yenilikçi hareket etmekte ve daha fazla risk alma eğilimine sahip oldukları kaydedilmiştir. Bu açıdan örgüt içerisinde yenilikçi davranışların arttırılabilmesinin ve çalışanların risk alma konusundaki olumsuz tutumlarının değiştirilebilmesinin bir yolunun da, öz yeterliliği geliştirici uygulamalar olabileceği değerlendirilmiştir.

Turhan (2009) yüksek lisans çalışması kapsamında kültürel değer boyutlarının tüketici yenilikçiliği üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu araştırmada tüketici yenilikçiliği ilgi alanına özgü yenilikçilik olan cep telefonu benimseme olarak ele alınmış, anketler aracılığı ile araştırmaya veri sağlanmıştır. Araştırma sonunda kültürün bireycilik ve erillik boyutlarının cep telefonu alanındaki tüketici yenilikçiliğini olumlu; belirsizlikten kaçınma boyutunun ise olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur. Buna ek olarak, daha yenilikçi olan bireylerin daha az yenilikçi olan bireylere göre daha düşük düzeyde belirsizlikten kaçınma, daha yüksek düzeyde bireycilik, daha yüksek düzeyde erillik gösterdikleri, daha düşük düzeyde güç aralığı değerlerine sahip oldukları belirlenmiştir. Erkeklerin kadınlara göre daha yüksek düzeyde tüketici yenilikçiliği gösterdiği de araştırmanın sonuçları arasındadır.

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

Yine bir yüksek lisans tezi kapsamında örgüt kültürünün yenilikçilik üzerindeki etkilerini araştıran Kurt (2010), çalışmasını Kayseri Organize Sanayi Bölgesi'nde, imalat sektöründe faaliyet göstermekte olan firmaların katılımı ile gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularına göre örgüt kültürünün örgütsel yenilik üzerinde önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca korelasyon ve regresyon analizleri sonunda, çalışma ortamında aile ve arkadaşlık ortamının hâkim olduğu ve takım çalışmasının baskın olduğu bir örgüt kültürü olarak nitelendirilen klan kültürü ile yenilikçilik performansı arasında kuvvetli bir ilişki tespit edilmiştir.

Tabak ve diğerleri (2010) araştırmalarına denetim odağı, belirsizliğe tolerans, risk alma ve yenilikçilik değişkenleri arasındaki ilişkileri konu edinerek kamu kurumu yöneticilerinin katılımıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda bireylerin belirsizlikten kaçınmalarının yenilikçilik algılamalarını olumsuz yönde, risk alma eğilimlerinin ise yenilikçilik düzeylerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Denetim odağının ise risk alma

ve belirsizliğe tolerans aracılığı ile dolaylı olarak yenilikçiliğe etki etmekte olduğu tespit edilmiştir.

Kumar ve Uzkurt (2010) toplumsal etkilere yatkınlık ve yenilikçilik arasındaki ilişkiyi araştırmış, buna ek olarak kültürün bu ilişkiyi belirlemedeki rolünü ele almışlardır. Araştırma, yenilikçilik düzeyleri, yeni ürünleri tüketmeye açıklıkları bağlamında ölçülen 271 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, toplumsal etkilere yatkın kişilerin kalabalık ile hareket etmeye meyilli olup geleneklere daha az meydan okuduklarını ve yeni veya farklı ürün, süreç ve hizmetleri reddetmeye daha fazla eğilimi olduklarını öngörmüşlerdir. Bu açıdan bu kişilerin daha az yenilikçi oldukları varsayılmıştır. Ancak Türk toplumunda bunun tam tersi bir durum saptanmış, toplumsal etkilere daha fazla yatkın olan bireylerin daha yenilikçi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak “bireycilik” in bu ilişkiyi olumlu yönde arttırdığı da bulunmuştur. Özetle araştırma sonuçları toplumsal etkilere duyarlılığın müşteri yenilikçiliği üzerinde beklenenin aksine olumlu bir etki yarattığını ve kültürel bir boyut olarak bireyciliğin ise bu ilişki üzerinde olumlu bir etkisi bulunduğunu göstermiştir.

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

2.6. Bilgi Okuryazarlığı

21. yüzyılda en temel değer bilgi olduğu düşünülmekte, bilginin dünya ekonomileri için yaşamsal önem taşıyan bir kaynak, teknolojik ve bilimsel değişim için önemli bir unsur olduğunun altı çizilmektedir (Akkoyunlu, 2008). Bilgi üretiminin inanılmaz boyutlara ulaştığı günümüzde bilgiye ulaşmak büyük bir önem kazanmıştır. Bilgi üretmenin, bilgiye sahip olmanın ve bilgiyi paylaşmanın öneminin bu kadar arttığı, bilgi miktarı ve çeşitliliğinin bu kadar fazla olduğu bu bilgi çağında, bilgiye sahip olmanın ve bilgi üretmenin siyasi ve ekonomik getirilerinin her zamankinden daha çok olduğu savunulmaktadır (Başaran, 2005). Günümüzde bilginin aşırı artması, bilgi yüklemesi, insanların bilginin güvenilirliğini doğrulamak için bilgiyi onaylamalarını ve değerlendirmelerini gerektirmektedir (Akkoyunlu,

2008). Başaran'a (2005) göre bu bilgi çağında bilgiyi arama ve etkili bir şekilde kullanma şeklinde tanımlanabilecek bilgi okuryazarlığının önemi de kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, bilgi okuryazarlığı, bilgi çağının gerektirdiği niteliklere sahip bireylerde bulunması beklenen temel becerilerden biri olarak görülmektedir (Polat, 2006). Benzer bir şekilde, Saatçioğlu, Özmen ve Özer'in (2003) de belirttikleri gibi günümüz bilgi toplumlarında var olabilmek için bireylerin belli becerilere sahip olmaları ve bu becerileri etkili olarak kullanmaları gerekmektedir. Polat (2006) bu sürekli gelişim çağında başarılı bireylerin yaşam boyu öğrenme becerisine sahip olan bireyler olduğunun altını çizerek, teknolojinin de katkısıyla yaşanan değişimlerin edinilen bilgi ve becerilerin çok kısa zamanda geçerliğini yitirmesine neden olduğunu vurgulamaktadır.

Bilginin miktarındaki artışa ek olarak günümüzde artık bilginin çok hızlı değişmesi, yenilenmesi ve üretilmesi, yani bilgiye ömür biçilmesi, bilgi edinmekten daha çok bilgi okuryazarı olmayı daha gerekli ve önemli hale getirmektedir (Adıgüzel, 2005). Saatçioğlu ve diğerleri (2003), ancak yaşam boyu öğrenmeyi amaç edinmiş kişilerin, diğer bir ifadeyle, bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip kişilerin hızla değişen dünyada karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebileceklerinin altını çizmektedirler. Çünkü "geçmişte herhangi bir disiplinle ilgili temel bilgilerin iyi öğrenilmesi, bu disiplinde başarılı olabilme için yeterli olurken, temel özelliği değişim olan bu süreçte öğrenilen bilgiler çok kısa sürede geçerliğini yitirmektedir" (Polat, 2006:250). Kütüphanelerde, internette veya özel bilgi arşivlerinde bulunan muazzam boyutlardaki bilgiden işe yarayan bilgiyi bulmak, elde edebilmek ve değerlendirmek için bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmak gerektiği düşünülmekte (Başaran, 2005); ve böylesi bir durumda, insan beyninin, öğrenilen bilgilerin depolandığı bir yer değil; tersine etkin bir strateji merkezi olması gerektiği savunulmaktadır (Adıgüzel, 2005). Aslında Birleşmiş Milletler tarafından 1990 yılının "uluslararası okuryazarlık yılı" olarak ilan edildiği (Aldemir, 2004) göz önüne alındığında bu konunun ne kadar önemsendiği görülmektedir. Bu denli önemli görülen bilgi okuryazarlığı kavramını daha detaylı incelemek gerekmektedir.

2.6.1. Bilgi Okuryazarlığı Kavramı, Kapsamı ve Becerileri

Bilgi okuryazarlığının bir kavram olarak benimsenmesi zamanla gerçekleşmiştir. Söz konusu kavramın içeriğini iyi yansıtmadığı iddia edilerek bunun sonucunda bu kavrama alternatif kavramlar üretilmiştir: Information Fluency (bilgi akıcılığı), Global Informatics (küresel bilişim), Information Competence (bilgi yeterliliği), Information Discovery (bilgi keşfi), Information Empowerment (bilgi yetkisi), Information Mapping (bilgi

eşleştirme/bulma), Information Sophistication (bilgi bilginliği/hâkimiyeti), Library Experience (kütüphane deneyimi) bu alternatif kavramların önde gelenleri olarak belirtilmektedir (Snavely ve Cooper, 1997: 11). Ancak bu kavramlar yerleşemediğinden bilgi okuryazarlığı kavramı kabul görmüştür ve 1970’li yıllardan itibaren alan yazında bu kavram kullanılmaktadır.

Snavely ve Cooper (1997) coğrafya okuryazarlığı, tarım okuryazarlığı, ekonomi okuryazarlığı, tarih okuryazarlığı, eskiçağ okuryazarlığı, siyaset okuryazarlığı, yurttaşlık okuryazarlığı, yasa (hukuk) okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı, işyeri okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, tüketici okuryazarlığı, dünya okuryazarlığı, kütüphane okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık gibi okuryazarlık türlerini içeren 34 farklı okuryazarlık kavramından söz etmektedirler. Ancak bireyin öğrenmesinde etkili olan farklı okuryazarlık türleri kendi disiplinleri içerisinde değerlendirilebilirken, bilgi okuryazarlığının, bütün okuryazarlık türlerinin anlaşılmasını sağlayacak bir içeriğe sahip olduğu, tüm okuryazarlık türleri için ön koşul olabilecek kapsayıcı bir kavram olduğu ifade edilmektedir (Breivik, 2000). Aynı şekilde McCrank (1992), bilgi okuryazarlığı kavramının tüm okuryazarlık türlerini kapsayan şemsiye bir terim olarak kabul edilmesi gerektiğini öne sürmektedir.

Bilginin aranması, bulunması, elde edilmesi, değerlendirilmesi ve iletilmesine ilişkin süreçte gereksinim duyulan tüm becerilerin karşılığı olarak ortaya çıkmış bir kavram olarak görülen (Polat, 2005) bilgi okuryazarlığı kavramının bugüne dek birçok çeşitli tanımları yapılmıştır. Alan yazında bilgi okuryazarlığının tanımının ilk olarak 1974 yılında Paul Zurkowski tarafından yapıldığı belirtilmektedir. Zurkowski bilgi okuryazarlığı kavramını “işleriyle ilgili bilgi kaynaklarını kullanabilmek üzere bireylerin eğitilmesi” şeklinde tanımlayarak, bilgi okuryazarını, “birçok bilgi kaynağını kullanma becerisi yanında problemlere bilgiye dayalı çözümler oluşturmak için temel kaynaklara ulaşabilme becerisine de sahip bireyler” olarak nitelendirilmektedir (Saatçioğlu ve diğerleri, 2003).

Behrens (1994) Zurkowski’nin bu tanımında bir iş ortamında bilgi kaynaklarına başvurulmasının, bilgi araçlarının ve birincil kaynakların kullanımında bazı teknik ve becerilere gereksinim duyulduğunun, bilginin sorun çözümede kullanılmasının önemine işaret ettiğini belirtmektedir. Ona göre, bilgi kullanım becerisine ya da enformasyon bilgisine sahip olunmasını temsil eden bilgi okuryazarlığı soyut bir kavram olup bilgi ve okuryazarlık kavramlarının tarihsel anlamlarını karşılamada tam olarak uygun olmamasına karşın yaşanan

gelişmelerle öne çıkan iki kavramın zekice bir araya getirilmesinden ibarettir. Bu ilk tanımdan sonra, bilgi okuryazarlığı kavramına 1976'da Owens tarafından işte verimlilik, yaşam kalitesi, vatandaşlık hakları, demokrasi ve toplumla bütünleşme, toplumda kabul görme gibi alanları kapsayan bir bakış açısı getirilmiştir. Owens, bilgi okuryazarlığını işte verimlilik ve etkinlik sağlamaya ek olarak demokrasinin varlığını koruması için gerekli görmüş ve bilgi kaynaklarına erişebilen (bilgi okuryazarı) oy sahiplerinin diğerlerinden daha akıllıca kararlar vermek konumunda olduğunu vurgulamıştır (Spitzer, Eisenberg ve Lowe, 1998).

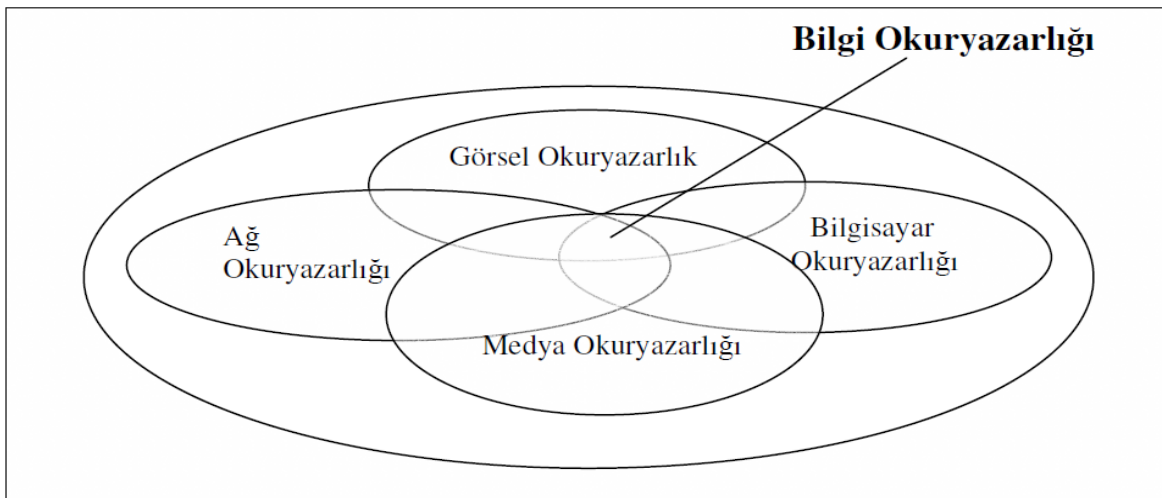
1970'li yıllarda yapılan tanımların, mevcut bilgi miktarının hızla artması ve hızla artan bilgiyle baş etmenin giderek daha zor ve karmaşık bir hale gelmesi sonucu geliştirilmiş tanımlar olduğu, 1980'li yıllarda bilgisayarların bilgiye ulaşmada ve kullanmada önemli bir yer edinmesinin sonucu olarak bilgi okuryazarlığı tanımlarının da ilgili becerileri kapsayacak şekilde genişletildiği ileri sürülmektedir (Behrens, 1994). Eğitim sektöründe de tartışılmaya başlanan bilgi okuryazarlığı kavramını, 1987'de Kuhlthau tarafından yayınlanan "Bir Bilgi Toplumu için Bilgi Becerileri: Bir İnceleme (Information Skills for an Information Society: A Review of the Research)" adlı kitap konu edinmiştir. Bu yapıt, ERIC (Educational Research for Information Center) veri tabanına girmesi ve bilgi okuryazarlığının eğitim programları içerisinde yer alması hususunu ele alması açısından bir dönüm noktası olarak görülmektedir (Doyle, 1994). Kuhlthau (1987), bilgi okuryazarlığını fonksiyonel okuryazarlık ve yaşam boyu öğrenme kavramları ile ilişkilendirerek, bilgi okuryazarlığını bilgiye duyulan gereksinimin fark edilmesi ve bilgiye dayalı karar vermek amacıyla bilgi arama olarak tanımlamaktadır. Ona göre bilgi okuryazarlığı ayrıca, büyük miktarlarda üretilmekte olan bilginin yönetimini, teknik ve sosyal değişiklikler yeni bilgi ve beceriler gerektirdiği için de yaşam boyu öğrenmeyi gerektirmektedir.

Amerikan Kütüphane Birliği (ALA) ise bilgi okuryazarlığını bilgi problemlerini çözme becerisi olarak belirtmekte ve bilgi okuryazarlarını, bilginin nasıl düzenlendiğini, almaları gereken kararlar ve yaptıkları işler için gereksinim duydukları bilgiyi nasıl bulacaklarını ve nasıl kullanacaklarını, böylelikle nasıl öğreneceklerini bilen kişiler olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamaya göre bilgi okuryazarı birey, bilginin nasıl düzenlendiğini, nasıl bulunacağını ve nasıl kullanılacağını bilmesinden dolayı nasıl öğreneceğini öğrenmiş kişi olarak görülmektedir. (ALA - American Library Association, 1989). 1995 yılında Öğrenme Kaynakları ve Öğretim Teknolojileri Komisyonu (Commission on Learning Resources and Instructional Technology), bilgi okuryazarlığını çeşitli formatlardaki bilginin bulunması, değerlendirilmesi, kullanılması ve iletilmesi becerisi olarak ifade etmiş; 1997 yılında SUNY

(State University of New York Council of Library Directors-Eyalet Üniversitesi Kütüphane Yöneticileri Konseyi), bilgi okuryazarlığını, bilgi ihtiyacını fark etme, bilgiyi bulma, etkin şekilde kullanma ve çeşitli formatlarda iletme becerisi olarak tanımlamıştır (Spitzer ve diğerleri, 1998). Bilgi okuryazarlığı, AASL (American Association of School Librarians-Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği) ve AECT (Association for Educational Communication and Technology-Eğitimsel İletişim ve Teknoloji Derneği) (1998) tarafından da bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bilgi okuryazarlığının içeriği bilgiye gereksinim duyulduğunda bunu hissetmek ve gereksinim duyulan bilgiye ulaşmak, değerlendirmek ve etkili olarak kullanabilmek olarak sıralanmaktadır.

Shapiro ve Hughes (1996) bilgi okuryazarlığını sosyal açıdan ele alarak, bilgisayar kullanmayı bilme, bilginin doğasını anlama, teknik araçları kullanma, bilginin sosyal, kültürel ve felsefi etkisini bilerek bilgiye erişme süreçlerini içine alan liberal bir sanat şeklinde tanımlamaktadırlar. McClure (1994) bilgi okuryazarlığı kavramını daha çok görsel okuryazarlık, ağ okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve bilgisayar okuryazarlığı kavramları ile ilişkilendirerek bu okuryazarlık kavramları ile bilgi okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi gösteren Bilgi Okuryazarlığı Topolojisini geliştirmiştir. Modelde bilgi okuryazarlığı, teknolojik gelişmeler sonucu ortaya çıkmış çeşitli okuryazarlık kavramlarının tamamını kapsayan bir beceriler bütünü olarak gösterilmektedir (Polat, 2005). Bu Topoloji şekil 4'te gösterilmektedir.

Şekil 4. Bilgi Okuryazarlığı Topolojisi

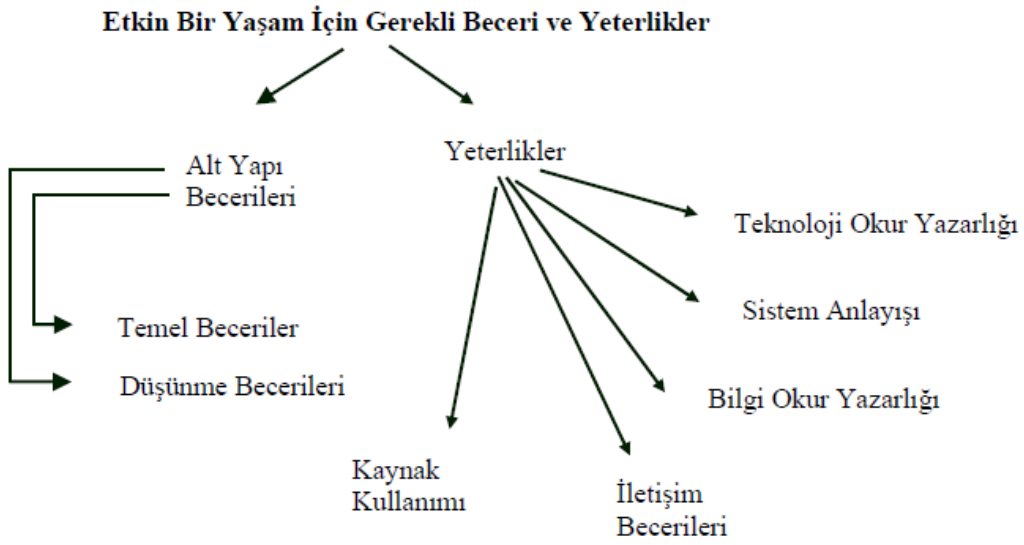


Kaynak: (McClure ,1994:Polat, 2005).

Şekil 4'te bilgi okuryazarlığı kavramının, görsel okuryazarlık, ağ okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve bilgisayar okuryazarlığı kavramları ile bağıntılı bir kavram olarak ele alındığı görülmektedir.

ABD'de, 2000'li yıllarda hangi niteliklerde bireylere gereksinim duyulacağına dair yapılan bir çalışmada belirlenen beceri ve yeterlik alanları arasında bilgi okuryazarlığının da bulunmasına dikkat çekilmektedir. Bu beceriler şekil 5'te gösterilmektedir.

Şekil 5. Etkin Bir Yaşam İçin Gerekli Beceri ve Yeterlilikler



Kaynak: (Erdem ve Akkoyunlu, 2002).

Şekil 5'te görüldüğü gibi söz konusu beceri ve yeterlik alanlarının kapsamında yer alan boyutlar şu şekilde sıralanmaktadır (Erdem ve Akkoyunlu, 2002:125-126):

- Temel beceriler (okuma yazma, aritmetik, konuşma ve dinleme becerileri),
- Düşünme becerileri (akıl yürütme, karar verme, problem çözme, yaratıcılık),
- Kişisel özellikler (sorumluluk alabilme, diğer kişi ve gruplarla iletişim kurabilme kendini yönetebilme vb.),

Bu becerilerin kullanılabileceği yeterlilik alanları ise şunlardır:

- Kaynak kullanımı (zamanı, parayı, mekânı ve insan gücünü kullanabilme),
- Kişilerarası ilişkiler (grup çalışması, iletişim kurma, bilgiyi paylaşma gibi),
- Bilgiyi işleme yeterliliği (bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme, organize etme ve

başkalarıyla paylaşma),

- Teknoloji kullanımı (teknolojiden yararlanabilme, işinde kullanabilme)
- Sistem tanıma ve tasarlama (toplumsal, örgütsel ve teknik sistemleri kullanabilme, tasarlayabilme ve geliştirebilme).

Gürdal (2000), bilgi okuryazarlığını kavramının yerine yabancı kökenli enformasyon kelimesini kullanmayı tercih ederek “enformasyon okuryazarlığı” olarak bahsetmekte ve bu kavramın bireylerin sorun çözme ve karar verme aşamalarında bilgiye ihtiyaç olduğunun farkına varmaları, bu bilgiye ulaşım ve kullanım becerilerine sahip olmaları ve bu becerileri yaşamlarına yönlendirmeleri anlamına geldiğini belirtmektedir. Buna bağlı olarak, bilgi okuryazarlığı kavramını kısaca, “sorun çözme ve karar verme aşamasında enformasyona etkili bir biçimde erişim, değerlendirme ve kullanma yetisi” şeklinde özetlemektedir. Ona göre enformasyon okuryazarlığı bireyin kendi kendisinin bilgi uzmanı olması demektir.

Rader (1991) bilgi okuryazarı kişiyi, yaşam boyu öğrenmeyi bilen kişi olarak tanımlayarak bilgi okuryazarlığının, yaşam boyu öğrenmenin, mesleğe yararlı olmanın ve sosyal problemleri çözmenin önkoşulu olduğunu öne sürmektedir. Ona göre bilgi okuryazarlığı, problem çözme ve karar vermede bilginin etkili bir biçimde elde edilmesi ve değerlendirilmesidir. Bilgi okuryazarlığı, bilgi ihtiyacını tanımlamak, bilgiye erişmek, erişilen bilgiyi değerlendirmek, seçmek, örgütlemek, kullanmak, paylaşmak gibi beceriler içeren oldukça kapsamlı bir kavram olarak görülmekte ve bu durumun hem bu becerilere hem de bu becerileri kullanma özgüvenine sahip olmayı gerektirdiği ifade edilmektedir (Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu, 2008). Paralel bir şekilde, Doyle (1994) de bilgi okuryazarı olan bir kişinin doğru ve yeterli bilginin mantıklı karar vermenin temeli olduğunu bildiğini, bilgi gereksinimini fark edebildiğini, bilgi gereksinimlerine dayalı olarak soruları şekillendirebildiğini, olası bilgi kaynaklarını tespit edebildiğini, başarılı araştırma stratejileri geliştirebildiğini, bilgisayar tabanlı ve diğer teknolojileri de kapsayan bilgi kaynaklarına ulaşabildiğini, bilgiyi değerlendirebilip düzenleyebildiğini, yeni bilgiyi mevcut bilgiyle bütünleştirebildiğini, bilgiyi eleştirel düşünme ve problem çözmeye kullanabildiğini belirtmektedir.

Okuryazarlık kavramı belli bir dilde okuyabilme ve yazabilme yeteneği olarak özetlense de (Polat, 2005), Houff (2002) yaşanan değişimlerin okuryazarlığın boyutunu da genişlettiğini dile getirmektedir. Böylece okuryazar kişiler kaynaklardaki bilgiyi yalnızca okuyup yazabilen kişiler olmakla kalmayıp, aynı zamanda bu bilgiyi yorumlayabilen ve uygulayabilen kişiler

olarak düşünölmeye başlanmıştır. Kurbanoğlu (2010), bilgi okuryazarlığı tanımlarına bakıldığında kavramın zamanla genişleyip değiştini dile getirmektedir. Ona göre bunun iki nedeni bulunmaktadır: Birincisi kavram kargaşasına engel olmak için daha fazla ayrıntı belirtme ihtiyacı; ikincisi ise değişime ayak uydurması zorunlu olan bu kavramın gelişmeye devam etmesidir. Ona göre, bilgi okuryazarlığı sadece bilgi becerileriyle ve eğitim alanıyla sınırlı bir kavram olmayıp demokrasiden yaşam boyu öğrenmeye kadar yaşamın her alanını ilgilendiren ve birçok unsuru bünyesinde barındıran bir kavram olarak tüm özellikleriyle yaşamsal bir beceridir. Taylor (1979) da gerçek yaşamla ilgili problemleri çözebilme için bilgiye ulaşabilme, farklı türdeki kaynaklardan bilgiye ulaşabilme, bilgilenmenin sürekliliğini sağlayabilme, bilginin ne zaman ve nasıl elde edileceğine ilişkin stratejiler belirleyebilme gibi özelliklerin bilgi okuryazarlığı tanımında yer alması gerektiğini belirtmektedir.

Bilgi okuryazarlığının tanımı konusunda Aldemir (2004) bilgi okuryazarlığı kavramının ne olduğu ve bilgi okuryazarı olan bireyin sahip olması gereken özelliklerin neler olduğu olmak üzere iki temel yaklaşımdan söz etmiştir. Birinci yaklaşım çerçevesinde yapılan bilgi okuryazarlığı tanımları, bilgi gereksinimini fark etme, bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme, yorumlama, değerlendirme, iletme, problem çözme becerilerine sahip olma, yaşam boyu öğrenme, öğrenen toplum, sürekli eğitim, bilgi patlaması ve bilgi miktarındaki artış, demokratikleşme ve telif hakları gibi konuları kapsamaktadır. İkinci yaklaşımda ise, bilginin nicel olarak artması karşısında bilgiye gereksinim duyan bireylerin sahip olması gereken becerilerin de arttığı belirtilerek bu becerilerin bilgi okuryazarlığının temelini oluşturduğu düşüncesi öne çıkmaktadır. Başaran'a (2005) göre bu beceriler içerisinde en önemli beceri, bilginin doğruluğu, hayati bir önem taşımamasından dolayı, bilginin doğruluğunun sınanmasıdır.

Bilgi okuryazarlığının bilgiye erişme ve bilgiyi kullanma süreci içinde değerlendirilebilecek birçok beceriye işaret ettiği; bilginin üretildiği ve paylaşıldığı ortamın çeşitlendiği ve karmaşıklaştığı bir dönemde, bilgiye erişimde teknoloji kullanımının bilgi okuryazarlığının son derece önemli bir unsuru olduğu ifade edilmektedir. Buna ek olarak, aynı koşullarda aldatıcı ya da yanlış bilgilerin de kolayca sunulduğu dikkate alınarak eleştirel düşünme ve sentez yeteneği ile yararlı bilginin ayrılması becerilerinin de bilgi okuryazarlığının vazgeçilmez unsurları olduğunun altı önemle çizilmektedir. Özetle, bilgi okuryazarlığı becerileri ait olduğu disipline göre farklılık gösterebilse de, temelinde bilginin güç olduğunun farkındalığı ile bilgiye dayalı sorun çözme ve karar verme becerilerinin bulunduğu düşünölmektedir (Polat ve Odabaş, 2008). Erdem ve diğerleri (2008) farklı bir bakış açısı ile bireylerin günümüz bilgi toplumlarında etkin yaşam sürdürebilmek için bilgi

okuryazarlığı becerilerine sahip olmakla kalmayıp, aynı zamanda ve belki de daha önemli olarak kendi yeterliklerine inanmaları; bilgi problemleriyle başa çıkabilme konusunda özgüven duymaları gerektiğinin altını çizmektedirler.

