

Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programındaki Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri¹

Gülşen ÖZTÜRK-YURTSEVEN² & Çiğdem ALDAN-KARADEMİR³

ÖZET

Bu çalışmada, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına devam eden 203 kadın, 128 erkek olmak üzere 331 öğretmen adayından oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında, Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen, Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ile Diker-Coşkun (2009) tarafından geliştirilen, “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, karşılaştırma teknikleri ve çoklu regresyon analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının bir kısmının bireysel yenilikçilik düzeyleri yüksek iken bir kısmının düşüktür. Öğretmen adayları bireysel yenilikçiliğin sorgulayıcı kategorisinde yer almaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri fakültele göre bireysel yenilikçilikleri arasında anlamlı farklılık bulunurken, cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, orta düzeyin üzerindedir ve cinsiyet/fakülte değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, bireysel yenilikçilik düzeylerinin %30'unu yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bireysel yenilikçilik, Yaşam boyu öğrenme, Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı

¹ Bu çalışma 2. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu ve Sergisi'nde (3-7 Mayıs 2017) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Arş. Gör. - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi - gulsenozturk@mu.edu.tr

³ Yrd. Doç. Dr. - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi - cakarademir@mu.edu.tr

GİRİŞ

Kant 1800'lü yıllarda, çocukların içinde bulunduğu zaman dilimi için değil, gelecekte insanın mümkün gelişmiş durumu için eğitilmesi gerektiğini dile getirmiştir (Kant, 2016). Bugün de eğitimin amacı bireyleri geleceğe hazırlamaktır. Uluslararası alanda birçok enstitü tarafından 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan, gelecekte de gerekli olacağı düşünülen becerilerin belirlenmesi ve okul programlarına dâhil edilerek bu becerilerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır. 21. yüzyıl becerileri ortaklığı (Partnership for 21st Century Skills (P21)) ve OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development) gibi kuruluşların belirlediği 21. yüzyıl becerilerinden bazıları eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, kültürel farkındalık, bireysel yenilikçilik ve yaşam boyu öğrenmedir. Bu anlamda, bu becerileri kazanması hedeflenen bireyleri yetiştirecek öğretmen ve öğretmen adaylarının hâlihazırda bu becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Bu becerilerden olan bireysel yenilikçilik ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi önem taşımaktadır.

Yaşam boyu öğrenme kavramının kökeni, 20. yüzyılın başlarında Dewey, Lindeman ve Yeaxlee çalışmalarına dayanmaktadır (Jarvis, 2004). Yaşam boyu öğrenme, Faure raporu olarak da bilinen (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) UNESCO'nun Uluslararası Gelişme Komisyonu Raporu'nda (1973) ve 1960'lı yılların sonlarına doğru "yetişkin eğitimi" olarak OECD raporlarında yer almıştır (Friessen, & Anderson, 2004). Faure Raporu'nda (1973), eğitimin ekonomik gelişmeden önce geldiğini öne sürerek eğitimin hem evrensel hem de yaşam boyu olması gerektiği savunulmuştur. Raporda eğitimin insanoğlunun gelişimi için önemli olduğu ve bu nedenle eğitim kavramının yeniden gözden geçirilmesi gerektiği öne sürülmüştür. Bu raporun ana teması, öğrenmenin bilmek, yapmak, olmak ve birlikte yaşamak üzere dört temel ayak üzerine dayandığı ifade edilmiş ve bu fikir Delors Raporu'nda (1996) da tekrar edilmiştir (Jarvis, 2004). UNESCO ve OECD raporlarında ise ana fikir, bireylere tüm yaşamları boyunca öğrenme fırsatlarının sunulması için stratejiler geliştirilmesi olmuştur (Jallade, & Mora 2001; Friessen, & Anderson, 2004). UNESCO'nun raporunda yaşam boyu öğrenmenin, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için anahtar kelime olarak anlaşılması gerektiği belirtilmiştir. 2001 yılında UNESCO'nun raporunda 21. yüzyılda yaşam boyu öğrenme gözden geçirilmiş ve yeni yüzyılın gerekliliklerine göre anlamlandırılmıştır (Friessen, & Anderson, 2004).