Lenox ve Walker (1992) bilgi okuryazarlığını geniş anlamıyla, kişinin değişik bilgi kaynaklarına erişme ve bilgiyi anlama becerisi olarak tanımlayarak, bilgi okuryazarı olan kişiyi, bilmeyi arzu eden, soruları formüle edebilen, analitik düşünme becerilerine sahip olan, araştırma yöntemlerini belirleyebilen ve sonuçların değerlendirilmesinde eleştirel olabilen kişi olarak ifade etmektedirler. Onlara göre, bilgi okuryazarı, bilgi problemini çözebilmek için artan bilgi kaynakları üzerinde araştırma yapma becerisine sahip olmak zorundadır.

Rader (1991:26) bilgi okuryazarı olan kişinin sahip olması gereken becerileri ise şu şekilde sıralamaktadır:

- Bilgi ve bilgi teknolojilerini anlamak ve kullanmak,
- Demokratik bir toplumda üretken ve verimlilikte öncü olmak,
- Hızla değişen çevreye uyum sağlamak,
- Bireysel ya da mesleki yaşamla ilgili sorunların çözümü için gereken bilgiyi bulmak ve değerlendirmek,
- Gelecek nesiller için daha iyi bir gelecek sağlamak,
- Bilgisayar kullanma ve yazma becerisine sahip olmak.

Benzer bir doğrultuda Doyle (1994:2-3) bilgi okuryazarı kişilerin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Doğru ve yeterli bilginin karar verme için temel oluşturduğunun bilincindedir,
- Bilgi gereksinimini fark eder,
- Bilgi gereksinimine dayalı olarak soruları formüle eder,
- Bilginin potansiyel kaynaklarını belirler,
- Başarılı bir arama stratejisi geliştirir,
- Bilgisayar ve diğer teknolojileri kullanarak bilgi kaynaklarına erişir,

- Bilgiyi değerlendirir,
- Uygulamada kullanmak üzere bilgiyi düzenler,
- Mevcut bilgi yapısı içerisinde yeni bilgiyi birleştirir,
- Bilgiyi eleştirel düşünme ve sorun çözümde kullanır,

Bilgi okuryazarı bireyin özellikleri bir başka kaynakta ise şu şekilde sıralanmaktadır (ERIC, 2004:Başaran, 2005:166-167):

- Aradığı bilgiyi kesin olarak teşhis eder,
- İhtiyaç duyulan bilgiyi esas alarak sorular formüle eder,
- Potansiyel bilgi kaynaklarını tespit eder,
- Etkili arama stratejileri geliştirebilir,
- Bilgisayarı veya diğer teknolojileri etkili bir şekilde kullanarak bilgiye erişebilir,
- Ulaştığı bilgiyi değerlendirir,
- Pratikte kullanabilmek için bilgiyi organize eder,
- Yeni bilgileri, ön öğrenmeleri veya sahip olduğu diğer bilgilerle bütünleştirir,
- Ulaştığı bilgiyi, eleştirel düşünmede veya karar vermede etkili bir şekilde kullanır.

Bilgi okuryazarı bireylerin sahip olması gereken özellikler şekil 6'da gösterilmektedir.

Şekil 6. Bilgi Okuryazarı Bireyin Özellikleri



Kaynak: (Polat, 2005).

Şekil 6’da bilgi okuryazar bireyin bağımsız öğrenebildiği, bilgi kullanımını destekleyici değerlere sahip olduğu, bir bilgi stili geliştirebildiği, bilgi teknolojisi ve sistemlerini kullanabildiği, enformasyon bilgisine sahip olduğu, bilgi sürecini yürütebildiği ve bilgiye eleştirel yaklaştığı görülmektedir.

Bruce (1997) ise bilgi okuryazarı bireyin kendi kendine öğrendiğini, bilgiyi etkin olarak kullandığını, çeşitli bilgi teknolojileri ve sistemlerini kullandığını, bilgi kullanımını konusunda kendini motive ederek bilgi dünyası hakkında bilgili olduğunu, bilgiye eleştirel olarak yaklaşır ve bilgi dünyasıyla etkileşimini kolaylaştıran birikim ve özelliklere sahip olduğunu dile getirmektedir. Ona göre bilgi okuryazarlığı, etkili karar verme, sorun çözme, araştırma için önemli olup, bireylerin kişisel ve mesleki bağlamda sürekli eğitim sorumluluklarını kendi üzerlerine almalarını sağlar.

Saatçioğlu ve diğerlerinin (2003) yaptığı tanıma göre bilgi okuryazarlığı kısaca, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerisi olup bu beceriye sahip bireyler gereksinim duydukları bilgiyi bulabilir, bu bilgiyi değerlendirir ve etkin biçimde kullanır, yeniden düzenleyebilir, tüm bunları yaparken de teknolojiden etkin bir biçimde yararlanabilirler. Bunun yanı sıra, bilgi okuryazarlarının eleştirel düşünme, analiz, sentez ve başkaları ile işbirliği yapabilme becerilerine de sahip oldukları aktarılmaktadır. Başaran’a (2005) göre ise, tüm bunlara ek

olarak, bilgi okuryazarlığı, çeşitli formatlarda sunulan bilgiyi almayı ve hedef kitlenin özelliklerine göre bilginin formatını değiştirmeyi de içermektedir.

Bilgi okuryazarlığının bilgiyi toplama, örgütleme ve sunma olmak üzere üç basamaktan meydana geldiği ve her bir basamakta bireyden beklenen çeşitli davranışlardan söz edilmektedir. Bu davranışlar tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5. Bilgi Okuryazarlığı Basamakları

Bilgiyi Toplama	Bilgiyi Örgütleme	Bilgiyi Sunma
Bilgi ihtiyacına dayalı olan problemi tanımlama,	Toplanan bilgileri, ele alınan probleme uygun olacak biçimde seçme	Bilgiyi gözden geçirme
Problemin çözümü için gerekli bilgiyi belirleme,	Seçilen bilgileri en uygun format içinde düzenleme	Hedef kitlenin özelliklerini belirleme
Farklı bilgi kaynaklarından (basılı, elektronik) bilgiye erişme,	Bilgileri önceki bilgilerle bütünleştirme	Sunuş stratejisini belirleme
Erişilen bilgiyi değerlendirme	Bilgileri, probleme yanıt olacak biçimde ve anlam bütünlüğüne dikkat ederek örgütleme	Bilgileri anlam bütünlüğünü bozmadan özetleme
Güvenilir ve doğru bilgiyi toplama	Çalışmayı raporlaştırma	Teknoloji desteğiyle sunma

Kaynak: (Erdem ve Akkoyunlu, 20002).

Tablo 5’de görüldüğü gibi bilgi okuryazarlığı her biri kendi içerisinde basamaklar barındıran, bilgiyi toplama, bilgiyi örgütleme ve bilgiyi sunma olmak üzere üç temel aşamadan oluşmaktadır.

Araştırma süreçleri çok ve farklı sayıda bilgiye ulaşmakla sonuçlanacağı için Tablo 5’te gösterilen temel basamaklara ek olarak bir diğer aşama da bilgiyi değerlendirme aşaması olarak öne çıkmaktadır. Elde edilen bilgilerin ihtiyaca uygunluğunun, güvenilir olup olmadığının değerlendirilmesi gerekliliği üzerinde durulmakta, örneğin elde edilen bilgilerin ne kadar güncel ve veri kaynaklarının ne kadar doğru, güvenilir, tarafsız, kapsamlı ve tutarlı olduğunun araştırılması gerektiğine dikkat çekilmektedir (Erdem ve Akkoyunlu, 20002).

Kurbanoglu (2010) bilgi okuryazarlığı kavramının tanımına ilişkin yapmış olduğu kapsamlı alan yazın incelemesi sonucu, kavramın bilgi problemi çözme aşamaları olarak da tanımlanan temel bilgi becerilerini içerdiğini ve zaman içinde bilginin kayıt edildiği ortamlar çeşitlendiği için bilginin formatını; bilginin işlenmesi, depolanması, erişimi ve sunumu söz konusu olduğunda teknolojiden bağımsız düşünmek olanaksız olduğundan bilgisayar okuryazarlığını da içeren teknolojik becerileri; birbirlerini tamamlayan unsurlar olarak bağımsız öğrenme ve yaşam boyu öğrenme becerilerini; karar verme ve problem çözme yanında eleştirel düşünce, analiz ve sentez gibi üst düzey düşünme becerilerini; demokrasi,

fırsat eşitliği, bireysel haklar gibi toplumsal, siyasal, sosyal konuları; bilgi kullanımı yanında bazı etik sorumluluklar getirdiği için etik konuları; bazı bireysel becerileri gerektirdiği veya gelişimine faydalı olduğu için de ekip çalışması yapabilme, iletişim ve değişikliğe uyum sağlama gibi becerileri kapsayacak bir gelişim gösterdiğini belirtmektedir. Bilgi okuryazarlığı kavramı zamanla tek başına ele alınan bir kavram olarak ele alınmaktan çıkmış ve yaşam boyu öğrenme kavramı ile birlikte ele alınmaya başlanmıştır. Çünkü günümüzde yaşanan değişimin sürekliliği ve hızı, eğitim kurumlarında kazandırılan bilgi ve becerilerin zaman içinde yetersiz kalmasının nedeni olarak görülmektedir. Bu durum yaşam boyu öğrenmeyi gerekli kılmakta, yaşam boyu öğrenme bu hızlı değişimle başa çıkabilmenin en iyi yolu olarak görülmektedir. (Akkoyunlu, 2008). Bilgi okuryazarlığı ise bu aşamada yaşam boyu öğrenmenin, mesleğe yararlı olmanın ve sosyal problemleri çözmenin önkoşulu sayılmaktadır (Rader, 1991).

2.6.2. Bilgi Okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme

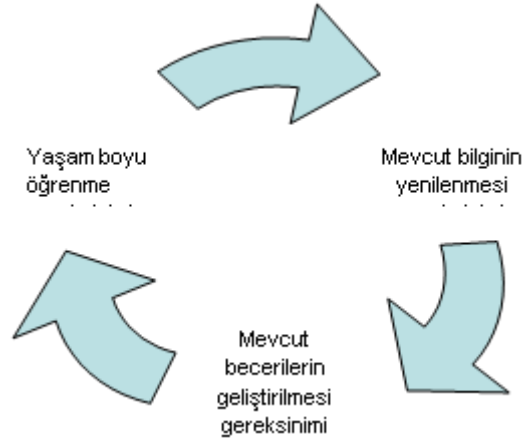
Polat ve Odabaş'ın (2008:2) da belirttikleri gibi “var olan bilgilerin üç-beş sene gibi kısa bir sürede güncelliğini ve geçerliğini yitirdiği bilgi toplumunda, belli bir sürede kazanılan bilgi ve becerilerle yaşam boyu başarılı olabilmek olanaksızdır”. Bu durum yaşam boyu öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır. Kuhlthau henüz 1987 yılında bilgi okuryazarlığını fonksiyonel okuryazarlık ve yaşam boyu öğrenme kavramları ile ilişkilendirmiştir. Ona göre bilgi okuryazarlığı, bilgiye duyulan gereksinimin fark edilmesi ve bilgiye dayalı karar vermek amacıyla bilgi arama anlamına gelmekte olup, büyük miktarlarda üretilmekte olan bilginin yönetimin de kapsamakla birlikte, teknik ve sosyal değişiklikler yeni bilgi ve beceriler gerektirdiği için de yaşam boyu öğrenmeyi de içermektedir (Kuhlthau, 1987). Bilgi toplumu ile birlikte ortaya çıkmış yeni bir kavram olan öğrenen toplumun sürekli değişen bilgi ihtiyaçlarını anlamak ve karşılamak için tüm bireylerin yaşam boyu sürecek bir araştırmanın içinde olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (AASL/AECT 1998).

Eğitimin okullara sınırlı kalmadığı bilgi çağında yaşam boyu öğrenme zorunlu hale gelmeye başlamıştır. Bu yüzden bireylere öğrenmeyi öğrenme bunun için de bilgiyi bulma, değerlendirme ve kullanma becerilerini içeren bilgi okuryazarlığı becerilerinin önkoşul olarak sağlanması gerekmektedir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2002). Bu doğrultuda, bilgi okuryazarlarının, yaşam boyu öğrenmeye hazırlanmış kişiler oldukları savunulmaktadır (ALA, 1989). Akkoyunlu'ya (2008) göre yaşam boyu öğrenme yalnız ekonomik rekabeti güçlendirip iş bulmayı kolaylaştırmakla kalmayıp, diğer taraftan sosyal dışlanmaya karşı

mücadele olanağı da sağlamaktadır. Bilgi çağının öğrenen toplumunda, yaşam boyu öğrenme ile yaşamın belli bir dönemine sıkıştırılmış eğitim ve öğrenme becerilerinden ziyade, sürekli değişen koşullara uyum sağlama amacıyla evde, işte, kafede vb. her yerde ve bütün yaşam boyunca sürecek bir öğrenme süreci kastedilmektedir (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006). Yaşam boyu öğrenmenin ise, karşılaşılan bir sorunun çözülmesinde ya da herhangi bir konuda karar vermede gereksinim duyulacak bilginin bulunması ve değerlendirilmesi becerilerine bağlı olduğu vurgulanmaktadır (Polat, 2005).

Bilgi okuryazarlığı kavramı ile bu denli iç içe geçmiş ve “kişilerin yaşamları boyunca elde ettikleri bilgileri, değerleri, becerileri ve anlayışları artıran ve güçlendiren, bunları gerçek yaşamda uygulayabilmeyi sağlayan destekleyici bir süreç” (Candy 1994:2) olarak tanımlanan yaşam boyu öğrenmenin amacının tüm yaş gruplarındaki insanların nitelikli öğrenme olanaklarına ve çeşitli öğrenme deneyimlerine eşit ve açık biçimde erişim sağlamalarını kolaylaştırmak olduğu ifade edilmekte; yaşam boyu öğrenmenin aynı zamanda “temel becerilerin güncellenmesi yoluyla kişilere ikinci bir fırsat yaratabilmek ve daha ileri düzeylerde öğrenme olanakları sunmak” anlamına geldiği vurgulanmaktadır (Akkoyunlu 2008:13). Aslında, yaşam boyu öğrenmenin amaç olduğu yerde bilgi okuryazarlığının araç olduğu düşünülmektedir (Breivik, 2000). Şekil 7’de yaşam boyu öğrenme gereksinimi özetlenmiştir.

Şekil 7. Yaşam Boyu Öğrenme Gereksinimi



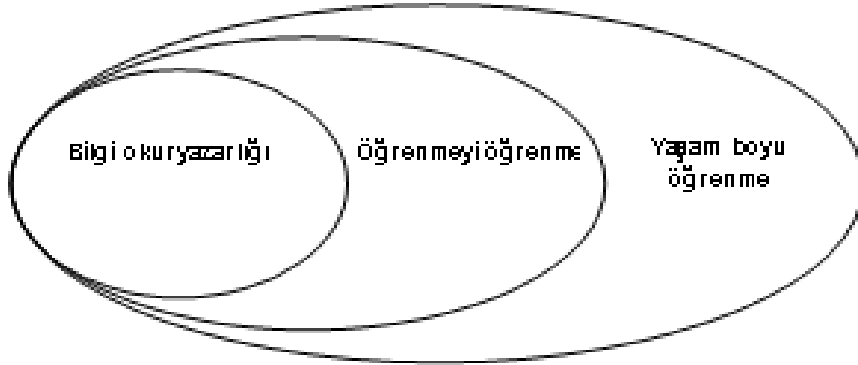
Kaynak: (Akkoyunlu, 2008).

Şekil 7’de görüldüğü üzere, yaşam boyu öğrenme gereksinimi mevcut bilginin yenilenmesini, o da mevcut bilgilerin geliştirilmesini gerektirmektedir. Mevcut bilgilerin

geliştirilmesi ise yeniden yaşam boyu öğrenmeyi gerekli kılmaktadır. Böylece sürekli yenilenen bir döngü ortaya çıkmakta ve öğrenme gereksinimi ömür boyu devam etmektedir.

Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme kavramları arasında karşımıza çıkan diğer bir kavram ise öğrenmeyi öğrenmedir. Öğrenmeyi öğrenme, gelişen şartlar ve çevreye uyum sağlanması için, ilgilenilen konu ya da karşılaşılan sorunla ilgili bilginin nereden ve nasıl bulunacağını öğrenilmesi olarak ifade edilmekte ve bu açıdan, bilgi okuryazarlığı becerilerinin de nihai hedefi olarak görülmektedir (ALA, 1989). Öğrenmeyi öğrenmenin bilgi çağında başarının ve yaşam boyu öğrenmenin anahtarı olarak (Doyle, 1994) insan yaşamında açık uçlu bir etkinlik, beşikten mezara kadar süre gelen çaba olduğu belirtilmekte ve yaşam boyu öğrenme kavramını karşımıza çıkardığı ifade edilmektedir (Akkoyunlu, 2008). Bilgi toplumunda yaşayan bireylerin öğrendiklerini yaşama uygulama yanında, öğrenmeyi öğrenme becerisi ile yaşam boyu devam eden bir öğrenme süreci içinde oldukları kaydedilmektedir (Polat ve Odabaş, 2008). Şekil 8’de bilgi okuryazarlığı, öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme ilişkisi gösterilmiştir.

Şekil 8. Bilgi Okuryazarlığı, Öğrenmeyi Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme İlişkisi



Kaynak: (Akkoyunlu, 2008).

Şekil 8’de görüldüğü gibi, bilgi okuryazarlığı kavramı tek başına ele alınan bir kavram olmaktan ziyade, öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme kavramları ile birlikte ele alınan bir kavram olarak öne çıkmaktadır.

Gürdal (2000) da yaşam boyu öğrenme ve bilgi okuryazarlığı kavramlarını içi içe ele alarak, bilgi okuryazarlığının yaşam boyu öğrenme sürecinin hem girdisi hem de ürünü olduğunu vurgulamaktadır. Grafstein’e (2002) göre de bilgi okuryazarlığının ana amacı, öğrenmeyi öğrenme buna bağlı olarak da yaşam boyu öğrenme olup bilgi okuryazarlığı tanımları söz konusu her iki kavramı da içermektedir. Bu doğrultuda, yaşam boyu öğrenme

becerileri Şu Şekilde sıralanmaktadır (Shuman Besterfield-Sacre ve McGourty, 2005:43-44): Bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerine sahip olma, çoklu yollarla öğrenebilme, doğru soruları sorabilme, eleştirel okuma ve araştırma becerisine sahip olma, bilgiyi toplama, bilme ve kullanma, neyin değerli olduğunu neyin olmadığını ayırt etme, öğrenilmesi gerekenlerin farkında olma, bir öğrenme planına sahip olup onu takip etme. Yeni bilgi üretimi ve bu bilgiyi başkalarının yararına sunulmasında geleneksel beceriler ile teknolojik olanakların birleŐtirilmesi de yaşam boyu öğrenen bireyin sahip olması gerekli temel beceriler arasında görülmektedir (Polat ve Odabaş, 2008).

Bruce (1994:3) yaşam boyu öğrenme becerilerini geliŐtirmek için gerekli bulunan becerileri Şu Şekilde sıralamaktadır: Belli baŐlı bilgi kaynakları hakkında bilgi sahibi olma, araştırılabilir soruları yapılandırma, bilginin yerini belirleme, bilgiyi değerlendirme, yönetme ve kullanma, bilgiye erişim, bilgiyi analiz etme ve bilginin eleştirel olarak değerlendirilmesi. Bu becerilerin aynı zamanda bilgi okuryazarlığı becerilerini de içermesi dikkat çekicidir. Bu açıdan bilgi okuryazarlığı becerilerinin yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturduğu söylenebilir (Aldemir, 2004) .

2.6.3. Bilgi Okuryazarlığı Standartları

Bilgi okuryazarlığı becerilerinin eğitim-öğretimin temel hedefleri arasında yer almasıyla, başta ABD olmak üzere pek çok ülkede bilgi okuryazarlığı ile kastedilen becerilere ilişkin standartlar geliŐtirilmeye başlanmıştır. Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği (AASL) ve Eğitimsel İletişim ve Teknoloji Derneği (AECT) tarafından ortaöğretim düzeyinde sahip olunması gerekli bilgi okuryazarlığı becerilerine ilişkin 1998 yılında yapılan çalışmada bilgi okuryazarlığı standartları geliştirilmiştir. Bu standartlar Şu Şekilde sıralanmaktadır (AASL ve AECT 1998:8-9):

- Standart 1: Bilgi okuryazarı ğrenci bilgiye etkin bir biçimde ulaŐır.
- Standart 2: Bilgi okuryazarı ğrenci bilgiyi eleştirel ve yeterli olarak değerlendirir.
- Standart 3: Bilgi okuryazarı ğrenci bilgiyi doğru ve yaratıcı bir biçimde kullanır.
- Standart 4: Bağımsız öğrenebilen ğrenci bilgi okuryazarıdır ve ilgi alanlarındaki bilgiyi takip eder.
- Standart 5: Bağımsız öğrenebilen ğrenci bilgi okuryazarıdır ve her formattaki bilgiye ilgi duyar.
- Standart 6: Bağımsız öğrenebilen ğrenci bilgi okuryazarıdır ve bilgi arama ve üretme

aşamalarında mükemmellik için çabalar.

- Standart 7: Öğrenen topluma olumlu katkıda bulunan öğrenci bilgi okuryazarıdır ve demokratik bir toplum için bilginin öneminin farkındadır.
- Standart 8: Öğrenen topluma olumlu katkıda bulunan öğrenci bilgi okuryazarıdır ve bilgi/bilgi teknolojileri konularında etik davranış sergiler.
- Standart 9: Öğrenen topluluk ve topluma olumlu katkıda bulunan öğrenci bilgi okuryazarıdır ve bilgi üretimine katkıda bulunmak için başkalarıyla işbirliği yapar.

Ayrıca, söz konusu çalışmada yer alan her bir standart için ayrı ayrı olmak üzere toplam 29 gösterge bulunmaktadır.

Bilgi okuryazarlığı becerilerinin öğrencilere yükseköğretim düzeyinde kazandırılmasına yönelik oluşturulmuş standartlar ise programlarda yer verilecek konularla ilgili yol göstericidir. Bunlardan en bilineni ACRL (Association of College and Research Libraries- Kolej ve Araştırma Kütüphaneleri Derneği) tarafından 2000 yılında yayımlanan standartlar olup bu standartlar ve bu standartlara ilişkin göstergeler şu şekilde sıralanabilir (ACRL, 2000:8-14):

- Standart 1: Bilgi okuryazarı öğrenci, gereksinim duyduğu bilginin yapısını ve boyutunu belirler.
 - Gösterge 1: Bilgi okuryazarı öğrenci bilgi gereksinimini belirler ve ifade eder.
 - Gösterge 2: Bilgi okuryazarı öğrenci olası bilgi kaynaklarının değişik türlerini ve formatlarını belirler.
 - Gösterge 3: Bilgi okuryazarı öğrenci gereksinim duyduğu bilgiyi elde etmede maliyet ve yararları değerlendirir.
 - Gösterge 4: Bilgi okuryazarı öğrenci bilgi gereksiniminin doğası ve boyutunu yeniden değerlendirir.
- Standart 2: Bilgi okuryazarı öğrenci, gereksinim duyduğu bilgiye etkin bir biçimde erişir.
 - Gösterge 1: Bilgi okuryazarı öğrenci gereksinim duyduğu bilgiye erişmek için en uygun araştırma yöntemlerini ve bilgi erişim sistemlerini seçer.
 - Gösterge 2: Bilgi okuryazarı öğrenci etkin ve yeterli bir arama stratejisi oluşturur ve yürütür.
 - Gösterge 3: Bilgi okuryazarı öğrenci bilgiye çevrimiçi ya da bir başka yöntem

kullanarak erişir.

- Gösterge 4: Bilgi okuryazarı öğrenci bilginin ve bilgi kaynaklarının özetini çıkarır, kaydeder ve yönetir.
- Standart 3: Bilgi okuryazarı öğrenci bilgiyi ve onun kaynaklarını eleştirel olarak değerlendirir ve seçilen bilgiyi kendi bilgi temeli ve değer sistemi ile birleştirir.
 - Gösterge 1: Bilgi okuryazarı öğrenci elde ettiği bilgiden çıkardığı temel düşünceleri özetler.
 - Gösterge 2: Bilgi okuryazarı öğrenci bu ölçütü bilginin ve bilgi kaynaklarının değerlendirilmesi için de ifade eder ve uygular.
 - Gösterge 3: Bilgi okuryazarı öğrenci yeni kavramlar oluşturmak için temel düşünceleri sentezler.
 - Gösterge 4: Bilgi okuryazarı öğrenci bilgiye değer katma, aykırılıkları ya da bilgiye has diğer özellikleri belirlemede yeni bilgiyi önceki bilgisi ile karşılaştırır.
 - Gösterge 5: Bilgi okuryazarı öğrenci yeni bilginin bireysel değer yargısına etki edip etmeyeceğini belirler ve farklı düşüncelerle uzlaşma yolunda adımlar atar.
 - Gösterge 6: Bilgi okuryazarı öğrenci başka kişiler, konu uzmanları ve/veya uygulamacılar ile görüşerek bilginin anlaşılması ve yorumlanmasını geçerli kılar.
 - Gösterge 7: Bilgi okuryazarı öğrenci ilk baştaki sorusunu yeniden gözden geçirip geçirmeyeceğine karar verir.
- Standart 4: Bilgi okuryazarı öğrenci, bilgiyi birey ya da bir grubun üyesi olarak, belirli bir amacın gerçekleştirilmesinde etkin olarak kullanır.
 - Gösterge 1: Bilgi okuryazarı öğrenci yeni ve önceki bilgiyi belli bir ürünün ya da performansın planlanması ve gerçekleştirilmesinde kullanır.
 - Gösterge 2: Bilgi okuryazarı öğrenci ürün ya da performansın gelişim sürecini gözden geçirir.
- Standart 5: Bilgi okuryazarı öğrenci, bilgi ve bilgi teknolojisine ilişkin etik, yasal ve sosyo-ekonomik sorunların çoğunun farkındadır.
 - Gösterge 1: Bilgi okuryazarı öğrenci bilgi ve bilgi teknolojisi ile ilgili etik, yasal ve sosyo-ekonomik sorunların çoğunu anlar.

- Gösterge 2: Bilgi okuryazarı öğrenci bilgi kaynaklarının erişim ve kullanımına yönelik yasalar, yönetmelikler, kurumsal politikalar ve protokolleri takip eder.
- Gösterge 3: Bilgi okuryazarı öğrenci ürünün ya da performansın iletilmesinde kullandığı bilgi kaynaklarını kaynakça hazırlayarak doğrular.

Kurbanoğlu (2010) bilgi okuryazarlığı standartları incelendiğinde ağırlığın bilgi becerilerinde olduğu ve söz konusu becerilerin kapsamlarının farklı yeterlik düzeylerine göre belirlenerek problem çözme, karar verme, analiz ve sentez, eleştirel düşünce gibi üst düzey düşünme becerilerine yer verildiğini belirtmektedir. Ona göre bu standartlarla, bilgi kullanımı ile ilgili yasal, etik ve sosyal konular ele alınmakta, teknoloji kullanma becerilerinden söz edilmekte, iletişim, birlikte çalışma gibi bireysel becerilere vurgu yapılmakta ve bilgi okuryazarlığı; demokrasi, topluma katkı ve uyum, bağımsız öğrenme ve yaşam boyu öğrenme ile de ilişkilendirilmektedir.

Ülkemizde ise Bologna Süreci ile yükseköğretimde öngörülen değişimler üniversiteleri de harekete geçirmiş, bu yönde çeşitli çalışmalar başlatılmıştır. Yükseköğretimin mevcut durumuna ilişkin Yükseköğretim Kurulu tarafından 2003 yılında hazırlanan bir raporda, üniversite eğitiminin yeniden yapılandırılması düşüncesi ortaya çıkmış, bilgi okuryazarlığı becerileri bu değişimin merkezinde yer almıştır (Polat ve Odabaş, 2008). Kurul tarafından 2003 yılında hazırlanan bir raporda, üniversitelerimiz için öngörülen yapısal değişiklik başlığı altında çağın gerektirdiği mezunlar için bazı özelliklere yer verilmiştir. Rapora göre, günümüzde yükseköğretim mezunu kişilerde aranan temel nitelikler şunlardır (YÖK, 2003:Polat ve Odabaş, 2008:6-7):

- Disiplinler arası proje gruplarında çalışabilme yeteneği,
- Sorun çözebilme ve analitik düşünme yeteneği,
- Kendi dilinde ve en az bir yabancı dilde yazılı ve sözlü iletişim yeteneği,
- Bilgisayar okuryazarlığı,
- Bir mesleki alanda derinlik yanında ilgili bir yan alan ile değişik bir alanda genişlik.

Raporda belirtilen niteliklerin kazandırılması amacıyla üniversite eğitiminin yeniden yapılandırılması düşüncesinin merkezinde bilgi okuryazarlığı becerilerinin bulunduğu belirtilmektedir. Çünkü analitik düşünme, sorun çözme ve bilgisayar okuryazarlığı gibi

becerilerin geliştirilmesi etkin bilgi kullanıcısı olmayı gerektirir. Etkin bilgi kullanımının yolu ise bilgi okuryazarı olmaktır (Polat ve Odabaş, 2008).

2.6.4. Bilgi okuryazarlığı ve Öğretmen Yetiştirme

Bilgi okuryazarlığı, bağımsız öğrenme ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireyler mesleki kariyerlerinin ve kişisel yaşamlarının getireceği hemen her türlü değişime ve mücadeleye hazırlıklı bireyler olarak görülmektedirler (Breivik, 2000). Bu denli önemli görülen bir becerinin, eğitimin kalitesini belirleyen başlıca unsurlardan biri olan öğretmenler için de büyük önem arz etmesi de beklenen bir durumdur. Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerine etkileşimli, katılımcı ortamlar sağlayabilmeleri ve onların zihinsel becerilerini geliştirebilmeleri açısından öğretmenlerin de üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları zorunluluğu ifade edilmekte ve bunun önkoşulu olarak bilgi okuryazarlığına sahip olmaları gerektiğine dikkat çekilmektedir. Bilgi okuryazarlığının yalnız yaşam boyu öğrenmenin bir önkoşulu olarak ve bu nedenden dolayı değil, fakat aynı zamanda bilgiyi bulma, kullanma, değerlendirme ve iletme aşamalarında öğrencileri yönlendirebilme hususunda öğretmenler için farklı bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2002).

Adıgüzel'in (2005) de ifade ettiği gibi, teknolojinin hâkim olduğu ve bilgi edinme ve öğrenme yollarının değiştiği günümüzde, öğretmenlerin çok bilgi ile donatılmış olmasından öte gerektiğinde istenilen bilgiye ulaşabilmesi, bilgiyi uygun ve yerinde kullanabilmesi önemli görülmektedir. Çünkü yaşanan değişimlerle birlikte öğretmenlerin sınıftaki rolleri, görev ve sorumlulukları da değişmiş olup bütün bu değişikliklere uyum sağlamak için gerekli bilgi ve becerilerin öğretmenlere kazandırılması gerekmektedir. ALA tarafından hazırlanan bir raporda da öğretmenlerin bilgi okuryazarı olmalarının üzerinde önemle durularak, öğretmen yetiştirme eğitiminde bilgi okuryazarlık ölçütlerinin göz önüne alınması gerektiği kaydedilmiştir (ALA, 1989). Çünkü öğrencilerine öğretim sürecinde etkileşimli ve katılımcı ortamlar sağlayabilme yükümlülüğü öğretmenlerin süreçteki rolünü etkilemekte, öğretmenin rolü her şeyi bilen ve anlatan olmaktan çıkarak, öğrencisi ile öğrenen ve öğrencisini yönlendiren olana dönüşmektedir (Kurbanoglu ve Akkoyunu, 2007).

Fındıkçı'ya (1998) göre öğretmenler öğrenen insan modeli yaratmalı, iyi birer bilgi kullanıcısı olabilmeli ve bilgi kullanımını öğrencilerine öğretebilmelidir. Çünkü öğretmenlik devamlı gelişme halinde olan alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve genel kültür ile beslenmesi gereken bir meslek olarak görülmektedir (Bayrak, 1999). Benzer bir şekilde, Kurbanoglu ve Akkoyunlu (2007) bilgi okuryazarı öğretmenin hem kendisini sürekli olarak geliştirme hem

de değişik öğretim yaklaşımları ve yöntemlerinden, yeni teknolojilerden, değişen kaynak türlerinden öğrencileri için en uygun olanını bulma, seçme ve kullanma potansiyeline sahip olduğuna dikkat çekmekte; öğretmenlerin öğrencilere kazandırılan bilgi okuryazarlığı becerilerinin kalıcılığının ve başka alanlara aktarımının sağlanmasında da öğretmenlerin rolünün büyük olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin bilgiyi sunma ve ulaşma konularında rehber oldukları gibi bilginin seçimi konusunda da uzman olmaları gerekliliği vurgulanmaktadır (Numanoğlu, 1999).

Tüm bu açılardan, öğretmenlerin diğer becerilerin yanı sıra, bugünün farklı ve çok kültürlü dünyasında verimli olabilmeleri için sosyal becerileri içeren eleştirel okuryazarlık yeteneğine de sahip olmaları gerekliliği açıkça görölmektedir. Bunun gerçekleştirilmesi içinse öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarına bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırmaları gerekmektedir (Adıgüzel, 2011). Aynı şekilde Carr (1998) da öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı ve öğrenmeyi öğrenme becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirilmesi gerektiğini ve bu açıdan öğretmen eğitiminin büyük önem arz ettiğini belirtmektedir. Akkoyunlu ve Kurbanoglu' nun (2002:125) da belirttikleri gibi “ çeşitli bilgi kaynaklarının kullanımını gerektiren kaynağa dayalı öğrenim bilgi okuryazarlığı becerilerini gerektirmektedir. Burada hem öğrencilerin hem de onları yönlendirme rolünü üstlenen öğretmenlerin söz konusu becerilere sahip olması gereği ortaya çıkmaktadır.”

ABD'de Öğretmen Eğitimi Akreditasyonunda Ulusal Konsey olan NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education) 2000 yılında yeni okuryazarlık alanlarına ilişkin belirlediği kalite standartlarını aynı zamanda öğretmenler için yeterlik alanları olarak belirtmiştir (Adıgüzel, 2005). Bilgi okuryazarlığını da içeren bu beş yeterlik alanı şu şekilde sıralanmaktadır:

- Bilişsel yetenek,
- Bilgi okuryazarlığı,
- İçerik okuryazarlığı,
- Bilgiyi yönetme becerilerinde iletişim ve yeterlilik,
- Farkında olma değeri.

Görüldüğü gibi, bireyi farklı biçimlerde düşünmeye yönlendirmesi açısından önemli görölen bilgi okuryazarlığının yaygınlaştırılması konusunda temel sorumluluğun eğitimciye düştüğü öne sürölmekte (Erdem ve Akkoyunlu, 2002); ancak öğretmenlere bilgi okuryazarlığı

becerilerinin kazandırılmasının önemine rağmen ülkemizde öğretmen yetiştirmede bu konuya yeterli önemin verilmediği düşünülmektedir. Adıgüzel (2005) ilk ve orta öğretim programlarında yenileşmeye yönelik çeşitli düzenlemeler yapılmasına karşın öğretmen eğitimi programlarında herhangi bir düzenleme yapılmadığının altını çizerek bilgi okuryazarlığı ve ilişkili diğer okuryazarlık alanlarının öğretmen eğitimi programlarında yer almasının ve öğretmenlere bu niteliklerin kazandırılmasının önemini vurgulamaktadır. Çünkü ülkemizde öğretmen eğitimi tüm üniversitelerde geçerli ortak bir program çerçevesinde yürütülmesine ve müfredatta araştırma yöntemleri gibi içeriğinin bir bölümü bilgi okuryazarlığı ile ilişkilendirilebilecek dersler olmasına rağmen, doğrudan bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik dersler bulunmamakta, bu alanda öğretmenlere yönelik yürütülen hizmet içi eğitim çalışması çok sınırlı kalmaktadır (Kurbanoğlu ve Akkoyunlu, 2007). Bu durumda yapılması gerekenin ise birçok ülkede olduğu gibi, öğretmen eğitimi programlarında bilgi okuryazarlığına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi olduğu düşünülmektedir (Adıgüzel, 2005).

2.7. Bilgi Okuryazarlığı İle İlgili Çalışmalar

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı konusunu ele alan çalışmalar incelendiğinde son yıllarda ülkemizde bu alanda bir ilginin olduğu ve bu yönde çeşitli çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmalar öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerini tespit ederek çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir.

Yüksek lisans çalışması kapsamında Aldemir (2004) Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi ilköğretim bölümü Türkçe öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği 523 öğretmen adayını kapsayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Öğretmen adaylarının genel olarak bilgi okuryazarlığı etkinliklerinde “zorlanmıyorum” düzeyinde yeterli olduğunu tespit etmiştir. Buna karşın, öğrencilerin bilgi ihtiyacının tanımlanması ve bilgi erişimi aşamalarıyla ilgili etkinliklerde “kararsız” oldukları görülmüştür. Bilgi okuryazarlığı becerilerinin bölümler açısından incelendiği araştırmada öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri açısından bölümler arasında benzerlikler kadar farklılıkların da olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı düzeylerinin diğer bölümlerin öğrencilerinden daha yüksek olduğu; buna karşılık Türkçe öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve fen bilgileri öğretmenliği bölümleri öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı düzeylerinin diğer bölümlerin öğrencilerine oranla daha düşük olduğu bulunmuştur. Bölümler arası farklılıkların ise bazı

bölümlerde verilen ancak diğer bölümlerde verilmeyen (Araştırma Yöntemleri gibi) derslerden ya da öğrencilerin yükseköğretim öncesinde aldıkları eğitim, ilgi alanları, kişisel çalışmaları gibi etkenlerden kaynaklanmış olabileceği ileri sürülmüştür.

Söz konusu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı etkinliklerine ilişkin herhangi bir eğitim alıp almadıkları yönünde sorular da yöneltilmiştir. Bu bağlamda, çeşitli alanlarda eğitim aldıklarını belirten öğrencilerin oranı %8 ile %29 arasında olduğu kaydedilmiştir. Öğretmen adaylarına bilgi okuryazarlığı konularında eğitim almak isteyip istemedikleri de sorulmuş; öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerine ilişkin belirtilen etkinliklerin hiçbirinde eğitim alma isteği oranının %50'nin altına düşmediği görülmüştür. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının en az yarısının, bazı etkinliklerde ise tamamına yakın bir kısmının bilgi okuryazarlığı alanında eğitim gereksinimi olduğu ve böyle bir eğitimi almaya istekli oldukları ifade edilmiştir.

Başaran (2005) Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, sınıf öğretmenliği bölümü 4. sınıf 144 sınıf öğretmeni adayı ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Adayların bilgi okuryazarlığı durumlarını tespit etmeyi amaçladığı çalışmada öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı standartlarını karşılama açısından yeterli olduklarını ancak adayların bilgiyi saklama ve prosedürlere uygun bilgi alma konusunda yetersiz olduklarını tespit etmiştir. Bilgi kaynakları açısından öğretmen adaylarının en çok interneti ve kütüphaneyi kullanmakta oldukları bulunmuş, bilgiyi işlemek içinse bilgisayarı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Söz konusu çalışmada öğretmen adaylarının bilgi arama, bilgiyi alma, işleme ve sunmada karşılaştıkları en önemli engelleyici nedenler de incelenmiştir. Bu incelemenin sonunda, okulun fiziki imkânları düzenlemede ve araç gereç temininde yetersiz olması, ulaşılan bilgilerin yabancı dilde yazılmış olması, kaynak kişilerin ilgisiz ya da isteksiz tutumları, ders hocaları tarafından verilen ödevler için bilgi arama ihtiyacı duyulmaması ve ders hocalarının yönlendirmemesi gibi engelleyici faktörler tespit edilmiştir.

Erdem ve diğerleri (2008) bilgi okuryazarlığını öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları açısından ele almışlardır. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi birinci ve dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştiren çalışmada öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inançları güçlü bulunmuştur. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inançlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği; sınıf düzeyi açısından ise birinci ve dördüncü sınıflar arasında dördüncü sınıflar lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak bireylerin; bilginin ne olduğu

konusundaki fikri, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları olarak tanımlanan epistemolojik inançlar açısından ise öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç boyutunun, öğretmen adaylarının en olgunlaşmamış inanç boyutu olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun dışında bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inançları ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğu ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu epistemolojik inançları arasında da olumlu ilişki tespit edilmiştir.

Argon, Öztürk ve Kılıçaslan (2008) sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri konusunda Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim örmekte olan 296 öğretmen adayının katılımıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucu, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı etkinliklerine yönelik beceri düzeyleri “zorlanmıyorum” düzeyinde yeterli oldukları tespit edilmiştir. Bilgi okuryazarlığı becerilerini cinsiyet değişkenine göre de ele alan çalışmada, genel olarak kız ve erkek öğrencilerin bilgi okuryazarlık zorlanma düzeylerinde bir fark tespit edilmemiştir. Buna karşın bilgisayar ve internet kullanımı ile ilgili maddelerde erkeklerin kızlara göre; farklı kaynaklar kullanma, rapor hazırlama ve kaynak gösterme, kaynakların arasındaki benzer ve farklı noktaları bulma gibi konularda ise kızların erkeklere oranla biraz daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacılar öğrencilerin üst sınıflara geçtikçe bilgi okuryazarlığı beceri düzeylerinde küçük de olsa artışlar meydana geldiğini de tespit etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı konusunda eğitim almış olma durumu ve eğitim alma isteklerini de ele alan çalışmada, öğretmen adaylarının %21’inin bilgi okuryazarlığı becerileri konusunda eğitim aldığı; %53.42’sinin ise bu konuda eğitime almaya istekli olduğu belirtilmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme ile araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel bir araştırma olup betimsel tarama modellerinden tekil ve ilişkisel modeller kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu tür araştırmalarda araştırmacı var olan durumu ayrıntısıyla betimlemeye ve durum hakkında ayrıntılı bilgi vermeye çalışır (Karakaya, 2009). Betimsel araştırma, eğitim alanındaki en yaygın araştırma türü olup, bir durumu tam bir şekilde tanımlar. Betimsel araştırma çeşitlerinden olan tarama araştırmasında bir grubun belirli özelliklerini belirlemek amacıyla veri toplanır. Bu araştırma tarama araştırmasının türlerinden kesitsel tarama türünde gerçekleştirilmiştir. Kesitsel araştırmalarda örneklem büyük olup, farklı özellikler gösterebilir. Bu araştırmalarda betimlenecek değişkenler tek seferde ölçülür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu araştırmalarda bir evreni temsil eden örneklem üzerinde çalışılır. Betimsel taramanın yanı sıra öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri (BYD) ile bilgi edinme becerileri (BEB) arasındaki ilişkiyi konu edinmesi bakımından, bu araştırma aynı zamanda bir ilişkisel araştırmadır. İlişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırmalar genellikle ilişkisel araştırma olarak adlandırılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010).

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin (öğretmen adayların) tümü oluşturmaktadır. Evrendeki öğrenci sayısı 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılı itibariyle 13 688 olarak tespit edilmiştir. Araştırma evrenin çok geniş olması, evrenin tümüne ulaşılabilmenin güç olması ve ekonomik olmamasından dolayı örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem yapılırken aşamalı bir yol izlenerek tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile söz konusu alt grupların özellikleri gösterilerek karşılaştırmalar yapılabilmekte, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına imkân tanınmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Güney Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan üniversiteler ve kapsamlarındaki eğitim fakülteleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Bulunan Üniversiteler ve Eğitim Fakülteleri

Bulunduğu İl	Üniversite	Eğitim Fakültesi	Öğrenci Sayısı
Adıyaman	Adıyaman Üniversitesi	Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi*	2 599
Batman	Batman Üniversitesi	-	-
Diyarbakır	Dicle Üniversitesi	Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi*	5 350
Gaziantep	Gaziantep Üniversitesi	Gaziantep Eğitim Fakültesi	1 475
Kilis	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1 580
Mardin	Mardin Üniversitesi	-	-
Siirt	Siirt Üniversitesi	Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi	2 034
Şanlıurfa	Harran Üniversitesi	Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi*	650
Şırnak	Şırnak Üniversitesi	-	-
TOPLAM	9	6	13 688

* Örneklem İçerisine Alınan Eğitim Fakülteleri

Güneydoğu Anadolu Bölgesine yer alan ve eğitim fakültesine sahip devlet üniversitelerinden tabakalama yöntemiyle; en ulaşılabilir olması nedeniyle Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, en eski olması nedeniyle Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi ve en yeni olması nedeniyle Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi çalışmanın örnekleme olarak seçilmiştir.

Çalışmanın örnekleme alınacak Üniversite ve bağlı eğitim fakülteleri belirlendikten sonra bu fakültelerde öğrenim gören öğrenci sayılarına ulaşılmıştır. Ancak örnekleme alınan fakültelerde öğrenim gören öğrenci sayısının çok fazla (8 599) olması nedeni ile tekrar öğrenci bazında örnekleme alma yoluna gidilerek, belirlenen her bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin %25'ine ulaşılmaya planlanmıştır. Ancak her bir üniversitedeki öğrenci sayısının birbirinden farklı olmasından ötürü, her üniversitenin örnekleme içerisinde yeteri kadar temsiline sağlanabilmesi açısından farklı oranlarda örnekleme alma yoluna gidilmesi tercih edilmiştir. Bu doğrultuda öğrenci sayısı az olan Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin %50'sine; öğrenci sayısı fazla olan Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi öğrencilerinin %10'na ve Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin %25'ine ulaşılmaya planlanmıştır. Buna ek olarak, söz konusu eğitim fakültelerinde bulunan öğretmenlik programlarının tümünün örnekleme içerisinde temsil edilmesine özen gösterilmiştir. Bu şekilde tabakalama yöntemiyle aşamalı olarak belirlenen örnekleme giren sayısı 1.510 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme alınan eğitim fakülteleri ve her bir fakültede alt örnekleme alınan öğrenci sayıları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmanın Örneklemi

Üniversite	Eğitim Fakültesi	Öğrenci Sayısı	Uygulanan yüzde	Örnekleme alınan öğrenci sayısı
Adıyaman Üniversitesi	Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi	2 599	25	650
Dicle Üniversitesi	Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi	5 350	10	535
Harran Üniversitesi	Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi	650	50	325
TOPLAM		8 599		1 510

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak iki ölçek kullanılmıştır. İlk olarak, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerini belirlemek amacıyla 1977 yılında H. Thomas Hurt, Katherine Joseph ve Chester. D. Cook tarafından geliştirilen ve Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” (BYÖ) kullanılmıştır. Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin Türkçe ’ye uyarlanmasının gerçekleştirildiği bu çalışmada iç tutarlık katsayısı 0.82 olarak, test-tekrar test güvenilirliği ise 0.87 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucu ise tek bir faktör ortaya çıkmış ve ölçek tek boyutlu olarak değerlendirilmiştir. Söz konusu ölçeğin son versiyonunda ifadeler 5’li likert maddesi şeklinde puanlanmış olup, ölçekte 12’si pozitif, 8’i negatif maddeden oluşan toplam 20 madde yer almıştır. 5’li likert derecelendirme ifadeleri ve karşılık gelen puanlar ise şu şekildedir: Kesinlikle Katılmıyorum için 1, Katılmıyorum için 2, Ortadayım için 3, Katılıyorum için 4, Kesinlikle Katılıyorum için 5. Ölçek yardımıyla yenilikçilik puanı, pozitif maddelerden alınan toplam puandan negatif maddelerden alınan toplam puanın çıkarılmasıyla elde edilen puana 42 puan eklenmesiyle hesaplanmaktadır. Diğer bir ifadeyle bireysel yenilikçilik puanı $42+(1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18, 19. \text{ madde puanlarının toplamı}) - (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17, 20. \text{ madde puanlarının toplamı})$ formülüyle hesaplanmaktadır. Bu formüle göre, en düşük 14, en yüksek ise 94 puan alınabilmektedir. Formül üzerinden hesaplanan puanlara göre bireyler yenilikçilik bağlamında kategorize edilebilmektedir. Buna göre bireyler; hesaplanan puan 80 puan üstünde ise “Yenilikçi”, 69 ve 80 puan arasında ise “Öncü”, 57 ve 68 puan arasında ise “Sorgulayıcı”, 46 ve 56 puan arasında ise “Kuşkucu”, 46 puan altında ise “Gelenekçi” olarak yorumlanmaktadır (Kılıçer ve Odabaşı, 2010).

Öğretmen adaylarının bilgi edinme ve bilgiyi yapılandırma becerilerini değerlendirmek amacıyla ise Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilen “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği”

kullanılmıştır. Bu ölçek de 5'li likert tipi olup 29 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekte yer alan dereceler ve karşılık gelen puanlar; her zaman için 5, çoğu zaman için 4, bazen için 3, ara sıra için 2, hiçbir zaman için 1 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 145, en düşük puan ise 29 olup, ölçeğin genel iç güvenirlik katsayısı .928 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucu ölçekte “Bilgi ihtiyacını tanımlama” (8 madde), “Bilgiye Erişme” (11 madde), “Bilgiyi Kullanma” (5 madde) ve “Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler” (5 madde) olmak üzere dört faktör oluşmuştur. Bu doğrultuda “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” dört boyutlu olarak ele alınmıştır. Bu ölçeklerin dışında, öğretmen adaylarına uygulanan anket formunda kişisel bilgiler bölümü bulunmaktadır. Bu bölümdeki değişkenler açısından adayların bireysel yenilikçilik düzeyleri ve bilgi edinme becerileri ele alınmıştır. Bu bölümdeki sorular alan yazından da yararlanılarak uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Bu bölümün hazırlanmasında Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin görüş, öneri ve eleştirilerine başvurulmuştur.

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde örnekleme alınan üç üniversitenin (Dicle, Adıyaman ve Harran) eğitim fakültelerinde tabakalama yöntemiyle seçilen öğretmen adaylarından önceden hazırlanan ölçeklerle toplanmıştır. Verilerin söz konusu üniversitelerin eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarından toplanabilmesi için öncelikle Üniversite Rektörlüklerinden resmi yazışma yolu ile anket uygulama izni talep edilmiştir. Anket uygulama izni alındıktan sonra üniversiteler ile telefon aracılığı ile irtibat kurulmuş ve bölümlerin ders programları hakkında bilgi edinilmiştir. Bu program çerçevesinde anket uygulama için plan yapılarak anket formları çoğaltılmış ve Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi ile Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi birer hafta ziyaret edilerek anket formları dersliklerde uygulanmıştır. Harran Üniversitesi'nde ise anket uygulama çalışmasını Harran Üniversitesi öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Abdullah Adıgüzel yürütmüş ve anketlerin geri dönüşümünü sağlamıştır. Fakültelere gönderilen toplam anket sayısı 1 550 olup bu anketlerden 1 312'sinin geri dönüşümü sağlanmıştır. Bu durumda anketlerin geri dönüş oranı %84.6 olarak belirlenmiştir. Geri dönen 1 312 anketten eksik, veya hatalı doldurulan anketler geçersiz sayılarak 1 182 anket değerlendirmeye alınmıştır. Bu durumda geri dönen anketlerin geçerlilik oranı %90 olarak, toplamda uygulanan anket sayısı itibariyle analizlerde kullanılan anket sayısı oranı ise %76 olarak hesaplanmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri SPSS 17.0 (Statistical Package For Social Science) paket programı ile bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada her iki ölçek için yapılan güvenilirlik çalışmasına göre; Bireysel Yenilikçilik Ölçeği güvenilirlik katsayısı .710; Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği güvenilirlik katsayısı ise .918 olarak hesaplanmıştır. Her iki ölçek aracılığıyla toplanan verilerinin gruplar arasında normal dağılıma uygunluğunu belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov normalite testi yapılmıştır. Buna göre, Bireysel Yenilikçilik Ölçeğiyle elde edilen verilerin Kolmogorov-Smirnov değeri 1.208 ($p=.147>.05$); Bilgi okuryazarlık Ölçeğiyle elde edilen verilerin Kolmogorov-Smirnov değeri 1.017 ($p=.254>.05$) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler Kolmogorov-Smirnov tablo değerlerinden büyük olduğu için her bir ölçekle toplanan veriler normal dağılım göstermektedir. Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlenmeler için anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Elde edilen veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik ve bilgi okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesinde; yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapmalardan, öğretmen adayı görüşlerinin kişisel özelliklerine göre anlamı farklılık gösterip göstermediğini belirlemede t-testi, tek yönlü varyans analizi ve ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemede Tukey ve sheffe testlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemede basit korelasyon tekniğinden yararlanılmıştır. Korelasyon (r) değerine ilişkin puan aralıkları ise şu şekilde yorumlanmıştır: $r=0$ ise iki değişken arasında ilişki yoktur, $r < .30$ ise iki değişken arasında düşük düzeyde ilişki vardır, $.30 < r < .70$ ise orta düzeyde ilişki vardır ve $r > .70$ ise yüksek düzeyde ilişki vardır (Büyüköztürk, Büköğlü ve Köklü, 2009).

Aralıkların eşit olduğu varsayımından hareket edilerek, aritmetik ortalamalar için puan aralığı katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. Puan Aralığı = (En yüksek değer-En düşük değer)/5 =0.80). Böylece aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı elde edilmiştir. Buna göre analizlerde kullanılan aritmetik ortalama aralıkları Tablo 36'da verilmektedir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin derecelendirmeleri ve sınırları tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Derecelendirmeleri ve Sınırları

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği	Sınırlar
Dereceler	Dereceler	
Kesinlikle Katılmıyorum	Hiçbir Zaman	1.00–1.79
Katılmıyorum	Ara Sıra	1.80–2.59
Ortadayım	Bazen	2.60–3.39
Katılıyorum	Çoğu Zaman	3.40–4.19
Kesinlikle Katılıyorum	Her Zaman	4.20-5.00

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve YORUMLARI

Bu bölümde, araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinden elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın amacı çerçevesinde, kişisel bilgilere ilişkin bulgular; öğretmen adaylarının “Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri” (BYD)’ne ilişkin bulgular; öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine etki eden kişisel faktörlere ilişkin bulgular; öğretmen adaylarının “Bilgi Edinme Becerileri” (BEB)’ne ilişkin bulgular; öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine etki eden kişisel faktörlere ilişkin bulgular; öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Bilgi Edinme Becerileri arasındaki ilişkiye ait bulgular sınıflandırılarak sunulmaktadır.

4.1. Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel özelliklerine ilişkin çeşitli veriler toplanmıştır. Öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Özellik	Düzyey	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	748	63.3
	Erkek	434	36.7
Üniversite	Adıyaman	392	33.2
	Dicle	500	42.3
	Harran	290	24.5
Bölüm	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	125	10.6
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	61	5.2
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	128	10.8
	Okul Öncesi Öğretmenliği	131	11.1
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	69	5.8
	Resim iş Öğretmenliği	174	14.7
	Sınıf Öğretmenliği	247	20.9
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	55	4.7
	Türkçe Öğretmenliği	100	8.5
	Diğer	92	7.8
Sınıf	1. sınıf	351	29.7
	2. sınıf	387	32.7
	3. sınıf	250	21.2
	4. sınıf	194	16.4
Akademik Başarı (not ortalama)	60-64	45	3.8
	65-69	116	9.8
	70-79	672	56.9
	80-89	304	25.7
	90-100	45	3.8
Mezun Olunan Lise Türü	Genel Lise	741	62.7
	Anadolu Öğretmen Lisesi	70	5.9

Tablo 9'un devamı:

	Anadolu/Fen Lisesi	234	19.8
	Meslek/Teknik Lise	137	11.6
Öğretmenlik Yapma Düşüncesi	Evet	1052	89
	Hayır	130	11
Eğitim Fakültesini Tercih Sebebi	Kendi İsteğim	745	63
	Aile/çevre Baskısı	209	17.7
	İş Garantisi Olduğu Düşüncesi	228	19.3
Kitap Okuma Sayısı (ayda)	Neredeyse Hiç	251	21.2
	1-2	621	52.5
	3-4	238	20.1
	5'ten fazla	72	6.1
Gazete veya Dergi Takip Etme	Evet	455	38.5
	Hayır	727	61.5
İnternet Kullanım Saati (haftada)	0-1	411	34.8
	2-3	366	31
	4-5	203	17.2
	6 ve üstü	202	17.1
İnternet Kullanım Amacı	Araştırma	535	36.8
	İletişim	274	23.2
	Oyun-Eğlence	155	13.1
	Bilgi Edinme	318	26.9
Aile Harcama Karşılama Düzeyi	0-250 TL	715	60.5
	251-500 TL	238	23.9
	501-750 TL	98	8.3
	751 TL ve üzeri	86	7.3
Aylık Harcama Miktarı	0-250 TL	455	38.5
	251-500 TL	609	51.5
	501-750 TL	77	6.5
	751 TL ve üzeri	41	3.5
Sosyal İlişki Düzeyi	Kötü	35	3.2
	Vasat	85	7.2
	İyi	751	63.3
	Çok İyi	311	26.3
TOPLAM		1182	100

Tablo 9 genel olarak incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 748'inin (%63.3) kadın, 434'ünün (%36.7) erkek olduğu görülmektedir. Kadın adayların sayısının erkek adaylardan fazla olması eğitim fakültelerinde daha fazla kız öğrenci bulunmasına bağlanılabilir; eğitim fakültesindeki öğrencilerin cinsiyet bakımından dağılımı araştırmaya katılan kadın erkek oranına da yansımıştır. Argon ve diğerleri (2008) tarafından sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgi okur-yazarlığı becerileri konusunda gerçekleştirilen araştırmada da kız öğrenci sayısı (N=175) erkek öğrenci sayısından (N=94) fazla ortaya çıkmıştır. Adayların devam ettikleri üniversite bakımından ise araştırmada, 500 kişi (%42.3) ile en fazla Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları yer almıştır. Dicle Üniversitesi'ni 392 kişi (%33.2) ile Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi takip etmekte, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ise 290 kişi (%24.5) ile en az katılım oranına sahip olmuştur. Üniversite bazında araştırmaya katılım oranlarının üniversitelerin öğrenci sayıları ile doğru orantılı gerçekleştiği, öğrenci sayıları dikkate alındığında her

üniversitenin örneklem içerisinde yeterli temsilinin sağlandığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerin dağılımına bakıldığında, her ne kadar ölçme araçları uygulanırken bölümlere göre dengeli bir dağılım yapılmaya dikkat edilmiş olsa da, kimi bölümlerin örneklem içerisindeki oranının bazı bölümlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun, bazı bölümlerin her üç üniversite bünyesinde de mevcut olmasından, bazı bölümlerin ise yalnızca bir üniversitede aktif olmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir. Bazı bölümlerdeki öğrenci sayısının örneklem içerisinde bir grup oluşturmayacak kadar az olmasından ötürü bu bölümler “diğer” adı altında birleştirilmiştir. Özetle, bölümlerin örneklem içerisindeki dağılımının söz konusu üniversitelerde yer alan bölümler ve bu bölümlerdeki öğrenci sayıları ile orantılı olarak gerçekleştiği ve bu şekilde yeterli bir temsilin sağlandığı söylenebilir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine bakıldığında ise genel olarak dengeli bir dağılımın gerçekleştiği (1. sınıf, %29.7; 2. sınıf, %32.7; 3. sınıf, %21.2) yalnızca 4. sınıf öğrencilerinin %16.4 ile diğer sınıflara oranla daha az temsilinin sağlandığı görülmektedir. Bu durum son sınıf öğrencilerinin uygulama eğitiminden dolayı kampus dışında bulunmalarından dolayı daha az ulaşılabilir olmalarından kaynaklanmıştır.

Öğretmen adaylarının akademik başarıları incelendiğinde genel olarak 100 üzerinden 70-79 (%56.9) not ortalama aralığı ile orta düzeyde bir başarıya sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin %3.8’inin 60-64, %9.8’inin 65-69, %25.7’sinin 80-89, %3.8’inin ise 90-100 aralıklarında not ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Bu bakımdan, öğrencilerin akademik başarı açısından normal bir dağılım gösterdikleri ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü söz konusu olduğunda ise öğrencilerin çoğunluğunun (%62.7) Genel Lise mezunu oldukları görülmektedir. Genel Liseleri %19.8 ile Anadolu/Fen Liseleri, %11.6 ile meslek liseleri ve teknik liseler ve %5.9 ile Anadolu Öğretmen Liseleri takip etmektedir. Anadolu öğretmen lisesi mezunlarının bu dağılımda az bir oranla temsil edilmesi şaşırtıcı bir bulgu olarak görülebilir. Bu durum, bu lise türündeki öğrencilerin üniversiteye geçiş sınavı sonucu aldıkları ek puanlardan ötürü daha yüksek taban puanlarına sahip üniversiteleri tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Araştırmada, öğretmen adaylarına mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmayı düşünüp düşünmedikleri sorulmuş ve adayların %89’u bu soruyu evet olarak cevaplamış, %11’i ise bu soruya hayır olarak cevap vermişlerdir. Bu, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmayı düşündüklerini göstermektedir. Öğretmen adaylarının eğitim fakültesini, bir nevi öğretmenliği, tercih sebebine bakıldığında ise adayların çoğunun (%63) tercihlerinin kendi isteklerinden kaynaklandığı; belli bir bölümünün (%19.3) iş garantisi olduğu düşüncesinden

hareketle tercihte buldukları; bir kısmının (%17.7) tercihinin ise aile veya çevre baskısından ötürü olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmayı düşünmeleri ve eğitim fakültesini kendi istekleri doğrultusunda seçmiş olmaları olumlu bir durum olarak yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının kitap okuma düzeylerinin ise çoğunlukla ayda 1-2 kitapla (%52.2) sınırlı kaldığı görülmektedir. Ayda 3-4 kitap okuyanların oranı ise %20.1 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin %21.2'si ise neredeyse hiç kitap okumadıklarını ifade ederken, sadece %6.1'i 5'ten fazla kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmen adayları açısından düşündürücü olarak yorumlanabilir. Paralel bir durum düzenli olarak bir dergi veya gazeteyi takip edip etmeme hususunda da görülmektedir. Öğretmen adaylarının %38.5'i düzenli olarak bir dergi ya da gazeteyi takip ettiklerini, % 61.5'i ise herhangi bir yayını takip etmediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumda, öğretmen adaylarının çoğunun düzenli olarak bir dergi veya gazeteyi takip etmediklerinden dolayı gündemi ve gelişmeleri takip edemedikleri düşünülebilir. Öğretmen adaylarının haftada kaç saat internet kullandıklarına bakıldığında ise çoğunluğunun (%34.8) 0-1 saat, % 31'inin 2-3 saat, %17.2'sinin 4-5 saat, %17.1'inin ise 6 saat ve üstü internet kullandıkları görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının vakitlerinin çoğunu internet başında harcamadıklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının internet kullanım amaçları incelendiğinde ise araştırma (%36.8) ve bilgi edinme (%26.9) amaçlarının iletişim (%23.2) ve oyun veya eğlence (%13.1) amaçlarından daha fazla orana sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları interneti en fazla araştırma, en az ise oyun veya eğlence amaçlarıyla kullanmaktadırlar.

Öğretmen adaylarının aylık harcamalarının ne kadarını ailelerinin karşıladığına bakıldığında miktarın çoğunlukla 0-250 TL'de (%60.5) kaldığı görülmektedir. Harcama karşılama miktarı arttıkça oran azalmakta; ailesinden 251-500 TL katkı alan öğretmen adayı oranı %23.9; ailesinden 501-750 TL katkı alan öğretmen adayı oranı %8.3 olarak gerçekleşmekte ve 751 TL üzeri miktarlarda ise bu oran %7.3'e kadar gerilemektedir. Öğrencilerin aylık harcama miktarları göz önüne alındığında ise ailelerinin karşıladığından daha fazla miktarda harcama yaptıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin aileleri dışında bir maddi kaynağa (burs, kredi, bir işte çalışma gibi) sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin %38.5'inin aylık harcama miktarı 0-250 TL, %51.5'inin 251-500 TL, %6.5'inin 501-750 TL arasında olup ve yalnız %3.5'nin 751 TL üzerindedir. Bu durumda, öğretmen adaylarının aylık harcama miktarının az olduğu ve bu yüzden ve kendilerini geliştirecek yeterli maddi kaynağa sahip olmadıkları şeklinde düşünülebilir. Öğretmen adaylarına

kendilerini kişilerarası (sosyal) ilişkilerde nasıl tanımladıkları sorulduğunda ise adayların %63.3'ü iyi, %26.3'ü ise çok iyi sosyal ilişki düzeyine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Adayların sadece %3.2'si kötü, %7.2'si ise vasat sosyal ilişki düzeyine sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

4.2. Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik ölçeğine vermiş oldukları yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Yenilikleri Takip Durumu	\bar{X}	Ss
1. Arkadaşlarım öneri veya bilgi almak için sık sık bana başvururlar.	3.59	.9
2. Yeni fikirleri denemekten hoşlanırım.	4.08	.9
3. Bir şeyi yapmanın yeni yollarını ararım.	3.96	.9
4. Genellikle yeni fikirleri kabullenmekte temkinliyimdir.	3.15	1.03
5. Bir sorunu çözerken yanıt açık olmadığı zaman çözüm için çoğu kez yeni yöntemler geliştiririm.	3.71	.91
6. Yeni icatlara ve yeni düşünce tarzlarına karşı şüpheciyimdir.	2.57	1.14
7. Çevremdeki insanların büyük bir çoğunluğunun kabul ettiğini görene kadar yeni fikirlere pek itibar etmem.	2.58	1.15
8. Arkadaş grubum içinde etkili bir birey olduğumu düşünürüm.	3.83	.87
9. Düşüncelerimde ve davranışlarımda kendimi yaratıcı ve özgün görürüm.	3.83	.88
10. Genellikle arkadaş grubum içinde yeni bir şeyi kabul eden son kişilerden biri olduğumu düşünüyorum.	2.45	1.11
11. Yaratıcı bir kişiliğe sahibimdir.	3.71	.96
12. Ait olduğum grubun liderlikle ilgili sorumluluklarını almaktan hoşlanırım.	3.46	1.15
13. Çevremdeki bireylerde işe yaradığını görene kadar bir işi yapmanın yeni yollarını kabullenmekte isteksiz davranırım.	2.69	1.04
14. Düşüncelerimde ve davranışlarımda özgün olmayı heyecan verici bulurum.	4.06	.88
15. Eski usul yaşam tarzının ve işleri eski yöntemlerle yapmanın en iyisi olduğunu düşünürüm.	2.43	1.12
16. Belirsizlikler ve çözülmemiş problemler beni güdüler.	3.47	1.04
17. Yenilikleri dikkate almadan önce diğer insanların o yeniliği kullandığını görmeliyim.	2.69	1.14
18. Yeni fikirlere açığımdır.	4.12	.89
19. Cevabı belirsiz sorular beni heyecanlandırır.	3.61	1.15
20. Yeni fikirlere karşı çoğunlukla şüpheciyimdir.	2.8	1.14
Toplam	3.35	.4

Öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Ölçeğine ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında olumlu maddeler (1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18 ve 19. maddeler) arasında en yüksek ortalamaya sahip maddelerin $\bar{X} = 4.12$ ile “Yeni fikirlere açığımdır”; $\bar{X} = 4.08$ ile “Yeni fikirleri denemekten hoşlanırım” ve $\bar{X} = 4.06$ ile “Düşüncelerimde ve davranışlarımda özgün olmayı heyecan verici bulurum” maddeleri olduğu görülmektedir. Olumlu maddeler arasında en düşük ortalamaya sahip maddelerin ise $\bar{X} = 3.46$ ortalama ile “Ait olduğum

grubun liderlikle ilgili sorumluluklarını almaktan hoşlanırım” ve $\bar{X}=3.47$ ortalama ile “Belirsizlikler ve çözülmemiş problemler beni güdüler” maddeleri olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında öğretmen adaylarının yeniliklere açık olduklarını ancak liderlik veya belirsizlik söz konusu olduğunda nispeten temkinli davrandıkları söylenebilir. Olumsuz maddelere (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17 ve 20. maddeler) bakıldığında ise $\bar{X}=3.15$ ortalama ile “Genellikle yeni fikirleri kabullenmekte temkinliyimdir” maddesinin diğer olumsuz maddelere nazaran daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. “Yeni fikirlere açığımdır” ($\bar{X}=4.12$) ve “Yeni fikirleri denemekten hoşlanırım” ($\bar{X}=4.08$) maddeleri ile “Genellikle yeni fikirleri kabullenmekte temkinliyimdir” ($\bar{X}=3.15$) maddesinin grupları içerisinde en yüksek ortalamaya sahip olması şaşırtıcı bir bulgu olarak görülebilir. Bu durum öğretmen adayların çoğunun yeniliklere açık olduğunu ancak, yeniliklere karşı temkinli davranan adayların da azımsanmayacak kadar fazla olduğunu düşündürebilir. Olumsuz maddeler arasında en düşük ortalamaya sahip maddelerin ise $\bar{X}=2.43$ ortalama ile “Eski usul yaşam tarzının ve işleri eski yöntemlerle yapmanın en iyisi olduğunu düşünürüm” ve $\bar{X}=2.45$ ortalama ile “Genellikle arkadaş grubum içinde yeni bir şeyi kabul eden son kişilerden biri olduğumu düşünüyorum” maddelerinin olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmen adaylarının fazla gelenekçi olmadıkları ileri sürülebilir. Çünkü gelenekçiler geçmişe ve geleneklere bağlı olup, referans noktaları geçmiştir ve yenilikleri en son benimseme eğilimi sergilemektedirler (Rogers, 1995).

Araştırma kapsamında, ayrıca öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri hem genel olarak hem de her bir Üniversiteye ilişkin ayrı olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda, Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinde yer alan maddeler ve öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak her bir maddenin almış olduğu ortalama puanlar hesaplanmıştır. Buna göre, tüm öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik puanı $(42+(3.59+ 4.08+ 3.96+ 3.71+ 3.83+ 3.83+ 3.71+ 3.46+ 4.06+ 3.47+ 4.12+ 3.61) - (3.15+ 2.57+ 2.58 +2.45+ 2.69+ 2.43+ 2.96+ 2.8))= 42+45.43-21.63=65.8$ 65.8 olarak bulunmuştur. Bu formüldeki hesaplamalara dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmada adayların bireysel yenilikçilik puan ortalaması 65.8 olarak tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Bulgular

BYD	N	\bar{X}	Min.	Max.	Ss
	1182	65.8	29	94	9.7

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine ilişkin en düşük değer 29, en yüksek değer ise 94 olduğu görülmektedir. Bu bulguya bakarak öğretmen adayları içerisinde son derece yenilikçi adaylar olmasına karşın, bireysel yenilikçilikte geri düzeyde adayların da olduğu söylenebilir. Bireysel yenilikçilik ölçeğine göre; 80 ve üstü puan alanlar “Yenilikçi”, 69–80 arası puan alanlar “Öncü”, 57–68 arası puan alanlar “Sorgulayıcı”, 46–56 arası puan alanlar “Kuşkucu” ve 46 altı puan alanlar ise “Gelenekçi” olarak sınıflandırılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik puan ortalamasına bakıldığında 65.8 ortalama ile öğretmen adaylarının bireysel yenilikçiliğin üçüncü düzeyi olan “Sorgulayıcı” kategorisinde yer aldıkları görülmektedir. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının yeniliklere karşı temkinli ve ihtiyatlı davrandıklarını, yeniliği kullanma için uzun karar verme dönemi yaşadıklarını ve en fazla bireysel yenilikçiliğin ikinci aşaması olan “öncü” grubundaki bireylerle iletişim kurmayı tercih ettiklerini göstermektedir. Ayrıca bu sonuca göre öğretmen adayları ortalama üstü sosyal statüye sahip olup, arkadaşlarıyla sık etkileşim kurarlar ancak resmi liderlik pozisyonlarında sık bulunmazlar (Rogers, 1995). Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinde olumlu maddeler arasında en az puan ortalamasına sahip maddenin “Ait olduğum grubun liderlikle ilgili sorumluluklarını almaktan hoşlanırım” ($\bar{X}=3.46$) maddesi olması da bu bulguyu destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra, olumsuz maddeler arasında Genellikle yeni fikirleri kabullenmekte temkinliyimdir” ($\bar{X}=3.15$) maddesinin en yüksek ortalamaya sahip olması da öğretmen adaylarının “sorgulayıcı” grubunda yer alarak yeniliklere karşı temkinli oldukları sonucunu doğrular niteliktedir.

Araştırma kapsamına alınan üç üniversitenin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik puan ortalamalarına ayrı ayrı bakıldığında ise Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik puanı $(42+(3.58+ 4.02+ 3.9+ 3.69+ 3.84+ 3.82+ 3.7+ 3.44+ 4.06+ 3.54+ 4.11+ 3.53) - (3.15+ 2.62+ 2.65 +2.45+ 2.7+ 2.5+ 3.01+ 2.8)= 42+45.23-21.88=65.35)$ 65.35 olarak bulunmuştur. Bu formüldeki hesaplamalara dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmada Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik puan ortalaması 65.35 olarak tespit edilmiştir.

Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik puanı $(42+(3.55+ 4.11+ 4.01+ 3.72+ 3.81+ 3.84+ 3.7+ 3.48+ 4.07+ 3.48+ 4.14+ 3.7) - (3.13+ 2.52+ 2.47 +2.44+ 2.69+ 2.37+ 2.86+ 2.77))= 42+45.08-20.98=66.1)$ 66.1 olarak bulunmuştur. Bu formüldeki hesaplamalara dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmada Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik puan ortalaması 66.1 olarak tespit edilmiştir. Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik puanı ise $(42+(3.67+ 4.1+ 3.95+ 3.72+ 3.85+ 3.83+ 3.72+ 3.46+ 4.04+ 3.38+ 4.11+ 3.56) - (3.19+ 2.62+ 2.69 +2.45+ 2.67+ 2.43+ 3.08+ 2.84))= 42+45.39-21.97=65.42)$ 65.42 olarak bulunmuştur. Bu formüldeki hesaplamalara dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmada Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik puan ortalaması 65.42 olarak tespit edilmiştir. Tablo 12'de her bir üniversitedeki öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine ilişkin bulgular verilmektedir.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Üniversiteler Bazında Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Bulgular

	Üniversite	N	\bar{X}	Min.	Max.	Ss
BYD	Adıyaman	392	65.35	38	94	9.25
	Dicle	500	66.1	29	92	9.92
	Harran	290	65.42	30	93	9.91

Tablo 12'ye bakıldığı zaman üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri birbirine çok yakın görülmektedir, ancak en yüksek Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ortalamasına sahip üniversitenin Dicle Üniversitesi olduğu tespit edilmiştir. Dicle Üniversitesi'ni sırasıyla Harran ve Adıyaman Üniversiteleri takip etmektedir. Dicle Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan adayların Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=66.1$), Harran Üniversitesi ($\bar{X}=65.42$) ve Adıyaman Üniversitesi'nde (65.35) öğrenim görmekte olan adaylardan biraz daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bireysel yenilikçilik ölçeğine göre; 80 ve üstü puan alanlar "Yenilikçi", 69–80 arası puan alanlar "Öncü", 57–68 arası puan alanlar "Sorgulayıcı", 46–56 arası puan alanlar "Kuşkucu" ve 46 altı puan alanlar ise "Gelenekçi" olarak sınıflandırılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik puan ortalamasına bakıldığında her üç üniversitede de öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçiliğin üçüncü düzeyi olan "Sorgulayıcı" kategorisinde yer aldıkları görülmektedir. Bu bulgu, Adıyaman, Dicle ve

Harran Üniversitelerindeki öğretmen adaylarının yeniliklere karşı temkinli ve ihtiyatlı davrandıklarını, yeniliği kullanmak için uzun karar verme dönemi yaşadıklarını ve en fazla bireysel yenilikçiliğin ikinci aşaması olan “öncü” grubundaki bireylerle iletişim kurmayı tercih ettiklerini göstermektedir. (Rogers, 1995).

Öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin daha doğru anlaşılabilmesi için bu verilerden ziyade benimseme kategorilerindeki oranlarını incelemek daha doğru olacaktır. Öğretmen adaylarının benimseme kategorilerine dağılımları ile ilgili bilgiler Tablo 13’de gösterilmektedir.

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Benimseme Kategorilerine İlişkin Dağılımları İle İlgili Bulgular

Benimseme Kategorisi	Puan aralığı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yenilikçi	80 üstü	82	6.9
Öncü	69-80	386	32.7
Sorgulayıcı	57-68	517	43.7
Kuşkucu	46-56	185	15.7
Gelenekçi	46’dan az	12	1
TOPLAM		1182	100

Tablo 13 incelendiğinde bireysel yenilikçilik ölçeğinden 80 puan üzerinde alan ve “Yenilikçi” olarak sınıflandırılan aday oranı %6.9 olarak tespit edilmiştir. Bu adaylar maceraperest olup risk almayı severler. Vizyon sahibidirler ve genellikle genç yaştaki bireylerden oluşurlar. Ayrıca diğer yenilikçiler ile etkileşim içindedirler, iletişimcilerdir ve yenilikçi arkadaşlara sahiptirler. Bunun dışında yenilikçiler önemli kaynakları kontrol eder, teknik bilgiyi anlayabilir ve uygulayabilirler; acelecidirler, cesaret arzusuna sahiptirler ve yenilgileri kabullenmeye isteklidirler (Rogers, 1995). 69 ve 80 arasında puan alan ve “Öncü” olarak sınıflandırılan aday oranı %32.7 olarak bulunmuştur. Bu bireyler fikir lideridirler, güvenilir ve yol göstericidirler. Öncüler genellikle genç olup yüksek sosyal statüye sahiptirler; arkadaşları tarafından saygı görümler ve danışılan örnek alınan kişilerdir (Rogers,1995). 57 ve 68 arasında puan alarak “Sorgulayıcı” grubuna ait öğretmen adayı oranı %43.7 olarak saptanmıştır. Sorgulayıcılar ise yeniliklere karşı temkinli ve ihtiyatlı davranırlar, yeniliği kullanma için uzun karar verme dönemi yaşarlar ve ortalama üstü sosyal statüye sahip olup, arkadaşlarıyla sık etkileşim kurarlar. Bu bireyler ayrıca resmi liderlik pozisyonlarında sık bulunmaz ve en fazla bireysel yenilikçiliğin ikinci aşaması olan “öncü” grubundaki bireylerle iletişim kurmayı tercih ederler (Rogers,1995).

46 ve 56 arasında puan alarak “Kuşkucu” olarak nitelendirilen aday oranı %15.7 olarak ortaya çıkmıştır. Kuşkucu bireyler ise yeniliklere karşı şüpheci ve çekingendirler; ortalamanın altında sosyal statüye sahip olup genelde bir yeniliği ekonomik gereklilik ya da arkadaş baskısı nedeniyle benimserler. Kuşkucuların bir yeniliği benimsemesi için belirsizliğin çoğunlukla ortadan kalkmış olması gerekir (Rogers, 1995). Son olarak 46 altında puan alarak “Gelenekçi” gruba giren öğretmen adayları oranı ise %1 olarak tespit edilmiştir. Bu bireyler ise geçmişe ve geleneklere bağlı olup, değişime karşı önyargılıdır. Gelenekçiler ayrıca ileri yaşadılar, fikir ve uygulamalarında geleneksel olup sosyal sistemde soyutlanmışlara yakındır. Gelenekçilerin referans noktası geçmiştir, yenilikler ve değişim etmenleri hakkında şüphecidirler (Rogers, 1995).

Bu bulgulara bakarak öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun (%43.7) sorgulayıcı kategorisinde yer aldığı, bunu sırasıyla öncülerin (%32.7), kuşkucuların (%15.7), yenilikçilerin (%6.9) ve gelenekçilerin (%1) takip ettiği görülmektedir. Bu araştırmada ortaya çıkan kategorilerdeki oranlar Rogers’ın (1995) öngördüğü kategori oranları ile tam olarak örtüşmemektedir. Rogers (1995) yenilikçilerin oranını %2.5 olarak ifade etmiş ancak bu araştırmada bu oran %6.9’a varmıştır. Bu araştırmada gelenekçilerin oranı ise Rogers’ın (1995) öngördüğünden (%16) oldukça az (%1) tespit edilmiştir. Bu durumun, öğretmen adaylarının genç yaşta olmalarından kaynaklandığı öne sürülebilir; çünkü Rogers’a (1995) göre yenilikçiler çoğunlukta genç yaştaki bireyler, gelenekçiler ise ileri yaştaki bireylerdir. Benzer bir şekilde bu araştırmada ortaya çıkan kuşkucuların oranı (%15.7) da Rogers’ın (1995) öngördüğü orandan (%34) daha azdır. Öncülerin oranı ise (32.7) Rogers’ın (1995) öngördüğü orandan (%13,5) daha fazladır. Yenilikçilerin ve öncülerin oranının öngörülenden fazla, gelenekçilerin ve kuşkucuların oranının ise öngörülenden daha az tespit edilmesi öğretmen adayları açısından olumlu bir durum olarak görülebilir. Diğer taraftan, araştırma sonucunda sorgulayıcıların oranı (%43.7) olarak öngörülenden (%34) daha fazla bulunmuştur. Bu durumda, öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin orta seviyede bulunduğu, adayların yenilikler konusunda genel olarak temkinli ve ihtiyatlı davrandıkları öne sürülebilir.

Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen diğer bir araştırmanın sonuçlarına bakıldığında bu araştırmada tespit edilen dağılımın farklılık gösterdiği görülmektedir. Rogers (2007) Teksas’taki özel bir üniversitede 200 aday öğretmenin katılımıyla yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının %2.5’inin yenilikçi, %13.5’inin öncü, %33.5’inin sorgulayıcı, %34’ünün kuşkucu %16.5’inin ise gelenekçi olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmada dağılım

Rogers'ın (1995) benimseme kategorileri ile uyuşmaktadır. Şahin ve Thompson (2006) tarafından Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri ile gerçekleştirilen araştırmada ise yenilikçilerin oranı % 19.7 ile ve gelenekçilerin %23.1 ile Rogers'ın (1995) belirlediği oranlardan daha yüksek; öncülerin oranı %6.8 ile ve geç çoğunluğun oranı ise %14.5 ile Rogers'ın (1995) belirlediğinden daha düşük olarak bulunmuştur. Savery'nin (2005) çalışmasında ise halkla ilişkiler pratisyenlerinin %49'u kendini yenilikçi, %64.6'sı öncü, %33.6'sı erken benimseyici, %24.1'i geç çoğunluk ve %4.3'ü gelenekçi olarak tanımlamıştır. Bu araştırmaların farklı zamanlarda, farklı coğrafyalarda ve farklı bireylerle gerçekleştirilmiş olması öğretmen adaylarının kategorilerdeki dağılım oranlarındaki farkın nedeni olarak görülebilir.

Araştırma kapsamındaki Üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının benimseme kategorilerine dağılımlarına ilişkin bulgular Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Üniversite Bazında Benimseme Kategorilerine Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Üniversite	Benimseme Kategorisi	Puan aralığı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Adıyaman	Yenilikçi	80 üstü	23	5.9
	Öncü	69-80	113	28.8
	Sorgulayıcı	57-68	189	48.2
	Kuşkucu	46-56	66	16.8
	Gelenekçi	46'dan az	1	.3
Dicle	Yenilikçi	80 üstü	39	7.8
	Öncü	69-80	182	36.4
	Sorgulayıcı	57-68	198	39.6
	Kuşkucu	46-56	75	15
	Gelenekçi	46'dan az	6	1.2
Harran	Yenilikçi	80 üstü	20	6.9
	Öncü	69-80	91	31.4
	Sorgulayıcı	57-68	130	44.8
	Kuşkucu	46-56	44	15.2
	Gelenekçi	46'dan az	5	1.7
TOPLAM			1182	100

Tablo 14 incelendiğinde üç üniversitedeki dağılımın hem genel dağılıma hem de birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Sadece Dicle Üniversitesi'ndeki yenilikçi ve öncü oranlarının diğer üniversitedekilerden ve genel dağılımdan fazla, sorgulayıcıların oranının ise daha az olduğu göze çarpmaktadır. Adıyaman Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çoğunun (%48.2) "sorgulayıcı" kategorisinde yer aldıkları görülmektedir. Sorgulayıcıları sırasıyla; öncüler (%28.8), kuşkucular (%16.8), yenilikçiler (%5.9) ve gelenekçiler (%.3) takip etmektedir. Benzer bir şekilde Dicle Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çoğunun (%39.6) "sorgulayıcı" kategorisinde

yer aldıkları ortaya çıkmıştır. Sorgulayıcıları sırasıyla; öncüler (%36.4), kuşkucular (%15), yenilikçiler (%7.8) ve gelenekçiler (%1.2) takip etmektedir. Aynı doğrultuda Harran Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çoğunluğunun (%44.8) “sorgulayıcı” kategorisinde yer aldıkları ortaya çıkmıştır. Sorgulayıcıları sırasıyla; öncüler (%31.4), kuşkucular (%15.2), yenilikçiler (%6.9) ve gelenekçiler (%1.7) takip etmektedir. Oranlar değişiklik gösterse de üç üniversitede de sıralamanın aynı şekilde olması dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra yenilikçilerin oranının en fazla (%7.8) olduğu üniversite Dicle Üniversitesi, en az olduğu (%5.9) üniversite ise Adıyaman Üniversitesi olmuştur. Öncülerin oranlarına bakıldığında ise en fazla orana (%36.4) sahip üniversite yine Dicle Üniversitesi, en az orana (%28.8) sahip üniversite ise Adıyaman Üniversitesi olarak ortaya çıkmıştır. Sorgulayıcıların en fazla oranda (%48.2) bulunduğu üniversite Adıyaman Üniversitesi, en az oranda (%39.6) bulunduğu üniversite Dicle Üniversitesi olarak saptanmıştır. Kuşkucuların oranlarının dağılımına bakıldığında da benzer bir sonuç görülmektedir. Kuşkucu olarak nitelendirilen öğretmen adayı oranının en fazla (%16.8) olduğu üniversite Adıyaman Üniversitesi, en az olduğu (%15) üniversite ise Dicle Üniversitesi olmuştur. Son olarak, gelenekçilerin oranının en fazla (%1.7) olduğu üniversite Harran Üniversitesi, en az olduğu (%.3) üniversite ise Adıyaman Üniversitesi olarak tespit edilmiştir. Bu bulgulara bakarak Dicle Üniversite'sinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının daha fazla, Adıyaman Üniversite'sinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının ise nispeten az yenilikçi oldukları ileri sürülebilir. Harran Üniversitesi açısından dikkat çeken bulgu ise gelenekçilerin oranının en fazla olduğu üniversite olarak ortaya çıkmış olmasıdır.

4.3.Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etki Eden Kişisel Faktörlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin, üniversitelerinin, bölümlerinin, sınıf düzeylerinin, akademik başarılarının, mezun oldukları lise türünün, mezun olduktan öğretmenlik yapma düşüncelerinin, eğitim fakültesini tercih nedenlerinin, kitap okuma düzeylerinin, düzenli olarak bir yayını takip etme durumlarının, internet kullanım düzeylerinin, internet kullanım amaçlarının, harcamalarının aileleri tarafından karşılanma düzeyinin, aylık harcama miktarlarının ve sosyal ilişki düzeylerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine etkileri ayrı ayrı ele alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15. Cinsiyet Değişkeninin Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P
1.Kadın	748	66.1	9.81			
2.Erkek	434	65.2	9.49	1180	1.569	.117

p>.05

Tablo 15'deki bulgulara göre öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır ($t=1.569, p>.05$). Kadınların Bireysel Yenilikçilik Düzey ortalamaları ($\bar{X}=66.1$) erkeklerinkinden ($\bar{X}=65.2$) göreceli olarak fazla olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Alan yazında Bireysel Yenilikçilik Düzeyi açısından cinsiyete göre farklılaşma bulunup bulunmadığına dair farklı bulgular bulunmaktadır. McQuiggan (2006) kadınların erkeklerden daha yenilikçi olduğunu bulmuş; buna karşın Martín ve diğerleri (2007) ve Turhan (2009) Bireysel Yenilikçilik Düzeyi'nin erkekler lehine olduğu sonucuna varmışlardır. Bu araştırma ise Bireysel Yenilikçilik Düzeyi üzerinde cinsiyet bakımından fark bulunmadığı yönünde bu çalışmaların sonuçları ile çelişen bir bulgu elde etmiştir. Öte yandan, Rogers (2007) öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada cinsiyet değişkeni açısından herhangi bir fark bulamamış, aynı şekilde Handa ve Gupta (2009) da kadın ve erkeklerin aynı düzeyde yenilikçiliğe sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Kadın ve erkeklerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri açısından farklılaşmadığını ortaya koyan diğer bir araştırma Çetin (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Söz konusu bu araştırma, bu sonuçları destekler niteliktedir.

Bu araştırma bünyesinde örneklem içerisine alınan üç üniversitedeki öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin devam ettikleri üniversite açısından farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için gerçekleştirilen varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Üniversite Değişkeninin Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Yenilikleri Takip Durumu	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
1.Adıyaman	290	65.35	9.91	Gruplar	266.984	2				
2. Dicle	500	66.10	9.92	arası	111037.061	1179	133.492	1.412	.243	
3. Harran	392	65.42	9.25	Grup içi	111304.045	1181	94.179			
Toplam	1182	65.80	9.70	Toplam						

Tablo16'daki bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin üniversitelerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir

($F(2,1179)=1.412, p.>05$). Bu durumda Adıyaman, Dicle ve Harran Üniversiteleri Eğitim Fakültelerine devam etmekte olan öğretmen adaylarının aynı Bireysel Yenilikçilik Düzeyine sahip oldukları sonucuna varılabilir.

Öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin bölümlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur. (Tabloda; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği “DKABÖ”, Fen Bilgisi Öğretmenliği “FBÖ”, İlköğretim Matematik Öğretmenliği “İMÖ”, Okul Öncesi Öğretmenliği “OÖÖ”, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik “PDR”, Resim İş Öğretmenliği “RİÖ”, Sınıf Öğretmenliği “SÖ”, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği “SBÖ” ve Türkçe Öğretmenliği “TÖ” olarak kısaltılarak verilmiştir.)

Tablo 17. Bölüm Değişkeninin Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Yenilikleri Takip Durumu	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
1.DKABÖ	125	64.87	10.15							
2.FBÖ	61	67.22	9.13							
3.İMÖ	128	62.61	7.94							7-4
4.OÖÖ	131	69.87	11.14							2-4
5.PDR	69	63.49	9.12	Gruplar arası	4409.170	9	489.908	5.371	.000	6-4
6.RİÖ	174	65.57	10.52	Grup içi	106894.874	1172	91.207			3-8
7.SÖ	274	65.72	8.95	Toplam	111304.045	1181				3-4
8.SBÖ	55	68.25	9.15							9-4
9.TÖ	100	65.80	8.52							5-4
10.Diğer	92	65.93	9.75							
Toplam	1182	65.80	9.70							

Tablo 17 incelendiğinde öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin bölümlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F(9,1172)=5.371, p.<.05$). Bölümler arasında en yüksek Bireysel Yenilikçilik Düzeyine sahip bölümün okul öncesi öğretmenliği ($\bar{X}=69.87$), en düşük Bireysel Yenilikçilik Düzeyine sahip bölümün ise ilköğretim matematik öğretmenliği ($\bar{X}=62.61$), olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenliği ($\bar{X}=69.87$), ile sınıf öğretmenliği ($\bar{X}=65.72$), din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği ($\bar{X}=64.87$), resim iş öğretmenliği ($\bar{X}=65.57$), ilk öğretim matematik öğretmenliği ($\bar{X}=62.61$), Türkçe öğretmenliği ($\bar{X}=65.8$) ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik ($\bar{X}=63.49$) bölümleri arasında, okul öncesi öğretmenliği lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bir diğer anlamlı farkın ise ilköğretim matematik öğretmenliği ($\bar{X}=62.61$), ile

sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{X}=68.25$) arasında, sosyal bilgiler öğretmenliği lehine olduğu görülmektedir ($p<.05$). Bu durumda ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının daha düşük Bireysel Yenilikçilik Düzeyine, okul öncesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının ise daha yüksek Bireysel Yenilikçilik Düzeyine sahip oldukları sonucuna varılmaktadır. Bu farkın bölümler arası ders programlarından ya da bölümlerin sayısal veya sözel ağırlıklı ders içeriklerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Ancak, elde edilen bu sonuç alan yazındaki diğer bir araştırma sonucu ile çelişmektedir. Rogers'ın (2007) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin bölümleri ile yenilikçilik düzeyleri arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. Sınıf Düzeyinin Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Yenilikleri Takip Durumu	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
1. Sınıf	351	63.87	10.01	Gruplar arası Grup içi Toplam	2958.530 108345.515 111304.045	3 1178 1181	986.177 91.974	10.722	.000	1-3 1-4 2-4
2. Sınıf	387	65.56	8.60							
3. Sınıf	250	66.98	9.20							
4. Sınıf	194	68.37	11.05							
Toplam	1182	65.80	9.70							

Tablo 18 incelendiğinde öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F(3,1178)=10.722, p<.05$). Sınıf düzeyi arttıkça Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin de arttığı dikkat çekmektedir. En düşük Bireysel Yenilikçilik Düzeyi 1. sınıf düzeyinde ($\bar{X}=63.87$) gerçekleşirken, en yüksek Bireysel Yenilikçilik Düzeyi 4. sınıf düzeyinde ($\bar{X}=68.37$) tespit edilmiştir. 1. sınıf düzeyi ($\bar{X}=63.87$) ile 3. sınıf düzeyi ($\bar{X}=66.98$) arasında, 3. sınıf lehine anlamlı fark bulunurken, 1. sınıf düzeyi ($\bar{X}=63.87$) ile 4. sınıf düzeyi ($\bar{X}=68.37$) arasında, 4. sınıf lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Bir diğer anlamlı fark ise 2. sınıf düzeyi ile ($\bar{X}=65.56$) ile 4. sınıf düzeyi ($\bar{X}=68.37$) arasında, 4. sınıf lehine bulunmuştur ($p<.05$). Bu durum, Bireysel Yenilikçilik Düzeyi açısından 1. ve 2. sınıfların biraz daha geri; 3. ve 4. sınıfların ise biraz daha ileri oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuçlara bakarak Eğitim Fakültelerindeki öğretme-öğrenme sürecinin öğrencilerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine olumlu katkı sağladığı öne sürülebilir; çünkü öğrencilerin Eğitim Fakültelerinde geçirdikleri yıl arttıkça Bireysel

Yenilikçilik Düzeyleri de artmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu alan yazındaki diğer bir araştırmanın bulguları ile de örtüşmektedir. Liao (2005) web tabanlı bir ders yönetim sisteminin bir üniversite kampüsünde benimsenmesini inceleyen araştırmasında teknoloji benimsenme düzeyinin, yani yenilikçiliğin, okulda geçirilen yıl artıkça arttığını bulmuştur.

Öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin akademik başarılarına (not ortalamalarına) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 19. Akademik Başarının Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Yenilikleri Takip Durumu	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
1. 60-64	45	61.35	10.06							1-3
2. 65-69	116	62.44	8.49	Gruplar	4017.295	4				1-5
3. 70-79	672	66.61	8.93	arası	107286.750	1177	1004.324	11.018	.000	2-3
4. 80-89	304	65.24	10.86	Grup içi	111304.045	1181	91.153			2-5
5. 90-100	45	71.15	10.78	Toplam						3-5
Toplam	1182	65.80	9.70							4-5

Tablo 19 incelendiğinde öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin akademik başarılarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F(4,1177)=11.018, p<.05$). En düşük Bireysel Yenilikçilik Düzeyine sahip öğrenciler 60-64 not aralığı ile ortalaması en düşük öğrenciler ($\bar{X}=61.35$); en yüksek Bireysel Yenilikçilik Düzeyine sahip öğrenciler 90-100 not aralığı ile ortalaması en yüksek öğrenciler ($\bar{X}=71.15$) olarak tespit edilmiştir. Akademik başarı artıkça Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin de genel olarak arttığı görülmektedir. 60-64 not aralığına sahip öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=61.35$) ile 70-79 not aralığına sahip öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=66.61$) arasında, 70-79 not aralığına sahip öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde farklılaşma vardır. Aynı şekilde 60-64 not aralığına sahip öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=61.35$) ile 90-100 not aralığına sahip öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=71.15$) arasında, 90-100 not aralığına sahip öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmama tespit edilmiştir.

65-69 not aralığına sahip öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=62.44$) ile 70-79 not aralığına sahip öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri

($\bar{X}=66.61$) arasında, 70-79 not aralığına sahip öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Aynı şekilde 65-69 not aralığına sahip öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=62.44$) ile 90-100 not aralığına sahip öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=71.15$), 90-100 not aralığına sahip öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Anlamlı düzeyde görülen diğer bir farklılaşma ise 70-79 not aralığına sahip öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=66.61$) ile 90-100 not aralığına sahip öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=71.15$) arasında, 90-100 not aralığına sahip öğretmen adayları lehine tespit edilmiştir. Son olarak 80-89 not aralığına sahip öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=65.24$) ile 90-100 not aralığına sahip öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=71.15$) arasında, 90-100 not aralığına sahip öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bu sonuçlar daha yüksek akademik başarıya sahip öğretmen adaylarının daha fazla bireysel yenilikçilik sergilediklerine işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 20'de gösterilmektedir.

Tablo 20. Mezun Olunan Lise Türünün Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Yenilikleri Takip Durumu	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
1. Genel Lise	741	65.26	9.64	Gruplar arası Grup içi Toplam	1753.419 109550.626 111304.045	3 1178 1181	584.473 92.997	6.285	.000	1-3 2-3 2-4
2. Anadolu Öğretmen L.	70	63.04	10.02							
3. Anadolu/Fen L.	234	67.47	8.96							
4. Meslek/Teknik L.	137	67.42	10.53							
Toplam	1182	65.80	9.70							

Tablo 20'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($F(3,1178)=6.285, p < .05$). Genel liseden mezun olan öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=65.26$) ile Anadolu veya fen lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=67.47$) arasında, Anadolu veya fen lisesinden mezun olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Benzer bir farklılaşma Anadolu öğretmen lisesi mezunları ile Anadolu/fen lisesi mezunları arasında ve yine Anadolu öğretmen lisesi mezunları ile meslek/teknik lise mezunları arasında da görülmektedir. Anadolu/fen lisesinden

mezun olan öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=67.47$) ile Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=63.04$) arasında, Anadolu veya fen lisesinden mezun olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Aynı şekilde meslek/teknik liseden mezun olan öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=67.42$) ile Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=63.04$) arasında, meslek/teknik liseden mezun olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Ayrıca, Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=63.04$) gruptaki en düşük düzey olarak tespit edilmiştir. Her iki durumda da Anadolu öğretmen lisesi mezunları aleyhine bir sonucun ortaya çıkması ve gruptaki en düşük Bireysel Yenilikçilik Düzey ortalamasına sahip olmaları şaşırtıcı bir bulgu olarak görülebilir. Bu bulgular göz önünde bulundurularak üniversite eğitiminin yanı sıra lise eğitiminin de öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri üzerinde etkili olduğu varsayımında bulunulabilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmayı düşünüp düşünmediklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları tablo 21’de görülmektedir.

Tablo 21. Öğretmenlik Yapma Düşüncesinin Adayların Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Öğretmenlik Yapma Düşüncesi	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P
1.Evet	1052	65.93	9.24	1180	1.092	.275
2.Hayır	130	64.94	12.87			

p>.05

Tablo 21’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri mezun olduktan sonra öğretmenlik yapıp yapmama düşüncelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($t= 1.092, p>.05$). Öğretmenlik yapmayı düşünen adayların Bireysel Yenilikçilik Düzey ortalamaları ($\bar{X}=65.93$) öğretmenlik yapmayı düşünmeyen adayların Bireysel Yenilikçilik Düzey ortalamalarından ($\bar{X}=64.94$) daha yüksek görünse de bu istatistik anlamlı düzey farklılaşmadığı görülmemektedir. Bu durumda öğretmen adayları mezun olduktan sonra öğretmenlik yapıp yapmama düşüncelerinin onların Bireysel Yenilikçilik

Düzeyleri'ni etkilemediği; öğretmenlik yapmayı düşünen adayların öğretmenlik yapmayı düşünmeyen adaylara oranla ekstra yenilikçi olma çabalarının bulunmadığı savunulabilir.

Öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin eğitim fakültesini tercih sebeplerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Eğitim Fakültesini Tercih Sebebinin Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Yenilikleri Takip Durumu	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
1.Kendi İsteğim	745	65.59	9.50							
2. Aile/Çevre Baskısı	209	65.96	10.23	Gruplar arası	126.207	2	63.104	.669	.512	-
3. İş Garantisi Olduğu Düşüncesi	228	66.42	9.88	Grup içi	111177.837	1179	94.298			
Toplam	1182	65.80	9.70	Toplam	111304.045	1181				

Tablo 22 incelendiğinde öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin eğitim fakültesini tercih nedenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($F(2,1179)=.669, p>.05$). Bu durumda Öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin eğitim fakültesini tercih sebeplerinden bağımsız olduğu düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin kitap okuma düzeylerine (ayda kaç kitap okuduklarına) göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 23'de gösterilmektedir.

Tablo 23. Kitap Okuma Düzeyinin Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Yenilikleri Takip Durumu	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
1. Neredeyse hiç	251	65.33	10.59							
2. 1-2	621	65.13	9.58	Gruplar arası	1347.915	3	449.305	4.814	.002	2-3
3. 3-4	238	67.3	9.22	Grup içi	109956.130	1178	93.341			
4. 5'ten fazla	72	68.41	8.15	Toplam	111304.045	1181				
Toplam	1182	65.80	9.70							

Tablo 23'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ayda kaç kitap okuduklarına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($F(3,1178)= 4.814, p<.05$). Kitap okuma sayısı arttıkça Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin de genel olarak arttığı görülmektedir. İstatistiksel olarak ayda 1-2 kitap okuyan adayların Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri

(\bar{X} =65.13) ile ayda 3-4 kitap okuyan adayların Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri (\bar{X} =67.3) arasında, ayda 3-4 kitap okuyan adaylar lehine; 1-2 kitap okuyan adayların Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri (\bar{X} =65.13) ile 5'ten fazla kitap okuyan adayların Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri (\bar{X} =68.41) arasında, 5'ten fazla kitap okuyan adayların lehine anlamlı bir farklılaşma söz konusudur ($p < .05$). Bu durumda kitap okuma düzeyinin öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ne olumlu yönde etki ettiği savunulabilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına düzenli olarak bir yayını (dergi ya da gazeteyi) takip edip etmedikleri sorusu da yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin bir yayını takip edip etmemeye ilişkin anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 24'de görülmektedir.

Tablo 24. Bir Yayını Takip Etmenin Adayların Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Yayın Takip Etme	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P
1.Evet	455	67.64	9.86	1178	5.094	.000
2.Hayır	727	64.70	9.44			

p<.05

Tablo 24'e göz atıldığında düzenli olarak bir gazete veya dergiyi takip eden adaylarla etmeyen adaylar arasında Bireysel Yenilikçilik Düzeyine ilişkin anlamlı fark görülmektedir ($t=5.094$, $p < .05$). Ortalamalara bakıldığında, bu farkın düzenli olarak bir dergi ya da gazeteyi takip eden adaylar lehine olduğu (\bar{X} =67.64), bir gazete veya dergiyi takip etmeyen adayların Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin (\bar{X} =64.7) anlamlı olarak daha az olduğu göze çarpmaktadır. Bu durumda düzenli olarak bir dergi ya da gazeteyi takip eden öğretmen adaylarının daha yenilikçi olduğunu, düzenli olarak bir yayını takip etmenin Bireysel Yenilikçilik Düzeyini olumlu olarak etkilediğini öne sürmek mümkündür. Bu bulgu, Bruch'ın (2003) yenilikçi ve öncü bireylerin gazete okuyan bireyler, buna karşın kuşkucu ve gelenekçi bireylerin gazete okumayan bireyler oldukları görüşünü destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin internet kullanım düzeylerine (haftada kaç saat internet kullandıklarına) göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 25'de gösterilmektedir.

Tablo 25. İnternet Kullanımının Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Yenilikleri Takip Durumu	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
1. 0-1	411	64.79	9.82	Gruplar arası Grup içi Toplam	1521.090 109782.955 111304.045	3 1178 1181	507.030 93.197	5.441	.001	1-4 3-4
2. 2-3	366	66.29	9.39							
3. 4-5	203	64.99	9.63							
4. 6 ve üstü	202	67.89	9.78							
Toplam	1182	65.80	9.70							

Tablo 25 incelendiğinde öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin internet kullanım düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. ($F(3,1178)=5.441, p<.05$). Grup içerisinde en fazla Bireysel Yenilikçilik Düzeyine ($\bar{X}=67.89$), sahip adayların haftada 6 saat ve üzeri internet kullanan adaylar olduğu görülmektedir. Bu grup ile interneti haftada 0-1 saat ve 4-5 saat kullanan grupların Bireysel Yenilikçilik Düzey ortalamaları (sırasıyla $\bar{X}=64.79$ ve $\bar{X}=64.99$) arasında, 6 saat ve üzeri internet kullanan grup lehine anlamlı fark olduğu görülmekte ($p<.05$); ancak ilginç bir bulgu olarak interneti haftada 2-3 saat kullanan grubun diğer gruplarla arasında anlamlı bir fark olmaması dahası bu grubun Bireysel Yenilikçilik Düzey ortalamasının ($\bar{X}=66.29$), haftada 4-5 saat internet kullanan grubun Bireysel Yenilikçilik Düzey ortalamasından ($\bar{X}=64.99$) anlamlı olmasa da yüksek olması dikkat çekmektedir. Bu bulgular göz önüne alındığında internet kullanımının öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerini etkilediği ve ilişkinin genel olarak pozitif yönde gerçekleştiği ifade edilebilir. Bu doğrultuda, Bruch (2003) da yenilikçi ve öncü bireylerin internet erişimi iyi olan bireyler olduklarını, buna karşın kuşkucu ve gelenekçi bireylerin internet erişimi iyi olmayan bireyler olduklarını savunmaktadır.

Öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin internet kullanım amaçlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 26'da gösterilmektedir.

Tablo 26. İnternet Kullanım Amacının Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Yenilikleri Takip Durumu	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
1. Araştırma	435	65.94	10.13	Gruplar arası Grup içi Toplam	420.392 110883.653 111304.045	3 1178 1181	140.131 94.129	1.489	.216	-
2. İletişim	274	65.93	9.24							
3. Oyun/Eğlence	155	64.33	9.72							
4. Bilgi Edinme	313	66.28	9.46							
Toplam	1182	65.80	9.70							

Tablo 26 incelendiğinde öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin internet kullanım amacına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F(3,1178)=1.489, p>.05$). Ancak göreceli de olsa interneti bilgi edinmek amacıyla kullanan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin ailelerinin harcamalarını karşılama miktarına (aylık) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 27’de gösterilmektedir.

Tablo 27. Öğretmen Adaylarının Harcamalarının Aileleri Tarafından Karşılama Düzeyinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Yenilikleri Takip Durumu	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
1. 0-250 TL	715	65.69	9.21	Gruplar arası Grup içi Toplam	1164.602	3	388.201	4.152	.006	1-3
2. 251-500 TL	283	66.02	9.05							
3. 501-750 TL	98	62.77	12.18							
4. 751 TL ve üzeri	86	67.45	11.89							
Toplam	1182	65.80	9.70		111304.045	1181				4-3

Tablo 27 incelendiğinde öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin ailelerinin harcamalarını karşılama düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F(3,1178)=4.152, p<.05$). Ayda 501-750 TL karşılama miktarı ile 0-250 TL, 251- 500 TL ve 751 TL ve üzeri karşılama miktarları arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Ailelerinin harcamalarının 0-250 TL’sini karşılayan öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=65.69$) ile 501-750 TL’sini karşılayan öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=62.77$) arasında, ailelerinin harcamalarının 0-250 TL’sini karşılayan öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuş; benzer bir şekilde ailelerinin harcamalarının 251-500 TL’sini karşılayan öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=66.02$) ile 501-750 TL’sini karşılayan öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=62.77$) arasında, ailelerinin harcamalarının 251-500 TL’sini karşılayan öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ailelerinin harcamalarının 751 TL ve üzerini karşılayan öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=67.45$) ile 501-750 TL’sini karşılayan öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=62.77$) arasında, ailelerinin harcamalarının 751 TL ve üzerini karşılayan öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin aylık harcama miktarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 28’de gösterilmektedir.

Tablo 28. Öğretmen Adaylarının Harcama Miktarlarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Yenilikleri Takip Durumu	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
1. 0-250 TL	455	65.48	8.89	Gruplar arası Grup içi Toplam	174.212 111129.833 111304.045	3 1178 1181	58.071 93.338	.616	.605	-
2. 251-500 TL	609	66	10.08							
3. 501-750 TL	77	65.58	10.29							
4. 751 TL ve üzeri	41	67.36	11.48							
Toplam	1182	65.80	9.70							

Tablo 28’e bakıldığında öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin aylık harcama miktarlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmekte ($F(8,1178)=.616, p>.05$) ve bu durumdan Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin öğretmen adaylarının harcama miktarlarından bağımsız olduğu sonucuna varılabilmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarına kendilerini kişilerarası (sosyal) ilişkilerde nasıl tanımladıkları sorusu yöneltmiş ve Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin sosyal ilişki düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Varyans analizi sonuçları Tablo 29’da gösterilmektedir.

Tablo 29. Sosyal İlişki Düzeyinin Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Yenilikleri Takip Durumu	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
1. Kötü	35	57.84	6.51	Gruplar arası Grup içi Toplam	8206.210 103097.835 111304.045	3 1178 1181	2735.403 87.519	31.255	.000	1-3 1-4 2-3 2-4 3-4
2. Vasat	85	61.41	11.05							
3. İyi	751	65.02	8.32							
4. Çok iyi	311	69.61	11.24							
Toplam	1182	65.80	9.70							

Tablo 29 incelendiğinde öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin sosyal ilişki düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F(3,1178)=31.255, p<.05$). Ortalamalar incelendiğinde Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin sosyal ilişki düzeyi ile doğru orantılı olarak arttığı görülmektedir. Sosyal ilişkilerde kendilerini kötü olarak tanımlayan adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=57.84$) ile iyi olarak tanımlayan öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=65.02$) arasında, kendilerini iyi olarak tanımlayan adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur; aynı şekilde, sosyal ilişkilerde

kendilerini kötü olarak tanımlayan adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=57.84$) ile çok iyi olarak tanımlayan öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=69.61$) arasında, kendilerini çok iyi olarak tanımlayan adaylar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgulara paralel bir şekilde, sosyal ilişkilerde kendilerini vasat olarak tanımlayan adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=61.41$) ile iyi olarak tanımlayan öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=65.02$), arasında, kendilerini iyi olarak tanımlayan adaylar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Yine aynı doğrultuda, sosyal ilişkilerde kendilerini vasat olarak tanımlayan adayların Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=61.41$) ile çok iyi olarak tanımlayan öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=69.61$) arasında, kendilerini çok iyi olarak tanımlayan adaylar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Sosyal ilişki düzeyi bağlamında tespit edilen diğer bir anlamlı fark da, kendilerini iyi olarak tanımlayan adayların Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=65.02$) ile çok iyi olarak tanımlayan adayların Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ($\bar{X}=69.61$) arasında, kendilerini çok iyi olarak tanımlayan adaylar lehine ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulguları öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin sosyal ilişki düzeyi ile olumlu olarak ilişkili olduğu düşüncesini desteklemektedir. Bu tespit, sosyal ilişki ile Bireysel Yenilikçilik Düzeyi arasındaki ilişki hususunda alan yazında ileri sürülen görüşleri de destekler niteliktedir. Örneğin, Rogers (1995) yenilikleri erken benimseyenlerin sosyal sistemin kişilerarası ağlarında karşılıklı bağıntılılık sağladıklarının altını çizmektedir. Bruch (2003) da kişiler arası yeterliliğin yeniliklerin benimsenmesinde önemli rol oynadığını belirtmekte, yenilikçi ve öncü bireylerin çok arkadaş, tanıdık ve meslektaşına sahip bireyler olduklarını öne sürmektedir. Wejnert (2002) ise yenilikçi bireylerin kişilerarası ilişkilerinin ve üyeler arasındaki iletişimin gelişmiş olduğunu öne sürmektedir.

4.4. Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Beceri Düzeyleri

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının “Bilgi Edinme Becerileri” (BEB) ve bu becerilere ilişkin görüşlerinin kişisel bilgilerine göre anlamı düzeyde farklılık gösterip göstermediği bu başlık altında ele alınmıştır.

Öğretmen adaylarının bilgi edinme becerilerine ilişkin görüşleri, “Bilgi Okuryazarlık Ölçeğinin” alt boyutlarına göre ele alınmıştır. Tablo 30’da öğretmen adaylarının “Bilgi İhtiyacını Tanımlama” alt boyutlarına ilişkin öğretmen adayı görüşleri yer almaktadır.

Tablo 30. Öğretmen Adaylarının “Bilgi İhtiyacını Tanımlama” Alt Boyutuna ilişkin Görüşleri

Bilgi Edinme Becerileri	\bar{X}	Ss
14. Bilgi kaynaklarının türlerini ve alanlarını belirleme	3.64	1.11
15. Bilgi ihtiyacını başkaları ile paylaşarak yapılandırma	3.77	.98
20. İhtiyaç duyulan bilginin nerede bulunacağını bilme	3.82	.91
21. Bilgi kaynaklarının türlerini ve önemini bilme	3.78	.94
22. Bilgi ihtiyacını tanımlama	3.92	.9
23. İhtiyaç duyulan bilgiyle ilgili temel kavramları bilme	3.74	.89
24. Bilginin temel özelliklerine göre nasıl düzenlendiğini bilme	3.66	.95
28. Bilgi ihtiyacının kapsamını ve yapısını sürekli olarak gözden geçirme	3.57	.98
Toplam	3.74	.61

Bilgi ihtiyacını tanımlama alt boyutuna bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip maddenin 3.92 ortalama ile “Bilgi ihtiyacını tanımlama” maddesi; en düşük ortalamaya sahip maddenin ise 3.57 ortalama ile “Bilgi ihtiyacının kapsamını ve yapısını sürekli olarak gözden geçirme” maddesi olduğu görülmektedir. Ayrıca, Öğretmen adaylarının “İhtiyaç duyulan bilginin nerede bulunacağını bilme” ($\bar{X}=3,82$) açısından da nispeten daha iyi oldukları söylenebilir. Bu durumda adayların kendilerini bilgi ihtiyacını tanımlama ve bilgi kaynaklarını bilme açısından yeterli gördükleri ancak bu yeterliliğin sürekliliği ve devamı konusunda nispeten zorlandıkları söylenebilir.

Tablo 31’de öğretmen adaylarının “Bilgiye Erişme” alt boyutlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 31. Öğretmen Adaylarının “Bilgiye Erişme” Alt Boyutuna ilişkin Görüşleri

Bilgi Edinme Becerileri	\bar{X}	Ss
3. Elde edilen bilgi kaynaklarını inceleyerek temel düşünceleri özetleme	3.76	.92
4. Bilgi kaynaklarındaki farklı bakış açılarını anlama ve değerlendirme	3.90	.89
5. Web kaynaklarına ilişkin değerlendirme ölçütlerini dikkate alma	3.40	1.01
16. Elde edilen bilgiyi belli ölçütlere göre sınıflandırma	3.63	.92
17. Kaynaklardan elde edilen bilgiyi önceki bilgilerle ilişkilendirerek özgün bir şekilde yeniden ifade etme	3.69	.95
18. Bilgiyi ve bilgi kaynaklarını güvenilirlik, geçerlilik, tarafsızlık, güncellik gibi ölçütlere göre değerlendirme	3.79	1.01
19. Değiştirilmiş, yanlış ve taraflı bilgiyi fark etme ve sorgulama	3.82	.97
25. Bilgiye ulaşmada elektronik kaynaklardan yararlanma	3.96	.95
26. Web kaynaklarını, veri tabanlarını ve tarama motorlarını kullanırken, hangi anahtar sözcük ve ilişkili terimleri, nasıl kullanacağını bilme	3.87	1.03
27. Bilgiye ulaşmada güncel basılı kaynaklardan yararlanma	3.79	.96
29. Bilgi ve iletişim teknolojisindeki değişiklikleri izleme	3.57	1.11
Toplam	3.74	.58

Tablo 31 incelendiğinde bilgiye erişme alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddenin 3.96 ortalama ile “Bilgiye ulaşmada elektronik kaynaklardan yararlanma” maddesinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra “Bilgi kaynaklarındaki farklı bakış

açılarını anlama ve değerlendirme” ($\bar{X}=3,9$) açısından da adayların iyi oldukları görülmektedir. Bu alt boyutta en düşük ortalamaya sahip madde ise 3.4 ortalama ile “Web kaynaklarına ilişkin değerlendirme ölçütlerini dikkate alma” maddesi olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının bilgiye erişmede elektronik kaynaklardan sıklıkla yararlandıklarını, buna karşın bu kaynaklardan yararlanırken, kaynaklara ilişkin değerlendirme ölçütlerini aynı derecede dikkate almadıklarını göstermektedir. Web kaynaklarına ilişkin değerlendirme ölçütlerini dikkate alma” maddesinin tüm ölçek içerisinde en düşük ortalamaya ($\bar{X}=3,4$) sahip olması da dikkat çekicidir. Bu durum adayların web kaynaklarına ilişkin değerlendirme ölçütleri hususunda gelişmeye ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 32’de öğretmen adaylarının “Bilgiyi Kullanma” alt boyutlarına ait görüşleri yer almaktadır.

Tablo 32. Öğretmen Adaylarının “Bilgiyi Kullanma” Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Bilgi Edinme Becerileri	\bar{X}	Ss
6. Elde edilen bilgileri sistematik şekilde düzenleyerek sorunların çözümünde kullanma	3.67	.95
7. Bilginin temel özelliklerini, önemini ve çelişkilerini belirlemek için yeni bilgi ile önceki bilgiyi karşılaştırma ve bütünleştirme	3.85	.9
8. Gerekğinde kaynaklara yeniden erişebilmek için tüm bilgi alıntılarını uygun şekilde düzenleyerek kaydetme	3.56	1.05
11. Elde edilen bilgiyi yorumlayarak sonuçlarını ortaya koyma	3.78	.97
13. Ulaşılan bilgiye dayalı olarak kavramlar ve çıkan sonuçlar arasındaki ilişkiyi belirleme	3.70	.96
Toplam	3.71	.7

Tablo 32’ye bakıldığında bilgiyi kullanma alt boyutu açısından öğretmen adaylarının en çok “Bilginin temel özelliklerini, önemini ve çelişkilerini belirlemek için yeni bilgi ile önceki bilgiyi karşılaştırma ve bütünleştirme” ($\bar{X}=3,85$) açısından yeterli oldukları görülmektedir. Bu boyutta öğretmen adaylarının en fazla zorlandıkları konu ise “Gerekğinde kaynaklara yeniden erişebilmek için tüm bilgi alıntılarını uygun şekilde düzenleyerek kaydetme” ($\bar{X}=3,56$) olarak bulunmuştur. Bu durumda öğretmen adaylarının bilgiyi sentezleme açısından daha iyi ancak elde ettikleri bilgilerin kaynaklarını göstermede nispeten daha yetersiz oldukları söylenebilir.

Tablo 33’de öğretmen adaylarının “Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler” alt boyutlarına ait görüşleri yer almaktadır.

Tablo 33. Öğretmen Adaylarının “Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler” Alt Boyutuna ilişkin Görüşleri

Bilgi Edinme Becerileri	\bar{X}	Ss
1. Bilgi edinmede düşünce ve ifade özgürlüğünü dikkate alma	4.28	.79
2. Bilgiye yasal bir şekilde ulaşma ve kullanma	3.95	.93
9. Kullanılan bilginin orijinal kaynaklarını tam ve doğru olarak gösterme	3.67	1.01
10. Basılı kaynak ve elektronik ortamlardaki kişisel hak ve güvenlik konularını dikkate alma	3.69	1.05
12. Kullanılacak bilgiyle ilgili gizlilik ve güvenlik konularını dikkate alma	3.80	1.15
Toplam	3.88	.65

Son olarak bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler alt boyutuna bakıldığında tüm ölçeğin de en fazla ortalamaya sahip maddesinin bu boyutta yer aldığı dikkat çekmektedir. “Bilgi edinmede düşünce ve ifade özgürlüğünü dikkate alma” ($\bar{X}=4.28$) maddesinin hem bu alt boyutta hem de ölçeğin genelinde en fazla ortalamaya sahip madde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık becerileri söz konusu olduğunda en fazla demokratik açıdan gelişmiş olduklarını göstermektedir. Bu alt boyutta en düşük ortalamaya sahip olan maddelerin ise “Kullanılan bilginin orijinal kaynaklarını tam ve doğru olarak gösterme” ($\bar{X}=3.67$) ve “Basılı kaynak ve elektronik ortamlardaki kişisel hak ve güvenlik konularını dikkate alma” ($\bar{X}=3.69$) maddelerinin olduğu görülmektedir. Bu boyutta bu maddelerin, bilgiye erişme alt boyutunda da “Gerektiğinde kaynaklara yeniden erişebilmek için tüm bilgi alıntılarını uygun şekilde düzenleyerek kaydetme” ($\bar{X}=3,56$) maddesinin boyutları içerisinde en düşük ortalamalara sahip olmaları, öğretmen adaylarının elde ettikleri bilginin kaynak ve alıntılarını gösterme ve paralel olarak bu kaynaklardaki kişisel hakları dikkate alma hususlarında gelişime ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerileri ve alt boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 34’de özetlenmektedir.

Tablo 34. Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerileri ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

BEB ve Alt Boyutları	N	\bar{X}	Min.	Max.	Ss
Genel BEB	1182	3.76	1.83	5	.53
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	1182	3.74	1.5	5	.61
Bilgiye Erişme	1182	3.74	1.82	5	.58
Bilgiyi Kullanma	1182	3.71	1	5	.70
Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler	1182	3.88	1.6	5	.65

Tablo 34 incelendiğinde öğretmen adayların bilgi edinme becerilerine ilişkin puan ortalamasının 5 üzerinden 3.76 olarak “çoğu zaman” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalamalar ise yine “çoğu zaman” düzeyinde; bilgi ihtiyacını tanımlama boyutunda 3.74; bilgiye erişme boyutunda 3.74; bilgiyi kullanma boyutunda 3.71; bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler boyutunda ise 3.88 olarak bulunmuştur. Bu durumda öğretmen adaylarının bilgi edinme becerilerinin iyi bir seviyede olduğu söylenebilir. Alan yazında öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerine ilişkin çalışmalarla bu araştırmanın bulguları karşılaştırıldığında Başaran’ın (2005) da öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı standartlarını karşılama açısından yeterli olduklarını bulduğu ancak adayların bilgiyi saklama ve prosedürlere uygun bilgi alma konusunda yetersiz olduklarını tespit ettiği görülmektedir. Argon ve diğerleri (2008) ise öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı etkinliklerine yönelik beceri düzeylerinin “zorlanmıyorum” düzeyinde ($\bar{X}=3,46$) olduğunu bulmuşlardır. Benzer bir şekilde Aldemir (2004) tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışmada da öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı etkinliklerinde genel düzey “zorlanmıyorum” düzeyinde ($\bar{X}=3,23$) bulunmuştur. Buna karşın, öğrencilerin bilgi ihtiyacının tanımlanması ve bilgi erişimi aşamalarıyla ilgili etkinliklerde “kararsız” oldukları görülmüştür. Polat (2005) ise yüksek lisans öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırma sonucunda öğrencilerin bilgi okuryazarlığı bağlamında zorlandıkları sonucuna varmıştır. Erdem ve diğerleri (2008) bilgi okuryazarlığını öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları açısından ele aldıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inançları güçlü bulmuşlardır. Bu bağlamda, bu araştırmanın alan yazındaki diğer araştırmalar ile genel olarak benzer bir sonuç elde ederek örtüştüğü söylenebilir.

Genel ortalamalar dışında araştırmaya katılan üç üniversitedeki öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerileri ve alt boyutlarına üniversite bazında bakıldığında da aynı düzeyde sonuçlar görülmektedir. Öğretmen adaylarının üniversite bazında Bilgi Edinme Becerileri ve alt boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35. Öğretmen Adaylarının Üniversite Bazında Bilgi Edinme Becerileri ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Üniversite	BEB ve Alt Boyutları	N	\bar{X}	Min.	Max.	Ss
Adıyaman	Genel BEB	392	3.69	2.28	5	.53
	Bilgi İhtiyacını Tanımlama		3.69	1.88	5	.59
	Bilgiye Erişme		3.68	1.91	5	.59
	Bilgiyi Kullanma		3.64	1	5	.69
	Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler		3.80	1.8	5	.64
Dicle	Genel BEB	500	3.82	1.83	5	.51
	Bilgi İhtiyacını Tanımlama		3.79	1.5	5	.60
	Bilgiye Erişme		3.86	1.82	5	.54
	Bilgiyi Kullanma		3.78	2	5	.68
	Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler		3.92	1.6	5	.65
Harran	Genel BEB	290	3.75	1.93	5	.57
	Bilgi İhtiyacını Tanımlama		3.72	2	5	.63
	Bilgiye Erişme		3.73	1.82	5	.61
	Bilgiyi Kullanma		3.69	1.4	5	.74
	Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler		3.91	1.6	5	.64

Tablo 35 incelendiğinde her üç üniversitede de Bilgi Edinme Becerileri ve alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının “çoğu zaman” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Dicle Üniversitesinin diğer üniversitelerden Bilgi Edinme Becerileri ve alt boyutlarında daha ileri düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Ancak aradaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için daha ileri analizlere ihtiyaç duyulmaktadır.

4.5. Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine Etki Eden Kişisel Faktörlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin, üniversitelerinin, bölümlerinin, sınıf düzeylerinin, akademik başarılarının, mezun oldukları lise türünün, mezun olduktan öğretmenlik yapma düşüncelerinin, eğitim fakültesini tercih sebeplerinin, kitap okuma düzeylerinin, düzenli olarak bir yayın takip etme durumlarının, internet kullanım düzeylerinin, internet kullanım amaçlarının, ailelerinin harcamalarını karşılama düzeyinin, aylık harcama miktarlarının ve sosyal ilişki düzeylerinin Bilgi Edinme Becerilerine etkileri sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 36’da görülmektedir.

Tablo 36. Cinsiyet Değişkeninin Adayların Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P
1.Kadın	748	3.79	.53			
2.Erkek	434	3.71	.54	1180	2.25	.025

p>.05

Tablo 36'daki bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerilerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ($t=2.25, p<.05$) ve ortalamalara bakıldığında bu farkın kadınlar lehine olduğu görülmektedir. Kadınların Bilgi Edinme Becerileri açısından ($\bar{X}=3.79$) erkeklerden daha olumlu görüşe sahip oldukları ($\bar{X}=3.71$) ortaya çıkmıştır. Alan yazına bakıldığında, Erdem ve diğerleri (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inançlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Argon ve diğerleri (2008) tarafından gerçekleştirilen diğer bir araştırmada da genel olarak kız ve erkek öğrencilerin bilgi okuryazarlık zorlanma düzeylerinde bir fark bulunmamışken (kızlar, $\bar{X}=3.74$; erkekler $\bar{X}=3.75$); bilgisayar ve internet kullanımı ile ilgili maddelerde erkeklerin kızlara göre; farklı kaynaklar kullanma, rapor hazırlama ve kaynak gösterme, kaynakların arasındaki benzer ve farklı noktaları bulma gibi konularda ise kızların erkeklere oranla biraz daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın, bu araştırmada daha önce yapılan araştırmalardan farklı bir sonuca ulaşılmış, kadın öğretmen adaylarının bilgi edinme becerileri açısından, erkeklerden daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma kapsamında örnekleme alınan üç üniversitedeki öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerilerinin devam ettikleri üniversite açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için gerçekleştirilen varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 37'de gösterilmiştir.

Tablo 37. Üniversite Değişkeninin Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Bilgi Edinme Becerileri	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
1.Adıyaman	290	3.69	.57	Gruplar	3.352	2				
2. Dicle	500	3.82	.51	arası	338.280	1179	1.679	5.842	.003	1-2
3. Harran	392	3.75	.53	Grup içi	341.632	1181	.287			
Toplam	1182	3.76	.53	Toplam						

Tablo 37'deki bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerilerinin üniversite değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F(2,1179)=5.842, p<.05$). Farkın kaynağına bakıldığında bu farkın Adıyaman Üniversitesi

($\bar{X}=3.69$) ile Dicle Üniversitesi ($\bar{X}=3.82$) arasında, Dicle Üniversitesi lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya bakarak Dicle Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık becerileri açısından Adıyaman Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından daha ileri düzeyde oldukları söylenebilir. Bu durumun iki üniversite arasındaki büyüklük, eskilik, sahip olunan bilgi kaynaklarının genişliği, bulunduğu şehrin gelişmişliği gibi birçok etkenden kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının bölümleri açısından Bilgi Edinme Becerilerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için gerçekleştirilen varyans analizine ait sonuçlar Tablo 38'de gösterilmektedir. (Tabloda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği “DKABÖ”; Fen Bilgisi Öğretmenliği “FBÖ”; İlköğretim Matematik Öğretmenliği “İMÖ”; Okul Öncesi Öğretmenliği “OÖÖ”; Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik “PDR”; Resim İş Öğretmenliği “RİÖ”; Sınıf Öğretmenliği “SÖ”; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği “SBÖ” olarak; Türkçe Öğretmenliği “TÖ” olarak kısaltılarak gösterilmiştir.)

Tablo 38. Bölüm Değişkeninin Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Bilgi Edinme Becerileri	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
1.DKABÖ	125	3.71	.54							
2.FBÖ	61	3.71	.49							
3.İMÖ	128	3.62	.48							
4.OÖÖ	131	3.9	.56							
5.PDR	69	3.66	.53	Gruplar arası	9.496	9	1.055	3.273	.000	4-7
6.RİÖ	174	3.80	.56	Grup içi	332.137	1179	.283			4-3
7.SÖ	274	3.70	.51	Toplam	341.632	1181				3-8
8.SBÖ	55	3.90	.53							
9.TÖ	100	3.83	.49							
10.Diğer	92	3.84	.56							
Toplam	1182	3.76	.53							

Tablo 38'deki bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine ilişkin bölüm değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılaşmalar bulunduğu görülmektedir ($F(9,1179)=3.273, p<.05$). Farkın kaynağına bakıldığında ise okul öncesi öğretmenliği ($\bar{X}=3.9$) ile sınıf öğretmenliği ($\bar{X}=3.71$) ve ilköğretim matematik öğretmenliği bölümleri ($\bar{X}=3.62$) arasında, okul öncesi öğretmenliği lehine anlamlı fark bulunduğu görülmektedir. Bir diğer anlamlı farkın ise ilköğretim matematik öğretmenliği ($\bar{X}=3.62$) ile sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{X}=3.9$) arasında, sosyal bilgiler öğretmenliği lehine olduğu bulunmuştur. Ayrıca, okul öncesi ve sosyal bilgiler öğretmenliklerinin puan ortalamaları grup içerisinde en

yüksek, ilköğretim matematik öğretmenliğinin puan ortalamasının ise grup içerisinde en düşük olarak tespit edilmiştir.

Bu bulgular incelendiğinde genel olarak ilköğretim matematik öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerileri düzeylerin daha düşük, okul öncesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının ise daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumun bölümlerin sayısal ya da sözel ağırlıklı olmaları, ders program içerikleri ya da söz konusu bölümlerdeki adayların geçmiş eğitim ve deneyimleri gibi çeşitli nedenlerden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Aldemir (2004) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada da öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerileri açısından bölümler arasında benzerlikler kadar farklılıkların da olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak, söz konusu araştırmadaki bölümler arası fark bu araştırmadakinden farklı olarak ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı düzeylerinin diğer bölümlerin öğrencilerinden daha yüksek olduğu; buna karşılık Türkçe öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve fen bilgileri öğretmenliği bölümleri öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı düzeylerinin diğer bölümlerin öğrencilerine oranla daha düşük olduğu bulunmuştur. Aldemir (2004) bölümler arası farkın bazı bölümlerde verilen ancak diğer bölümlerde verilmeyen (Araştırma Yöntemleri gibi) derslerden ya da öğrencilerin yükseköğretim öncesinde aldıkları eğitim, ilgi alanları, kişisel çalışmaları gibi etkenlerden kaynaklanmış olabileceğini kaydetmiştir.

Öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 39’da verilmektedir.

Tablo 39. Sınıf Düzeyinin Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Bilgi Edinme Becerileri	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
1. Sınıf	351	3.69	.54	Gruplar arası Grup içi Toplam	4.655	3	1.552	5.424	.001	1-3 1-4
2. Sınıf	387	3.73	.53		336.978	1178	.286			
3. Sınıf	250	3.84	.50		341.632	1181				
4. Sınıf	194	3.83	.55							
Toplam	1182	3.76	.53							

Tablo 39’daki bulgulara bakıldığında, öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerileri açısından sınıf düzeyine ilişkin anlamlı farklılaşmalar görülmektedir

($F(3,1178)=5.424, p<.05$). Bilgi Edinme Becerileri açısından 1. sınıf öğretmen adayları ile ($\bar{X}=3.69$) 3. sınıf öğretmen adayları ($\bar{X}=3.84$) arasında, 3. sınıf adayları lehine; aynı şekilde 1. sınıf öğretmen adayları ile ($\bar{X}=3.69$) 4. sınıf öğretmen adayları ($\bar{X}=3.83$) arasında, 4. sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgular Argon ve diğerleri (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulguları ile de örtüşmektedir. Araştırmacılar öğrencilerin üst sınıflara geçtikçe bilgi okuryazarlığı beceri düzeylerinde küçük de olsa artışlar meydana geldiğini bulmuşlardır. Benzer bir şekilde Erdem ve diğerleri (2008) de öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inançlarının sınıf düzeyi açısından farklılaştığını, birinci ve dördüncü sınıflar arasında dördüncü sınıflar lehine anlamlı farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durumda Eğitim Fakültelerinde alınan eğitiminin öğrencilerin bilgi edinme becerilerine katkı sağladığı savunulabilir.

Öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerilerinin akademik başarılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40. Akademik Başarının Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Bilgi Edinme Becerileri	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
1. 60-64	45	3.68	.62							
2. 65-69	116	3.67	.55	Gruplar	2.099	4	.525	1.819	.123	-
3. 70-79	672	3.77	.52	arası	339.535	1177	.288			
4. 80-89	304	3.76	.52	Grup içi	341.632	1181				
5. 90-100	45	3.90	.62	Toplam						
Toplam	1182	3.76	.53							

Tablo 40’daki bulgulara bakıldığında Bilgi Edinme Becerilerinin öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($F(4,1177)=1.819, p>.05$). Bu durumda akademik başarının öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerilerinin bir belirleyicisi olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerilerinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41. Mezun Olunan Lise Türünün Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Bilgi Edinme Becerileri	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
1. Genel Lise	741	3.76	.53	Gruplar arası Grup içi Toplam	2.513 339.120 341.632	3 1178 1181	.838 .288	.616	.605	-
2. Anadolu Öğretmen L.	70	3.77	.58							
3. Anadolu/Fen L.	234	3.74	.50							
4. Meslek/Teknik L.	137	3.77	.58							
Toplam	1182	3.76	.53							

Tablo 41'deki bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerilerinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($F(4,1177)=.616, p>.05$). Alan yazına bakıldığında, bu bulguya paralel bir şekilde, Argon ve diğerlerinin (2008) gerçekleştirdiği çalışmada da genel lise ve yabancı dil ağırlıklı liselerin bilgi okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerilerinin mezun olduktan sonra öğretmenlik yapma düşüncelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42. Öğretmenlik Yapma Düşüncesinin Adayların Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Öğretmenlik Yapma Düşüncesi	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P
1.Evet	1052	3.76	.52	1180	.545	.586
2.Hayır	130	3.74	.64			

$p>.05$

Tablo 42 incelendiğinde öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmayı düşünüp düşünmediklerine ilişkin görüşleri, Bilgi Edinme Becerileri açısından herhangi bir anlamlı farklılaşma bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu göz önüne alındığında mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmayı düşünen adayların öğretmenlik yapmayı düşünmeyen adaylara göre bilgi okuryazarlık düzeylerinde kendilerini geliştirme açısından ekstra bir çaba içerisinde bulunmadıkları yorumunda bulunulabilir.

Öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerilerinin eğitim fakültesini tercih nedenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 43'de verilmiştir.

Tablo 43. Eğitim Fakültesini Tercih Nedenin Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Bilgi Edinme Becerileri	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
1. Kendi İsteğim	745	3.77	.53							
2. Aile/Çevre Baskısı	209	3.72	.52	Gruplar arası	.458	2	.229	.792	.453	-
3. İş Garantisi Olduğu Düşüncesi	228	3.75	.57	Grup içi	341.174	1179	.289			
Toplam	1182	3.76	.53	Toplam	341.632	1181				

Tablo 43'deki bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerilerinin eğitim fakültesini tercih nedenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($F(4,1177)=.792, p>.05$). Bu bulgu göz önüne alındığında öğretmen adaylarının eğitim fakültesini tercih nedenleri bilgi edinme becerilerinin güçlü bir belirleyicisi olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerilerinin ayda kaç kitap okuduklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 44'de verilmiştir.

Tablo 44. Kitap Okuma Düzeyinin Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Bilgi Edinme Becerileri	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
1. Neredeyse hiç	251	3.69	.58							
2. 1-2	621	3.73	.51	Gruplar arası	8.624	3	2.875	10.169	.000	1-3
3. 3-4	238	3.84	.54	Grup içi	333.009	1178	.282			1-4
4. 5'ten fazla	72	3.83	.45	Toplam	341.632	1181				2-3
Toplam	1182	3.76	.53							2-4

Tablo 44'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerileri kitap okuma düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($F(3,1178)=10.169, p<.05$). Farkın kaynaklarına bakıldığında Bilgi Edinme Becerileri ortalamasının genel olarak kitap okuma sayısı arttıkça arttığı göze çarpmaktadır. Bilgi Edinme Becerileri açısından neredeyse hiç kitap okumayan adaylar ($\bar{X}=3.69$) ile ayda 3-4 kitap okuyan adaylar ($\bar{X}=3.84$) arasında, ayda 3-4 kitap okuyan adaylar lehine; neredeyse hiç kitap okumayan adaylar ($\bar{X}=3.69$) ile ayda 5'ten fazla kitap okuyan adaylar ($\bar{X}=3.83$) arasında, ayda 5'ten fazla kitap okuyan adaylar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı şekilde, ayda 1-2 kitap okuyan adaylar ($\bar{X}=3.73$) ile ayda 3-4 kitap okuyan adaylar ($\bar{X}=3.84$) arasında, ayda 3-4 kitap okuyan adaylar

lehine; ayda 1-2 kitap okuyan adaylar ($\bar{X}=3.73$) ile ayda 5'ten fazla kitap okuyan adaylar ($\bar{X}=3.83$) arasında, ayda 5'ten fazla kitap okuyan adaylar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgular göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının bilgi edinme becerilerinin kitap okuma düzeyleri ile doğru orantılı olduğu, kitap okumanın Bilgi Edinme Becerilerinin güçlü bir belirleyicisi olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerilerinin öğretmen adaylarının düzenli olarak bir yayını (dergi ya da gazeteyi) takip edip etmediklerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-Testi sonuçları Tablo 45'de gösterilmiştir.

Tablo 45. Bir Yayını Takip Etmenin Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Yayın Takip Etme	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P
1.Evet	455	3.85	.52			
2.Hayır	727	3.70	.53	1178	4.616	.000

p<.05

Tablo 45'e bakıldığında düzenli olarak bir dergi ya da gazeteyi takip etmenin Bilgi Edinme Becerilerine olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Bir dergi ya da gazeteyi takip eden öğretmen adayları ile ($\bar{X}=3.85$) takip etmeyen öğretmen adayları ($\bar{X}=3.7$) arasında, bir dergi ya da gazeteyi takip eden öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur ($t=4.616, p<.05$). Bu bulgu düzenli olarak bir yayını takip etmenin öğretmen adaylarının bilgi edinme becerilerini olumlu etkileyen bir faktör olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerilerinin haftada kaç saat internet kullandıklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 46'da verilmektedir.

Tablo 46. İnternet Kullanımının Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Bilgi Edinme Becerileri	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
1. 0-1	411	3.7	.55							
2. 2-3	366	3.7	.51	Gruplar arası	5.049	3	1.638			
3. 4-5	203	3.72	.54	Grup içi	336.583	1178	.286	5.890	.001	1-4
4. 6 ve üstü	202	3.88	.50	Toplam	341.632	1181				3-4
Toplam	1182	3.76	.53							

Tablo 46'daki bulgulara bakıldığında, öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerilerinin internet kullanım düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($F(3,1178)=5.890, p<.05$). Haftada 0-1 saat internet kullanan öğretmen adayları ile ($\bar{X}=3.7$) haftada 6 saat ve üzeri internet kullanan öğretmen adayları ($\bar{X}=3.88$) arasında, haftada 6 saat ve üzeri internet kullanan öğretmen adayları lehine; yine haftada 4-5 saat internet kullanan öğretmen adayları ile ($\bar{X}=3.72$) haftada 6 saat ve üzeri internet kullanan öğretmen adayları ($\bar{X}=3.88$) arasında, haftada 6 saat ve üzeri internet kullanan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılaşma görülmektedir. Bu bulguya bakarak internet kullanım düzeyinin öğretmen adaylarının bilgi edinme becerilerini olumlu yönde etkileyen bir değişken olarak ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

Öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerilerinin internet kullanım amaçlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47. İnternet Kullanım Amacının Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Bilgi Edinme Becerileri	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
1. Araştırma	435	3.79	.55	Gruplar arası Grup içi Toplam	6.545 335.087 341.632	3 1178 1181	2.182 .284	7.67	.000	1-3 2-3 4-3
2. İletişim	274	3.73	.48							
3. Oyun/Eğlence	155	3.59	.51							
4. Bilgi Edinme	313	3.83	.54							
Toplam	1182	3.76	.53							

Tablo 47'de öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerilerinin internet kullanım amacına bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F(3,1178)=7.67, p<.05$). Bilgi edinme, araştırma, iletişim ile oyun/eğlence internet kullanım amaçları arasında anlamlı fark olduğunu, interneti bilgi edinme ve araştırma amaçlı kullanan adayların Bilgi Edinme Becerileri ve alt boyutlarındaki ortalamaların daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. İnterneti araştırma amacıyla kullanan adaylar ($\bar{X}=3.79$) ile oyun eğlence amacıyla kullanan adaylar ($\bar{X}=3.59$) arasında, araştırma amacıyla kullanan adaylar lehine; interneti iletişim amacıyla kullanan adaylar ($\bar{X}=3.73$) ile oyun eğlence amacıyla kullanan adaylar ($\bar{X}=3.59$) arasında ise iletişim amacıyla kullanan adaylar lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Benzer bir şekilde interneti bilgi edinme amacıyla kullanan adaylar ($\bar{X}=3.83$) ile oyun

eğlence amacıyla kullanan adaylar ($\bar{X}=3.59$) arasında, bilgi edinme amacıyla kullanan adaylar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

Bu bulgulara bakıldığında interneti en fazla bilgi edinme ve araştırma amaçlı kullanan öğretmen adaylarının bilgi edinme becerilerinin gelişmiş olduğu, bu hususta oyun/eğlence amaçlı internet kullanan adayların ise bu becerilerde daha geri olduğu savunulabilir. İnterneti en çok iletişim amaçlı kullanan öğretmen adaylarının ise oyun/eğlence amaçlı kullanan adaylara nazaran daha ileri ancak araştırma ve bilgi edinme amaçlı kullanan adaylara göre daha geri düzeyde buldukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerilerinin ailelerinin harcamalarını karşılama miktarına (aylık) göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 48’de verilmektedir.

Tablo 48. Öğretmen Adaylarının Harcamalarının Aileleri Tarafından Karşılama Düzeyinin Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Bilgi Edinme Becerileri	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
1. 0-250 TL	715	3.76	.52	Gruplar arası Grup içi Toplam	5.8 335.832 341.632	3 1178 1181	1.933 .285	6.782	.000	1-3 2-3 4-3
2. 251-500 TL	283	3.80	.53							
3. 501-750 TL	98	3.54	.61							
4. 751 TL ve üzeri	86	3.83	.47							
Toplam	1182	3.76	.53							

Tablo 48’deki bulgulara bakıldığında, öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerilerinin harcamalarının aileleri tarafından karşılama düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. ($F(3,1178)=6.782, p<.05$). Ortalamalara bakıldığında en düşük ortalamanın ailesinin harcamalarını 501-750 TL arası karşılayan öğretmen adaylarına ait olması ilgi çekmektedir. Ailelerin harcamalarının 0–250 TL’sini karşılayan öğretmen adayları ($\bar{X}=3.76$) ile 501-750 TL’sini karşılayan öğretmen adayları ($\bar{X}=3.54$) arasında, ailelerin harcamalarının 0-250 TL’sini karşılayan öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Aynı şekilde, ailelerin harcamalarının 251-500 TL’sini karşılayan öğretmen adayları ($\bar{X}=3.8$) ile 501-750 TL’sini karşılayan öğretmen adayları ($\bar{X}=3.54$) arasında, ailelerin harcamalarının 251-500 TL’sini karşılayan öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Buna karşın, Ailelerin harcamalarının 751 TL ve üzerini karşılayan öğretmen adayları ($\bar{X}=3.83$) ile 501-750 TL’sini

karşılıyan öğretmen adayları ($\bar{X}=3.54$) arasında, ailelerin harcamalarının 751 TL ve üzerini karşılıyan öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Genel olarak, ailelerinin harcamalarının 0-250 TL veya 251-500 TL'sini karşılıyan adaylar ile 501-750 TL'sini karşılıyan adaylar arasında anlamlı fark görülmektedir. Ailelerinin harcamalarının 0-250 TL veya 251-500 TL'sini karşılıyan adayların harcamalarının 501-750 TL'si ailesi tarafından karşılana adaylara kıyasla Bilgi Edinme Becerileri açısından daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.. Ailelerin harcamalarının 751 TL ve üzerini karşılıyan adaylar ile 501-750 TL'sini karşılıyan adaylar arasında da anlamlı fark görülmektedir. Ailelerinin harcamalarının 751 TL ve üzerini karşılıyan adayların harcamalarının 501-750 TL'si ailesi tarafından karşılana adaylara kıyasla bilgi edinme becerileri açısından daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerilerinin aylık harcama miktarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49. Harcama Miktarlarının Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Bilgi Edinme Becerileri	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
1. 0-250 TL	455	3.74	.52	Gruplar arası Grup içi Toplam	2.405 339.227 341.632	3 1178 1181	.802 .288	2.784	.040	2-3
2. 251-500 TL	609	3.79	.53							
3. 501-750 TL	77	3.62	.58							
4. 751 TL ve üzeri	41	3.77	.58							
Toplam	1182	3.76	.53							

Tablo 49'daki bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerilerinin öğretmen adaylarının harcama miktarlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. ($F(3,1178)=2.784, p<.05$). Harcama miktarı 251-500 TL olan öğretmen adayları ($\bar{X}=3.79$) ile harcama miktarı 501-750 TL olan öğretmen adayları ($\bar{X}=3.62$) arasında, harcama miktarı 251-500 TL olan öğretmen adaylar lehine anlamlı farklılaşma görülmektedir. Ancak 0-250 TL veya 251-500 TL harcama yapan adaylar ile 750 TL ve üzeri harcama miktarına sahip adaylar arasında herhangi bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının aylık harcama miktarlarının Bilgi Edinme Becerilerini olumsuz yönde etkilediğini ileri sürmeyi engellemektedir. Bu açıdan öğretmen adaylarının aylık harcama miktarları ile bilgi

edinme becerileri arasındaki ilişkinin bu araştırmada net bir Şekilde ortaya çıkmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerilerinin kendilerini kişilerarası (sosyal) ilişkilerde nasıl tanımladıklarına göre anlamlı bir Şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50. Sosyal İlişki Düzeyinin ğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Bilgi Edinme Becerileri	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
1. Kötü	35	3.46	.42	Gruplar arası Grup içi Toplam	13.974 327.659 341.632	3 1178 1181	4.658 .278	16.746	.000	1-4 2-4 3-4
2. Vasat	85	3.57	.58							
3. İyi	751	3.73	.50							
4. Çok iyi	311	3.92	.57							
Toplam	1182	3.76	.53							

Tablo 50’deki bulgulara bakıldığında, ğretmen adaylarının Bilgi Edinme Becerilerinin sosyal ilişki düzeyine bağlı olarak anlamlı Şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F(3,1178)=16.746, p<.05$). Ortalamalar incelendiğinde ğretmen adaylarının sosyal ilişki düzeyleri arttıça Bilgi Edinme Becerileri ve alt boyutlarında da aynı doğrultuda artış olduğu dikkat çekmektedir. Genel olarak ilişki düzeyleri arasındaki farkların anlamlı olması sosyal ilişki düzeyi ile Bilgi Edinme Becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğunu doğrulamaktadır. Sosyal ilişkilerde kendilerini kötü olarak tanımlayan adaylar ($\bar{X}=3.46$) ile çok iyi olarak tanımlayan adaylar ($\bar{X}=3.92$) arasında, kendilerini çok iyi olarak tanımlayan adaylar lehine; aynı Şekilde, sosyal ilişkilerde kendilerini vasat olarak tanımlayan adaylar ($\bar{X}=3.57$) ile çok iyi olarak tanımlayan adaylar ($\bar{X}=3.92$) arasında, kendilerini çok iyi olarak tanımlayan adaylar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Sosyal ilişki düzeyi bağlamında tespit edilen diğer bir anlamlı fark da, kendilerini iyi olarak tanımlayan adaylar ($\bar{X}=3.73$) ile çok iyi olarak tanımlayan adaylar ($\bar{X}=3.92$) arasında, kendilerini çok iyi olarak tanımlayan adaylar lehine ortaya çıkmıştır. Bu bulgular göz önüne alındığında sosyal ilişki düzeyinin Bilgi Edinme Becerileri ve alt boyutlarını olumlu yönde etkileyen bir etken olduğu; sosyal ilişki düzeyi daha iyi olan ğretmen adaylarının bilgi edinme becerilerinde daha başarılı oldukları söylenebilir.

4.6. Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri İle Bilgi Edinme Becerileri Arasındaki İlişki

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını, ilişki bulunuyorsa bu ilişkinin yönü ve düzeyini tespit edebilmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi sonucu Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ile Bilgi Edinme Becerileri ve alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bunun dışında her bir benimseme kategorisindeki öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Bilgi Edinme Becerileri ve alt boyutları arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Gelenekçi öğretmen adayları dışında diğer kategorilerdeki öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Bilgi Edinme Becerileri ve alt boyutları arasında düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Bilgi Edinme Becerileri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51. Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri İle Bilgi Edinme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Benimseme Kategorisi		Genel BEB	Bilgi İhtiyacını Tanımlama	Bilgiye Erişme	Bilgiyi Kullanma	Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler
Genel BYD (N=1182)	r	.51	.45	.492	.447	.317
	p	.000	.000	.000	.000	.000
Yenilikçi (N=82)	r	.292	.166	.385	.278	.039
	p	.008	.136	.000	.011	.725
Öncü (N=386)	r	.199	.2	.17	.159	.121
	p	.000	.000	.002	.002	.017
Sorgulayıcı (N=517)	r	.244	.218	.28	.139	.113
	p	.000	.000	.000	.002	.010
Kuşkucu (N=185)	r	.158	.058	.189	.291	-.012
	p	.032	.435	.01	.000	.872
Gelenekçi (N=12)	r	-.333	-.546	-.082	-.266	-.029
	p	.291	.061	.8	.403	.928

Tablo 51 incelendiğinde Bilgi Edinme Becerileri ve tüm alt boyutlarında korelasyon katsayısı olan “r” değerinin orta düzeyde ilişki olarak kabul edilen (Büyüköztürk, Bükeoğlu ve Köklü, 2009) .30-.70 arasında kaldığı görülmektedir. Bu durumda Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ile Bilgi Edinme Becerileri arasında orta derecede bir ilişki olduğu, korelasyon katsayısının artı değer almasından ötürü ise bu ilişkinin pozitif olduğu bulunmuştur. Yani, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri arttıkça bilgi edinme becerileri de aynı yönde artmakta; değişkenlerden biri azaldıkça diğeri de azalmaktadır. Bilgi edinme becerilerinin alt boyutları açısından, bireysel yenilikçilik ile en yüksek korelasyon katsayısı

bilgiye erişme alt boyutunda ($r=.492, p<.05$) saptanmıştır. Bilgiye erişme alt boyutunu sırasıyla bilgiyi ihtiyacını tanımlama ($r=.45, p<.05$), bilgiyi kullanma ($r=.447, p<.05$) ve bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ($r=.317, p<.05$) alt boyutları takip etmektedir. Bilgi edinme becerilerinin alt boyutları içerisinde, Bireysel yenilikçilik ile bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler alt boyutu arasındaki ilişkinin diğer alt boyutlarda gözlenen ilişkiye nazaran daha düşük seviyede olması da ayrıca dikkat çekicidir. Yenilikçi öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Bilgi Edinme Becerileri arasında düşük düzeyde olumlu ilişki olduğu görülmektedir ($r=.292, p<.05$). Tabloda görülen en yüksek korelasyon katsayısının ise yenilikçi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerilerinin bilgiye erişme alt boyutunda bulunduğu göze çarpmaktadır ($r=.385, p<.05$). Bunun yanı sıra bilgiyi kullanma alt boyutunda ise Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ile düşük düzeyde olumlu ilişki tespit edilmiştir ($r=.278, p<.05$). Benzer bir şekilde, öncü öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Bilgi Edinme Becerileri arasında düşük düzeyde olumlu ilişki olduğu görülmektedir ($r=.199, p<.05$). Ayrıca, bilgi ihtiyacını tanımlama ($r=.2, p<.05$), bilgiye erişme ($r=.17, p<.05$), bilgiyi kullanma ($r=.159, p<.05$) ve bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ($r=.121, p<.05$) alt boyutlarında da Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ile düşük düzeyde olumlu ilişkiler tespit edilmiştir.

Öğretmen adayları içerisinde en fazla orana sahip sorgulayıcıların Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Bilgi Edinme Becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında da düşük düzeyde olumlu ilişki olduğu görülmektedir ($r=.244, p<.05$). Ayrıca, bilgi ihtiyacını tanımlama ($r=.218, p<.05$), bilgiye erişme ($r=.28, p<.05$), bilgiyi kullanma ($r=.139, p<.05$) ve bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler ($r=.113, p<.05$) alt boyutlarında da Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ile düşük düzeyde olumlu ilişkiler tespit edilmiştir. Son olarak kuşkucu olarak nitelendirilen öğretmen adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Bilgi Edinme Becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında da düşük düzeyde olumlu ilişki olduğu görülmektedir ($r=.158, p<.05$). Ayrıca, bilgiye erişme ($r=.189, p<.05$) ve bilgiyi kullanma ($r=.291, p<.05$) alt boyutlarında da Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ile düşük düzeyde olumlu ilişkiler bulunmuştur. Adaylar arasında en az dağılıma sahip gelenekçilerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Bilgi Edinme Becerileri ve alt boyutları arasında ise herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilmemiştir ($p>.05$). Bu durumda, Bireysel Yenilikçilik ile Bilgi Edinme Becerileri arasında, yenilikçi kategorileri bazından ziyade genel olarak bütünsel bir ilişkinin varlığından söz etmek daha doğru olacaktır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1.Sonuçlar

5.1.1. Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucu öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik açısından “sorgulayıcı” kategorisinde yer aldıkları bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmen adaylarının yeniliklere karşı temkinli ve ihtiyatlı davrandıklarını, yeniliği kullanma için uzun karar verme dönemi yaşadıklarını ve en fazla bireysel yenilikçiliğin ikinci aşaması olan “öncü” grubundaki bireylerle iletişim kurmayı tercih ettiklerini göstermektedir. Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin cinsiyetlerinden, öğrenim gördükleri üniversiteden, mezun olduktan sonra öğretmenlik yapma düşüncelerinden, eğitim fakültesini tercih sebeplerinden, interneti kullanım amaçlarından ve harcama miktarlarından bağımsız olduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşın öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin bölümleri, sınıf düzeyleri, akademik başarıları, mezun oldukları lise türü, kitap okuma düzeyleri, düzenli olarak bir yayını takip etme durumları, internet kullanım düzeyleri, harcamalarının aileleri tarafından karşılanma düzeyi ve sosyal ilişki düzeyleri açısından farklılaştığı tespit edilmiştir.

Bölümler açısından, ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının daha düşük, okul öncesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının ise daha yüksek bireysel yenilikçilik düzeyine sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Sınıf düzeyi bağlamında ise 1. ve 2. sınıfların biraz daha geri; 3. ve 4. sınıfların ise biraz daha ileri oldukları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, daha yüksek akademik başarıya sahip öğretmen adaylarının daha fazla bireysel yenilikçilik sergiledikleri bulunmuştur. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü açısından da farklı bireysel yenilikçilik düzeyi sergiledikleri ortaya çıkmış, bu açıdan Anadolu veya fen liseleri ile meslek liseleri ve teknik lise mezunu öğretmen adayları daha yüksek düzeyde; genel liseler ile Anadolu öğretmen liseleri mezunu öğretmen adayları daha düşük düzeyde bireysel yenilikçilik sergilemişlerdir. Kitap okuma düzeyinin de öğretmen adaylarının bireysel yenilikçiliğine olumlu olarak etki eden bir unsur olduğu ortaya çıkmış, daha fazla kitap okuyan öğretmen adaylarının daha yenilikçi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde, düzenli olarak bir yayını takip eden öğretmen adayları, düzenli olarak bir yayını takip etmeyen öğretmen adaylarına göre daha fazla bireysel yenilikçilik sergilemişlerdir. Ayrıca, internet kullanım düzeyinin öğretmen adaylarının bireysel

yenilikçilik düzeylerini etkilediği ve ilişkinin genel olarak pozitif yönde gerçekleştiği araştırmanın sonuçları arasındadır. Öğretmen adaylarının harcamalarının aileleri tarafından karşılanma düzeyinin bireysel yenilikçilik düzeylerini etkilediği tespit edilmiştir. Son olarak, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin sosyal ilişki düzeyleri ile olumlu olarak ilişkili olduğu bulunmuş, sosyal ilişkilerde kendilerini daha iyi tanımlayan adayların daha fazla bireysel yenilikçilik sergiledikleri sonucuna varılmıştır.

5.1.2. Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Gerçekleştirilen bu araştırma neticesinde, öğretmen adaylarının bilgi edinme becerilerinin genel olarak ve bilgi edinme becerilerinin tüm alt boyutlarında “çoğu zaman” düzeyinde olduğu tespit edilerek, öğretmen adaylarının bilgi edinme becerileri açısından yeterli bir seviyede oldukları sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının bilgi edinme becerilerinin araştırma kapsamında yer alan kişisel faktörlerden akademik başarı, mezun olunan lise türü, mezun olduktan sonra öğretmenlik yapma düşüncesi ve eğitim fakültesini tercih sebebinden bağımsız olduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşın, cinsiyet, üniversite, bölüm, sınıf düzeyi, kitap okuma düzeyi, düzenli olarak bir yayını takip etme durumu, internet kullanım düzeyi ve amacı, harcamaların aileler tarafından karşılanma düzeyi ve değişkenlerinin öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerine etki ettiği saptanmıştır.

Öncelikle, öğretmen adaylarının bilgi edinme becerilerinin cinsiyetleri açısından farklılaştığı, kadın öğretmen adaylarının erkeklerden daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma kapsamına alınan üç üniversite bağlamında, Dicle Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık becerileri açısından Adıyaman Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından daha ileri düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilgi edinme becerileri, bölümleri açısından incelendiğinde ise ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının daha geri, okul öncesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının ise daha ileri olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde, sınıf düzeyi bağlamında 1. ve 2. sınıf öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı açısından biraz daha geri; 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının ise biraz daha ileri düzeyde oldukları araştırmanın sonuçları arasında yer almıştır.

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıklarını etkileyen güçlü bir etkenin kitap okuma düzeyleri olduğu ortaya çıkmış, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin kitap okuma düzeyleri ile doğru orantılı olduğu, kitap okuma düzeyi arttıkça bilgi edinme

becerilerinin de arttığı ortaya çıkmıştır. Aynı doğrultuda, düzenli olarak bir yayın takip etmenin öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık becerilerini olumlu etkileyen bir faktör olarak tespit edilmiştir. Bunun dışında, öğretmen adaylarının, internet kullanım düzeylerinin öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkileyen bir unsur olduğu araştırmanın sonuçları arasında yer almıştır. İnternet kullanım düzeyinin yanı sıra, interneti kullanım amacının öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık becerilerine etki eden bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Bu açıdan, interneti en fazla bilgi edinme ve araştırma amaçlı kullanan öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık becerilerinin gelişmiş olduğu, oyun veya eğlence amaçlı internet kullanan adayların ise bu becerilerde daha geri düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının harcamalarının aileleri tarafından karşılanma düzeyinin bilgi edinme becerilerine etki ettiği tespit edilmiştir. Son olarak, öğretmen adaylarının sosyal ilişki düzeylerinin bilgi edinme becerilerine olumlu yönde etki eden bir unsur olduğu; sosyal ilişki düzeyi daha iyi olan öğretmen adaylarının, bilgi okuryazarlığı becerilerinde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri İle Bilgi Edinme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Araştırma sonucu, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasında orta derecede pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri aynı yönde orta seviyede artış göstermekte ve azalmaktadır. Tespit edilen orta düzeydeki olumlu bu ilişkinin yanı sıra, araştırmada öğretmen adaylarının hem bireysel yenilikçilik düzeylerini hem de bilgi edinme becerilerini aynı doğrultuda etkileyen bazı ortak faktörlerin bulunduğu dikkat çekmektedir. Örneğin, hem bireysel yenilikçilik düzeyi hem bilgi edinme becerileri açısından ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünün daha geri, okul öncesi öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliğinin daha ileri düzeyde olduğu bulunmuştur. Benzer bir şekilde, sınıf düzeyi arttıkça bireysel yenilikçilik düzeyi ile bilgi edinme becerilerinin artış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Kitap okuma düzeyinin ve bir yayın takip etmenin de bireysel yenilikçilik düzeylerine ve bilgi edinme becerilerine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiş, daha fazla kitap okuyan adaylar ile düzenli olarak bir dergi ya da gazeteyi takip eden adayların iki değişken açısından daha ileri düzeyde oldukları bulunmuştur. Bunların yanı sıra, adayların interneti kullanma düzeylerinin ortak bir faktör olarak öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik

düzeylerine ve bilgi edinme becerilerine olumlu etkide bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının, hem bireysel yenilikçilik düzeylerini hem de bilgi edinme becerilerini etkileyen diğer bir ortak faktörün sosyal ilişki düzeyi olduğu bulunmuştur. Sosyal ilişkilerde daha iyi olan adayların daha yüksek bireysel yenilikçilik düzeyine sahip oldukları ve aynı şekilde bilgi okuryazarlık becerilerinde daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

5.2.Öneriler

Araştırma ulaşılan sonuçlara dayalı olarak, araştırma sonuçlarına ilişkin öneriler ve yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler olmak üzere iki ayrı grupta öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

- Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyi açısından “sorgulayıcı” düzeyinde buldukları belirlenmiştir. Bu düzeyin ileri düzeyleri “öncü” ve “yenilikçi” düzeylerdir. Alt düzeylerde ise, “kuşkucu” ve “geleneksel” düzeyler yer almaktadır. Öğretmen adaylarının daha çok sorgulayıcı grubunda yer aldıkları dikkate alınarak, yenilikçi öğretmenlerin nasıl yetiştirilebileceği konusunda gerekli çalışmalar yapılabilir; öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adayının yenilikçi özelliklerini ön plana çıkaran düzenlemeler yapılabilir.
- Kitap okuma düzeyinin, düzenli olarak bir yayını takip etmenin ve internet kullanım düzeyinin öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerini olumlu etkileyen unsurlar oldukları dikkate alınarak, öğretmen adaylarını kitaplara, gazetelere ve süreli yayınlara erişimi üniversite ve özellikle de bölüm kütüphanelerini geliştirme yoluyla kolaylaştırılabilir. Ayrıca, üniversite kampüslerindeki, özellikle de ulaşım kolaylığı açısından bölümler bünyesindeki, bilgisayar laboratuvarlarının geliştirilmesi ve kullanımlarının teşvik edilmesi yönünde gerekli çalışmalar yapılabilir. Öğretmen adaylarının daha fazla kitap okumaya, yayın takip etmeye ve internet kullanmaya teşvik edecek düzenlemeler ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Bu doğrultuda özellikle, öğretmen adaylarına, hatta tüm üniversite öğrencilerine yönelik kampanya, etkinlik vb. yürütülebilir; öğrencilere daha uygun fiyat ile kitap ve yayın temini sağlanabilir. Örneğin, kampüslerde gazete ve dergilerin daha uygun fiyata satılması düşünülebilir.
- Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç öğretmen adaylarının sosyal ilişki düzeylerine bağlı olarak bireysel yenilikçilik düzeylerinin arttığı yönündedir. Bu bulgu göz önüne alınarak, öğretmen adaylarının kendilerini sosyal açıdan geliştirebilecekleri ders dışı

etkinliklere ağırlık verilebilir. Bu doğrultuda rolü büyük olabilecek öğrenci sosyal kulüplerinin her açıdan daha fazla desteklenmesi özellikle de öğrencilere bu yönde maddi destek sağlanması yönünde düzenlemelere gidilebilir.

- Kitap okuma düzeyi ile düzenli olarak bir yayını takip etmenin öğretmen adaylarının bilgi edinme becerilerine de olumlu olarak etki ettiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilgi edinme becerilerinin geliştirilmesi açısından öğretmen adaylarının kitaplara, gazetelere ve süreli yayınlara erişimi kolaylaştırılabilir. Bu açıdan kütüphanelerin geliştirilmesi düşünülebilir. Yine, öğretmen adaylarının daha fazla kitap okumaya, yayın takip etmeye ve internet kullanmaya teşvik edecek çalışmalar yapılabilir. Bu doğrultuda özellikle, öğretmen adaylarına, hatta tüm üniversite öğrencilerine yönelik kampanya, etkinlik vb. yürütülebilir.
- İnternet kullanım düzeyinin de bilgi edinme becerilerini olumlu etkilediği bulunmuştur. Bu açıdan, öğretmen adaylarının daha fazla internet erişimine sahip olmalarını sağlayacak düzenlemeler yapılabilir, interneti daha fazla kullanacakları akademik ve sosyal çalışmalar yapmalarına olanak sağlanabilir.
- İnternet kullanım amacının da bilgi edinme becerilerini etkilediği, interneti en fazla bilgi edinme ve araştırma amaçlı olarak kullanan öğretmen adaylarının bilgi edinme becerilerinin gelişmiş olduğu, oyun veya eğlence amaçlı internet kullanan öğretmen adaylarının ise bu becerilerde daha düşük düzeyde oldukları sonucuna varılmıştır. Bu açıdan, öğretmen adaylarının araştırma ve bilgi edinme amaçlı internet kullanımları teşvik edilebilir, interneti bu amaçlarla kullanacakları çalışmalar yapmalarını sağlanabilir.
- Araştırmada bilgi edinme becerilerinin de öğretmen adaylarının sosyal ilişki düzeyine bağlı olarak arttığı tespit edilmiştir. Bu açıdan, üniversitelerde sosyal ve kültürel etkinlikler artırılabilir. Yine, bu doğrultuda öğrenci sosyal kulüplerinin geliştirilmesi düşünülebilir.
- Araştırmada öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilikleri ile bilgi edinme becerileri arasında tespit edilen olumlu ilişki göz önüne alınarak; öğretmen yetiştirme programlarının, öğrencilere yalnızca bilgi okuryazarlık becerilerini edinmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmekle kalmayıp, aynı zamanda daha yenilikçi öğretmenler yetiştirilmesini sağlayacak düzenlemeler yapılabilir.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

- Bu araştırma, kapsam açısından sadece Güneydoğu Anadolu Bölgesinde üç üniversitenin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla sınırlıdır. Bu açıdan Türkiye'nin tüm bölgelerini kapsayacak bir araştırma yürütülerek sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerini ve bilgi edinme becerilerini etkileyebilecek daha fazla kişisel ve diğer faktörleri içeren daha kapsamlı bir araştırma yürütülebilir.
- Araştırmada öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve bilgi edinme becerileri açısından ortaya çıkan bölümler arası farklılıklar daha kapsamlı araştırılarak, farkın kaynağının tespitine yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu doğrultuda, öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesine yönelik çalışmalara ışık tutacak bulgular elde edilebilir.
- Eğitim alanında sürekli meydana gelen değişiklikler ve yenilikler göz önüne alınarak, bu yeniliklerin uygulayıcısı konumundaki öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile ilgili daha detaylı araştırmalar yapılması önemlidir. Özellikle ülkemizde öğretmen adaylarına ve öğretmenlere yönelik yenilikçilik çalışmalarının yetersizliği dikkate alınarak, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bireysel yenilikçiliklerini etkileyebilecek ve engelleyebilecek kişisel faktörlerin yanı sıra, eğitim sisteminde yer alan birçok unsuru içeren, daha detaylı araştırmalar yürütülebilir.
- Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin genel bireysel yenilikçilik düzeylerinin yanı sıra, eğitim alanına özgü yöntem, teknik ve teknolojilere yönelik bireysel yenilikçilik düzeyleri de araştırılabilir.
- Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin hem genel hem de eğitim alanına özgü bireysel yenilikçilik düzeylerinin araştırılmasının yanı sıra, eğitim alanında gerçekleştirilecek yeniliklerin özelliklerinin de benimsenmelerine etkisi açısından incelenmesi önerilebilir. Bu doğrultuda, eğitim alanında hangi özelliklere sahip yeniliklerin öğretmen adayları ve öğretmenler tarafından daha kolay benimsendiğinin ve bu yeniliklerin hangi özelliklerin benimsenmelerine engel olduğunun tespiti yapılarak, bu alanda yapılacak yeniliklere yön verilebilir.

EK 1. ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİ İLE BİLGİ EDİNME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ ANKETİ

Değerli Öğretmen Adayı,

Bu anket, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan araştırmaya veri toplamak amacıyla uygulanmaktadır. Söz konusu araştırma ile öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerilerinin birbirlerini nasıl etkilediklerini ve aynı zamanda ne gibi kişisel ve diğer faktörlerden etkilendiklerini belirlemek amaçlanmaktadır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgilere ilişkin sorular; ikinci bölümde, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerini belirlemeyi amaçlayan sorular; üçüncü bölümde ise, öğretmen adaylarının bilgi edinme becerilerini ölçmeye yönelik sorular yer almaktadır.

Bu anket ile toplanan veriler sadece araştırma amaçlı kullanılacak ve başkalarının kullanımına verilmeyecektir. Bu yüzden ankete isim yazmayınız. Ankette yer alan sorulara vereceğiniz doğru ve samimi cevaplar araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmeye hizmet edecektir. Anketi cevaplayarak sağlayacağınız katkılar için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Ayşe İPEK

Harran Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

İletişim: ayseipek@yahoo.com

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Değerli öğretmen adayları, lütfen, öncelikle bu sayfadaki kişisel bilgiler bölümünü doldurunuz. Sonra arka sayfada yer alan ölçeklerin maddelerini dikkatlice okuyarak, size uygun seçeneği (×) işareti koyarak belirtiniz. Anketin güvenilirliği açısından, boş/işaretlenmemiş madde bırakmayınız.

- 1. Cinsiyetiniz:**
 Kadın Erkek
- 2. Üniversiteniz:**
 Harran Üniversitesi Dicle Üniversitesi Adıyaman Üniversitesi
- 3. Bölümünüz:.....**
- 4. Sınıfınız:** 1. Sınıf 2. Sınıf 3. Sınıf 4. Sınıf
- 5. 100 tam puan üzerinden şu anki (en son) akademik not ortalamanız:**
 60-64 65-69 70-79 80-89 90-100
- 6. Mezun olduğunuz lise türü:**
 Genel Lise Anadolu Öğretmen Lisesi
 Anadolu/Fen Lisesi Meslek /Teknik Lise
- 7. Mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmayı düşünüyor musunuz?**
 Evet Hayır
- 8. Eğitim Fakültesini tercih sebebiniz:**
 Kendi isteğim Aile /çevre baskısı İş garantisi olduğu düşüncesi
- 9. Ayda ortalama kaç kitap okuyorsunuz?**
 Neredeyse hiç okumam 1 veya 2 3 veya 4 5 ten fazla
- 10. Düzenli olarak bir gazeteyi ya da dergiyi takip eder misiniz?**
 Evet Hayır
- 11. Haftada ortalama kaç saat internet kullanıyorsunuz?**
 0-1 Saat 2-3 Saat 4-5 Saat 6 Saat ve üzeri
- 12. İnterneti en çok hangi amaçla kullanıyorsunuz?**
 Araştırma İletişim Oyun-eğlence Bilgi edinme
- 13. Ailenizin harcamalarınızı aylık ortalama karşılama düzeyi:**
 0-250 TL 251-500 TL
 501-750 TL 751 TL ve üzeri
- 14. Aylık ortalama harcama miktarınız:**
 0-250 TL 251-500 TL
 501-750 TL 751 TL ve üzeri
- 15. Kişilerarası (sosyal) ilişkilerde kendinizi nasıl tanımlarsınız?**
 Kötü Vasat İyi Çok iyi

II. BÖLÜM
BİREYSEL YENİLİKÇİLİK ÖLÇEĞİ (BYÖ)

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

III. BÖLÜM BİLGİ OKURYAZARLIĞI ÖLÇEĞİ

Bilgi edinme ve bilgiyi yapılandırma yaklaşımlarınız ile ilgili olarak aşağıda verilen ifadeleri okuyunuz. Bu yaklaşımları ne sıklıkla gerçekleştirebildiğinizi ölçeğin sağ tarafında bulunan sütunda yanıt olarak verilen beş görüşten birini (×) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.	Seçenekler				
	Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Ara sıra	Hiçbir zaman
1. Bilgi edinmede düşünce ve ifade özgürlüğünü dikkate alma					
2. Bilgiye yasal bir şekilde ulaşma ve kullanma					
3. Elde edilen bilgi kaynaklarını inceleyerek temel düşünceleri özetleme					
4. Bilgi kaynaklarındaki farklı bakış açılarını anlama ve değerlendirme					
5. Web kaynaklarına ilişkin değerlendirme ölçütlerini dikkate alma					
6. Elde edilen bilgileri sistematik şekilde düzenleyerek sorunların çözümünde kullanma					
7. Bilginin temel özelliklerini, önemini ve çelişkilerini belirlemek için yeni bilgi ile önceki bilgiyi karşılaştırma ve bütünleştirme					
8. Gerektiğinde kaynaklara yeniden erişebilmek için tüm bilgi alıntılarını uygun şekilde düzenleyerek kaydetme					
9. Kullanılan bilginin orijinal kaynaklarını tam ve doğru olarak gösterme					
10. Basılı kaynak ve elektronik ortamlardaki kişisel hak ve güvenlik konularını dikkate alma					
11. Elde edilen bilgiyi yorumlayarak sonuçlarını ortaya koyma					
12. Kullanılacak bilgiyle ilgili gizlilik ve güvenlik konularını dikkate alma					
13. Ulaşılan bilgiye dayalı olarak kavramlar ve çıkan sonuçlar arasındaki ilişkiyi belirleme					
14. Bilgi kaynaklarının türlerini ve alanlarını belirleme					
15. Bilgi ihtiyacını başkaları ile paylaşarak yapılandırma					
16. Elde edilen bilgiyi belli ölçütlere göre sınıflandırma					
17. Kaynaklardan elde edilen bilgiyi önceki bilgilerle ilişkilendirerek özgün bir şekilde yeniden ifade etme					
18. Bilgiyi ve bilgi kaynaklarını güvenilirlik, geçerlilik, tarafsızlık, güncellik gibi ölçütlere göre değerlendirme					
19. Değiştirilmiş, yanlış ve taraflı bilgiyi fark etme ve sorgulama					
20. İhtiyaç duyulan bilginin nerede bulunacağını bilme					
21. Bilgi kaynaklarının türlerini ve önemini bilme					
22. Bilgi ihtiyacını tanımlama					
23. İhtiyaç duyulan bilgiyle ilgili temel kavramları bilme					
24. Bilginin temel özelliklerine göre nasıl düzenlendiğini bilme					
25. Bilgiye ulaşmada elektronik kaynaklardan yararlanma					
26. Web kaynaklarını, veri tabanlarını ve tarama motorlarını kullanırken, hangi anahtar sözcük ve ilişkili terimleri, nasıl					

kullanacağını bilme					
27. Bilgiye ulaşmada güncel basılı kaynaklardan yararlanma					
28. Bilgi ihtiyacının kapsamını ve yapısını sürekli olarak gözden geçirme					
29. Bilgi ve iletişim teknolojisindeki değişiklikleri izleme					

EK 2. ARAŞTIRMA İZİNLERİ

Faksı gönderen:04143163276

har.uni.yaziisl.

20-01-12 10:27 Syf. 1/1



T.C.
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : B.30.2.ADY.0.70.00 / 71
Konu : Anket İzni

19.01.2012

HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE
SANLIURFA

İlgi :19.12.2011 tarih ve 1197-7671 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşe İPEK'in "Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri İle Bilgi Edinme Becerileri (Bilgi Okuryazarlığı) Arasındaki İlişki" konulu Yüksek Lisans Tezi için hazırladığı anket çalışmasını üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğrencilerine uygulaması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Saygılarımla,

Prof. Dr. Cemil KARA
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Gereği İçin:
Harran Üniv. Rektörlüğü'ne

Bilgi İçin:
Eğitim Fak. Dekanlığı'na

Adiyaman Üniversitesi Kampüsü Altınşehir Mah.
Atatürk Bulvarı No:1 02040 ADIYAMAN
TEL:0(416) 223 38 00 FAX:0(416) 223 28 00
Elektronik Ağ:www.adiyaman.edu.tr



T.C
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

EFQM

Committed to excellence

Sayı : B.30.2.DİC.0.72.00.00/117-1652
Konu : Anket

08 Şubat 2012

08/02/2012
DİYARBAKIR

HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
ŞANLIURFA

İlgi: 19.12.2011 tarih ve 1197-7671 sayılı yazınız.

İlgi yazınızla Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı öğrencisi Ayşe İPEK'in, "Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Bilgi Edinme Becerileri (Bilgi Okuryazarlığı) Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tezi için hazırladığı anket çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde uygulama talebi Üniversitemizce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mustafa ARICA
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK 1 - Yazı



T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik


Sayı : B.30.2.HRÜ.0.70.00.00/ 044-1196-7670
Konu : Anket

19.12.201

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında çalışmalarını Yrd. Doç. Dr. Abdullah ADIGÜZEL danışmanlığında yürüten Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşe İPEK'in " Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Bilgi Edinme Becerileri (Bilgi Okuryazarlığı) Arasındaki İlişki" konulu Yüksek Lisans Tezi için hazırladığı Anket çalışmasını, Fakülteniz öğrencilerine uygulaması, Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. İbrahim Halil MUTLU
Rektör

Bilgi : Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

KAYNAKÇA

- AASL/AECT (1998). Information Literacy Standarts For Student Learning. Chicago, American Library Association.
- ACRL (2000).Information Literacy Competency Standarts for Higher Education <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/standards.pdf> adresinden 1 Haziran 2012 tarihinde alınmıştır.
- Adıgüzel, A. (2005). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Öğretmen Niteliklerinde Yeni bir Boyut: Bilgi Okur Yazarlığı. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/orta3-adiguzel.htm> adresinden 2 Eylül 2011 tarihinde alınmıştır.
- Adıgüzel, A.(2011). Bilgi Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 15-28.
- Aldemir, A. (2004). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma: Sakarya Üniversitesi Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi Okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme. International Educational Technology Conference (IECT),6 – 8 Mayıs, Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- ALA (1989). Presidential Committee on Information Literacy Final Report. <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm> adresinden 30 Ağustos 2011 tarihinde alınmıştır.
- Argon, T., Öztürk, Ç. ve Kılıçaslan H. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Bilgi Okur-Yazarlığı Becerileri Üzerine Bir Durum Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 13-22.
- Arslan S. ve Özpınar İ. (2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 38-63.
- Baldrige, J.V. ve Burnham, R.A. (1975). Organizational Innovation: Individual, Organizational, and Environmental Impacts. *Administrative Science Quarterly*, 20, 165-176.
- Basım, H. N., Korkmazyürek, H. ve Tokat A.O. (2008). Çalışanların Öz Yeterlilik Algılamasının Yenilikçilik ve Risk Alma Üzerine Etkisi: Kamu Sektöründe Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 121-130.
- Başaran, M. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgi Okuryazarlıklarının Değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), 163-177.
- Bayrak, C. (1999). Modern Eğitimde Öğretmen Profili. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 9-16.

- Behrens, S. (1994). A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy. *College and Research Libraries*, 55 (4), 309-322.
- Bledow, R., Frese, M., Anderson, N., Erez, M. ve Farr, J. (2009). A Dialectic Perspective on Innovation: Conflicting Demands, Multiple Pathways, and Ambidexterity. *Industrial and Organizational Psychology*, 2, 305–337.
- Braak, J. (2001). Individual Characteristics Influencing Teachers' Class Use of Computers. *Journal of Educational Computing Research*, 25 (2), 141-157.
- Breivik, P.S. (2000). Information Literacy for the Sceptical Library Director. IATUL Konferansı Queensland Teknoloji Üniversitesi, 3 - 7 Temmuz, Brisbane, Queensland, Avustralya.
- Bruce, C. S. (1994). Information Literacy Blueprint. https://courses.washington.edu/mlis560/su09/Module1/bruce_information_literacy_blueprint.pdf adresinden 7 Eylül 2011 tarihinde alınmıştır.
- Bruce, C. S. (1997). Seven Faces of Information Literacy in Higher Education. <http://sky.scitech.qut.edu.au/~bruce/il/faces.jsp> adresinden 2 Eylül 2011 tarihinde alınmıştır.
- Bruch, K. D. M. (2003). Propositional Diffusion Model:The Development of a Propositional Diffusion Model. <http://kimbruch.com/csca.doc> adresinden 26 Mart 2012 tarihinde alınmıştır.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem Akademi.
- Bülbül, T. (2010). Yenilik Yönetimi. H.B Memduhoğlu, K.Yılmaz. (Ed.) *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (31-51). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Bökeoğlu, Ö.Ç. ve Köklü, N. (2009). Sosyal Bilimler İçin İstatistik. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.A, Karadeniz, Ş. ve Demirel,F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Candy, P.C. (1994). Lifelong Learning and Information Literacy. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.119.5676&rep=rep1&type=pdf> adresinden 10 Mayıs 2012 tarihinde alınmıştır.
- Carr, J. A. (1998). Information Literacy and Teacher Education. <http://www.ericdigests.org/1999-2/information.htm> adresinden 1 Mayıs 2012 tarihinde alınmıştır.
- Casanueva, C. ve Gallego, Á. (2010). Social Capital and Individual Innovativeness in University Research Networks. April 2010. *Innovation: Management, Policy & Practice*, 12 (1), 105–117.

- Ceylan, A. (2011). Yenilikçilik. <http://www.urteb.org/sayfa.asp?ContentID=Yazi&id=187> adresinden 10 Mart 2012 tarihinde alınmıştır.
- Chao, C., Reid, M. ve Mavondo, F. (2009). The Influence of Consumer Innovativeness on Really New Product Adoption. <http://www.duplication.net.au/ANZMAC09/papers/ANZMAC2009-490.pdf> adresinden 26 Mart 2012 tarihinde alınmıştır.
- Choi, J.N. (2004). Individual and Contextual Dynamics of Innovation-Use Behavior in Organizations. *Human Performance*, 17(4), 397-414.
- Çabuk, N. (2003). Güney Doğu Anadolu'da Yoksulluğun Sosyal Göstergeleri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*. 43(2), 41- 65.
- Çetin, T. (2009). Tam Serbesti Taniyan Liderlik Anlayışının Orta Kademe Yöneticilerin Yenilikçilik Eğilimleri Üzerindeki Etkisi: Ege Bölgesindeki Mobilya İşletmelerinde bir uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı. Kütahya.
- Daghfous N., Petrof J.V. ve Pons F. (1999). Values and Adoption of Innovations: A Cross Cultural Study. *Journal of Consumer Marketing*, 16 (4), 314-331.
- Demirel, Y. ve Seçkin, Z. (2008). Bilgi ve Bilgi Paylaşımının Yenilikçilik Üzerine Etkileri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1),189-202.
- Do, T. (2008). Running Head: Roger's Five Attributes of Innovation Diffusion and Online Education. <https://umdrive.memphis.edu/payers/public/IDT%208500/Do%202008.pdf> adresinden 2 Mayıs 2012 tarihinde alınmıştır.
- Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri Sosyo-Ekonomik ve Sosyo-Politik Yapı Araştırması ve Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinden En Fazla Göç Almış Olan İllerin Sosyo-Ekonomik ve Sosyo-Politik Yapı Araştırması: Sorunlar, Beklentiler ve Çözüm Önerileri. (2009). Proje Raporu. Bahçeşehir Üniversitesi, Stratejik Araştırmalar Merkezi. İstanbul.
- Doyle, C. S. (1994). Information Literacy in an Information Society: A concept for the Information age. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED372763.pdf> adresinden 2 Nisan 2012 tarihinde alınmıştır.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu B. (2002). Bilgi Okuryazarlığın Becerileri ve Bu Becerilerin Öğrencilere Kazandırılması İçin Düzenlenecek Ortamların Özellikleri. *Journal of Qafqaz University*, 9, 125-132
- Erdem, M., Yılmaz, A. ve Akkoyunlu, B. (2008). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Özyeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma. International Educational Technology Conference (IECT), 6 – 8 Mayıs. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Fındıkcı, İ. (1998). Bilgi Toplumunda Eğitim ve Öğretim. *Bilgi ve Toplum*, 1, 83-92.

- Folorunso, O., Vincent, R.O, Adekoya, A.F. ve Ogunde, A.O. (2010). Diffusion of Innovation in Social Networking Sites among University Students. *International Journal of Computer Science and Security (IJCSS)*, 4 (3), 336-372.
- Gardner, J.W. (1990). Yenilikçi Birey, Zinde Toplum. İstanbul: İlgı.
- Goldsmith, R. E.ve Foxall, G. R. (2003). The Measurement of Innovativeness, L. V.Shavinina (Ed.). The International Handbook on Innovation (321-330). Londra BM:Pergamon.
- Grafstein, A. (2002). A Discipline-Based Approach to Information Literacy. *The Journal Academic Librarianship*, 4,197-204.
- Gürdal, O. (2000). Yaşam Boyu Öğrenme Etkinliği “Enformasyon Okuryazarlığı”.*Türk Kütüphaneciliği*, 14(2), 176-187.
- Handa, M. ve Gupta, N. (2009). Gender Influence on the Innovativeness of Young Urban Indian Online Shoppers. *VISION—The Journal of Business Perspective* ,13 (2), 25-32.
- Henrich, J. (2000). Cultural Transmission & the Diffusion of Innovations <http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/35690/2/b201421x.0001.001.pdf> adresinden 10 Mart 2012 tarihinde alınmıştır.
- Hirschman, E. C. (1980). Innovativeness, Novelty Seeking and Consumer Creativity. *Journal of Consumer Research*, 7, 289-295.
- Houff, S. (2002). Laws for Literacy. *Teacher Librarian*, 29(3), 16-19.
- Hurt, H. T., Joseph, K. ve Cook, C. D. (1977). Scale for the Measurement of Innovativeness. *Human Communication Research*, 4, 58–65.
- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keyder, Ç. ve Üstündağ, N. (2006). Doğu ve Güneydoğu Anadolu'nun Kalkınmasında Sosyal Politikalar. TESEV “Doğu ve Güneydoğu Anadolu’da Sosyal ve Ekonomik Öncelikler” Raporu Bölüm IV. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu. İstanbul.
- Kılıçer, K. ve Odabaşı, H.F. (2010). Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ): Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Kırmiç, M. (2004). Türkiye’de Bölgesel Farklılıkların Nedenleri ve Bu Farklılıkların Azaltılmasına Yönelik Politika Önerileri. <http://www.tcmb.gov.tr/yeni/iletisimgm/mehmetkirmic.pdf> adresinden 3 Aralık 2012 tarihinde alınmıştır.
- Kuhlthau, C. C. (1987). Information Skills for an Information Society: A Review Of Research. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED297740.pdf> adresinden 2 Nisan 2012 tarihinde alınmıştır.

- Kumar, R. ve Uz Kurt C. (2010). Investigating the Effects of Self Efficacy on Innovativeness and the Moderating Impact of Cultural Dimensions. <http://www.aabri.com/manuscripts/10631.pdf> adresinden 21 Nisan 2012 tarihinde alınmıştır.
- Kumar, R. ve Uz Kurt C. (2010). Can Innovativeness be Impacted by Interpersonal Influences and Do Cultural Dimensions Play a Moderating Role? An Investigation in the Turkish Context. <http://www.jgbm.org/page/1%20Rachna%20Kumar.pdf> adresinden 23 Mart 2012 tarihinde alınmıştır.
- Kurbanoğlu, S.S. ve Akkoyunlu, B. (2007). Öğretmen Eğitiminde Bilgi Okuryazarlığının Önemi. <http://www.bby.hacettepe.edu.tr/e-bulten/hdetayarsiv.asp?h=45&i=1&s=1> adresinden 20 Mart 2012 tarihinde alınmıştır.
- Kurbanoğlu, S.S. (2010). Bilgi Okuryazarlığı: Kavramsal bir Analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24 (4), 723-747.
- Kurt, T. (2010). Örgüt Kültürünün Yenilikçilik (İnovasyon) Performansı Üzerindeki Etkileri: Kayseri İmalat Sektöründe Uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Lenox, M. F. ve Walker M. L. (1992). Information Literacy: Challenge for the Future. *International Journal of Information and Library Research*, 6 (1), 1-18.
- Liao, H.A. (2005). Communication Technology, Student Learning, and Diffusion of Innovation. *College Quarterly*, 8 (2), 1-18.
- Littrell, J.M. ve Carlson, L. (2009). School Counselors' Adoption of Brief Counseling: The Diffusion of an Innovative Practice. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ886133.pdf> adresinden 23 Nisan 2012 tarihinde alınmıştır.
- Malian, I. M. ve Nevin, A.I. (2005). A Framework for Understanding Assessment of Innovation in Teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, Yaz, 7-17.
- Martín, P., Salanova M. ve Peiró J.M. (2007). Job Demands, Job Resources and Individual Innovation at Work: Going Beyond Karasek's Model? *Psicothema*, 19 (4), 621-626.
- McClure, C. R. (1994). Network Literacy: A Role for Libraries. *Information Technology and Libraries*, 13 (2), 115-125.
- McCrank, L. J. (1992). Academic Programs for Information Literacy: Theory and Structure. *RQ*, 4, 485-497.
- McQuiggan, C.A. (2006). A Survey of University Faculty Innovation Concerns and Perceptions that Influence the Adoption and Diffusion of a Course Management System. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED492812.pdf> adresinden 12 Mart 2012 tarihinde alınmıştır.
- Memmedova, A. ve Seferoğlu, S. S. (2001). Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE)'de Rol Alan Formatör Öğretmenlerin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeylerine ve BDE Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 351-358.

- Midgley, D. F.ve Dowling, G. R. (1978). Innovativeness: The Concept and Its Measurement. *Journal of Consumer Research*, 4, 229–242.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi Toplumu–Eğitim-Yeni Kimlikler-II Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/127/902.pdf> adresinden 21 Mart 2012 tarihinde alınmıştır.
- Nutley, S., Davies, H. ve Walter, I. (2002). Learning from the Diffusion of Innovations <http://www.kcl.ac.uk/content/1/c6/03/46/02/wp10.pdf> adresinden 3 Mart 2012 tarihinde alınmıştır.
- Oğuztürk, B.S. ve Türkoğlu M. (2004). Yenilik ve Yenilik Modelleri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 14-20.
- Osborne, S. P. (1998). Naming the Beast' Defining and Classifying Service Innovations in Social Policy. *Human Relations*, 51(9), 1133-1154.
- Oslo Kılavuzu (2005)
http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/kilavuzlar/Oslo_3_TR.pdf adresinden 1 Eylül 2011 tarihinde alınmıştır.
- Palazzo, G. (2005). Postnational Constellations of Innovativeness: A Cosmopolitan Approach. *Technology Analysis & Strategic Management*, 17 (1), 55–72.
- Pierce, J.L. ve Delbecq A.L. (1977). Organization Structure, Individual Attitudes and Innovation. *Academy of Management Review*, Ocak, 27- 37.
- Polat, C. (2005). Üniversitelerde Kütüphane Merkezli Bilgi Okuryazarlığı Programlarının Geliştirilmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Polat, C. (2006). Bilgi Çağında Üniversite Eğitimi İçin Bir Açılım: Bilgi Okuryazarlığı Öğretimi. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 29, 249-266.
- Polat, C., & Odabaş, H. (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı, 27-30 Mart, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Rader, H. B. (1991). Information Literacy: A Revolution in the Library. *RQ*, 31(1), 25-28.
- Rijnsoever, F.J. ve Donders, A.R.T.(2009). The Effect of Innovativeness on Different Levels of Technology Adoption. *Journal of The American Society for Information Science and Technology*, 60 (5),984–996.
- Roehrich, G. (2004).Consumer Innovativeness: Concepts and Measurements. *Journal of Business Research*, 57 (6), 671–77.
- Rogers, E.M.(1963). What are Innovators like?. *Theory into Practice*, 2 (5), 252-256.
- Rogers, E. M. ve Shoemaker, F. F. (1971). Communication of Innovations. New York: Free Press.

- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5th ed.). New York: Free Press.
- Rogers, E.M., Medina, U.E., Rivera, M.A. ve Widey, C.L. (2005). Complex Adaptive Systems and the Diffusion of Innovations. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 10(3), 1-26.
- Rogers, R.K. (2007). Computer Anxiety and Innovativeness as Predictors of Technology Integration. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Teksas Tech Üniversitesi, Teksas.
- Rogers, M. (2008). The Definition and Measurement of Innovation. Melbourne Üniversitesi, Melbourne Uygulamalı Ekonomi ve Sosyal Araştırma Enstitüsü, Yayınlanmamış Çalışma Raporu. Melbourne, Avustralya.
- Saatçioğlu, Ö., Özmen, Ö. ve Özer, P.S. (2003). Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesinde Kütüphanelerin Rolü ve Dokuz Eylül Üniversitesi Uygulaması. *Bilgi Dünyası*, 4 (1), 45-63.
- Savery, C.A. (2005). Innovators and Laggards Surveying Diffusion of Innovations by Public Relations Practitioners. <http://etd.ohiolink.edu/sendpdf.cgi/Savery%20Carol%20A.pdf?akron1123879994> adresinden 28 Mart 2012 tarihinde alınmıştır.
- Scott, S.G. ve Bruce, R.A. (1994). Determinants of Innovative Behavior: A Path Model of Individual Innovation in the Workplace. *Academy of Management Journal*, 37 (3), 580-607.
- Shapiro, J.J. ve Hughes, S.K. (1996). Information Literacy as a Liberal Art: Enlightenment Proposals for a New Curriculum. <http://net.educause.edu/apps/er/review/reviewArticles/31231.html> adresinden 11 Mayıs 2012 tarihinde alınmıştır.
- Shuman L. J., Besterfield-Sacre, M., & McGourty, J. (2005). The ABET "Professional Skills" - Can They Be Taught? Can They Be Assessed? *Journal of Engineering Education*, 94 (1), 41-55.
- Snavely L., Cooper N. (1997). The Information Literacy Debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 23 (1), 9-14.
- Soran, H. Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğitimcilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Spiering, K. ve Erickson S. (2006). Study Abroad as Innovation: Applying the Diffusion Model to International Education. *International Education Journal*, 7(3), 314-322.
- Spitzer, K. L., Eisenberg, M.B. ve Lowe, C.A. (1998) Information Literacy: Essential Skills for the Information Age. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED427780.pdf> adresinden 11 Nisan 2012 tarihinde alınmıştır.

- Surry, D.W. (1997). Diffusion Theory and Instructional Technology. <http://www2.gsu.edu/~wwwitr/docs/diffusion/> adresinden 2 Mart 2012 tarihinde alınmıştır.
- Surry, D.W.; Brennan, J. P. (1998). Diffusion of Instructional Innovations: Five Important, Unexplored Questions. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED422892.pdf> adresinden 11 Mart 2012 tarihinde alınmıştır.
- Sünbül, A.M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 8, 597-608.
- Şahin, İ. (2006). Detailed Review of Rogers' Diffusion of Innovations Theory and Educational Technology-Related Studies Based on Rogers' Theory. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5 (2), 1-10.
- Şahin, İ. ve Thompson, A. (2006). Using Rogers' Theory to Interpret Instructional Computer Use by COE Faculty. *Journal of Research on Technology in Education*, 39 (1), 81-104.
- Tabak, A., Erkuş, A. ve Meydan, C.H. (2010). Denetim Odağı ve Yenilikçi Birey Davranışları Arasındaki İlişkiler: Belirsizliğe Tolerans ve Risk Almanın Aracılık Etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 159-176.
- Taylor, R. S. (1979). Reminiscing About the Future. *Library Journal*, 104, 1871-1875.
- Thatcher, J.B., Stepina, L.P., Srite, M. ve Liu, Y. (2003). Culture, Overload and Personal Innovativeness with Information Technology: Extending the Nomological Net. *Journal of Computer Information Systems*, Güz, 74-81.
- Tortoriello, M. (2006). The Social Underpinnings of Absorptive Capacity: External Knowledge, Social Networks, and Individual Innovativeness <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1262364> adresinden 2 Mayıs 2012 tarihinde alınmıştır.
- Turhan, A. (2009). Kültürün Tüketici Yenilikçiliği Üzerindeki Etkisi Üzerine bir Uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Ankara.
- Uzkurt, C. (2007). Tüketicilerin Yenilikleri Benimseme Eğilimleri Üzerinde Kişisel Değerlerin Etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 241-260.
- Wardford, M.K. (2005). Testing a Diffusion of Innovations in Education Model (DIEM). *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 10 (3), 1-41.
- Wejnert, B.(2002). Integrating Models of Diffusion Of Innovations: A Conceptual Framework. *The Annual Review of Sociology*, 28, 297-326.
- Yates, B.L. (2004). Applying Diffusion Theory: Adoption of Media Literacy Programs in Schools. *Studies in Media & Information Literacy Education*, 4 (2), 1-12

- Yeloğlu, H.O.(2007). Örgüt, Birey, Grup Bağlamında Yenilik ve Yaratıcılık Tartışmaları. *Ege Akademik Bakış*, 7(1), 133–152.
- Yıldız, Ö. (2008). Gap İllerinde Sosyal ve Ekonomik Dönüşüm. *Ege Akademik Bakış*, 8(1), 287–300.
- Yi, M.Y., Fiedler, K. D. ve Park, J.S. (2006). Understanding the Role of Individual Innovativeness in the Acceptance of IT-Based Innovations: Comparative Analyses of Models and Measures. *Decision Sciences*, 37 (3), 393-426.

ÖZET

Bu araştırma, Güneydoğu Anadolu Bölgesi Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri (bilgi okuryazarlık düzeyleri) arasındaki ilişkiyi belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, 2011-2012 öğretim yılı bahar yarıyılında Adıyaman Üniversitesi, Dicle Üniversitesi ve Harran Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan 1 182 öğretmen adayından elde edilmiştir.

Araştırmanın verileri “Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Bilgi Edinme Becerileri Arasındaki İlişki” anket formu ile toplanmış; anket dâhilinde “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ve “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği” olmak üzere iki ölçek kullanılmıştır. Veriler, SPSS 17.0 programıyla bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, frekans ve yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), pos-hoc Tukey testi ve Basit Korelasyondan yararlanılmıştır.

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

Anahtar Kelimeler: Bireysel Yenilikçilik, Bilgi Edinme Becerileri, Bilgi Okuryazarlığı, Öğretmen Adayları.

ABSTRACT

This research has been conducted with the aim of identifying the relationship between individual innovativeness levels and information acquisition competencies of prospective teachers who study at Faculties of Education in Southeastern Anatolia Region. It has also aimed at investigating individual innovativeness levels and information acquisition competencies of prospective teachers in terms of different variables. The research data were obtained from 1 182 prospective teachers who study at Faculties of Education at Adiyaman University, Dicle University and Harran University, at 2011-2012 academic year spring semester.

The research data were gathered via “The Relationship between Individual Innovativeness Levels and Information Acquisition Competencies of Prospective Teachers” questionnaire form, with the inclusion of two scales as “Scale for the Measurement of Innovativeness” and “Information Literacy Scale”. The data were analyzed via SPSS 17.0 program at computer environment. In the analysis of data, frequency and percentage distribution, arithmetic mean and standard deviation, t-test, one-way variance analysis (ANOVA), pos-hoc Tukey test and Linear Correlation were utilized.

As a result, a positive moderate relationship between individual innovativeness levels and information acquisition competencies of prospective teachers has been found out. Additionally, some factors affecting the individual innovativeness levels and information acquisition competencies of prospective teachers have been identified. In this respect, it has been found that prospective teachers at primary school mathematic teaching department are less competent and prospective teachers of pre-school teaching and social sciences teaching departments are more competent. Likewise, it has turned up that individual innovativeness levels and information acquisition competencies of prospective teachers increase as their grade levels increase. In addition, prospective teachers who read books regularly and follow a newspaper or magazine regularly have been discovered as more competent. Furthermore, internet usage level of prospective teachers has been found as a factor affecting the individual innovativeness and information literacy positively. Lastly, the study showed that prospective teachers who are better at social relationships have a higher level of individual innovativeness and they are more successful at information literacy.

Key Words: Individual Innovativeness, Information Acquisition Competency, Information Literacy, Prospective Teachers.