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşam kalitesini arttırmak amacıyla, hayatları boyunca kişisel, sosyal ve mesleki gelişimlerini gerçekleştirme sürecidir (Dave, 1976). Yaşam boyu öğrenme, bireyin öğrenmeye gereksinim duyduğu alanlarla bağlantılı olan öğrenme fırsatlarının çeşitli şekillerde, zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın öğrenciye sunulmasıdır (Friessen, & Anderson, 2004). Yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi yaşam boyunca desteklemek amacıyla, eğitsel uygulamaların gelişiminde kullanılan bir kılavuz olarak ele alınabilir (Knapper, & Copley, 1991 Akt: Hart, 2006).

Yaşam boyu öğrenme, sosyal, ekonomik ve kültürel değişimlerdeki hızdan dolayı gereklidir. Geçmişte toplumsal değişimin insan ömrüne kıyasla yavaş olması, şartlarda neredeyse hiç değişiklik gerektirmemesi, bireylerin şartlara kolay uyum sağlamasına neden olmuştur. 21. yüzyılda değişikliğin hızlı olması, yaşam boyu öğrenmeyi gerekli kılmaktadır (Knapper, & Copley, 1991 Akt: Hart, 2006). Toplumsal değişime ayak uydurmak için yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmak, yerel ve evrensel boyutta çağa ayak uydurmayı sağlayacak ve hatta geleceğimizi tasarlamayı mümkün kılacaktır. Hart (2006), yaşam boyu

öğrenme becerileri kapsamında öz yönetim, iletişim, insan-görev yönetimi ile yeniliği ve değişimi harekete geçirmek gibi yeterliklere değinmektedir.

Bu yeterliklerden biri olarak ifade edilen “yenilik” teriminin farklı tanımlamalarına rastlamak mümkündür. Smith’e (2003) göre yenilik, değişikliğe gereksinim duyulmasıyla başlayan ve bir fikrin başarılı bir şekilde uygulamasıyla son bulan bir problem çözme biçimidir. Rogers (1995) yeniliği, tanıtılan kitle tarafından yeni olarak algılanan şeyler, fikirler veya uygulamalar olarak tanımlamaktadır. Bununla beraber, “yenilik” yaratıcı süreci ifade ettiği gibi, ürünün kendisi anlamına da gelmektedir. Aynı zamanda yenilik kavramı, yeniliği benimseyen kişinin bilişsel durumu ve davranışsal repertuarının bir parçası haline gelmesi süreci olarak tanımlanabilir (Zaltman, Duncan, & Holbek, 1973; Goldsmith, & Foxall, 2003). Bu süreçte, yenilikleri takip etme, deneme ve uygulama eylemlerinin bir arada yürütülmesi bireyin yenilikçilik özelliği olarak ifade edilebilir.

Yenilikçilik, alanyazında, bireysel ve kurumsal olmak üzere iki şekilde yer almaktadır. Bireysel yenilikçilik, kişilik özelliği açısından yeni şeyleri denemeye istekli olma, risk alma ve deneyime açıklık olarak tanımlanmaktadır (Goldsmith, & Foxall, 2003). Bireysel yenilikçiliğin özü, bireyin dünyadaki entelektüel resminin benzersizliğidir. Bir başka deyişle, yenilikçilerin özgün görüş, anlayış ve kendilerini çevreleyen gerçeklikte neler olduğunu yorumlama, bireysel yeniliğin bilimsel olarak anlaşılmasının anahtarıdır (Shavinina, & Seeratan, 2003).

Rogers (1995) bireysel yenilikçiliği bireyin yeni fikirleri, bulunduğu toplumdaki bireylerden ya da başka bir ifadeyle yeniliklerin yayılması teorisinde yer alan diğer kategorilerdeki kişilerden göreceli olarak daha önce benimsemesi olarak yorumlamaktadır. Rogers (1995) çiftçilerle yürüttüğü çalışmasında, “neden bazı çiftçiler yenilikleri hemen benimserken, diğerleri benimsemekte zorluk yaşıyor” sorusuna cevap ararken yeniliklerin yayılması teorisini geliştirmiştir. Bu teoriye göre, bir toplumda yeniliğin benimsenip uygulanmasında ya da kullanılmasında bireyler farklı yaklaşımlar göstermektedir. Bu yaklaşımlar, yenilikçiler (innovators-venturesome), öncüler (early adopters-respectable), sorgulayıcılar (early majority-deliberate), kuşkucular (late majority-skeptical) ve gelenekçilerdir (laggards-traditional). Dağılım eğrisinde %2.5’lik bir oranla en az dilimi yenilikçiler oluşturmaktadır. *Yenilikçiler*, daha küresel bir bakış açısıyla farklı toplumlarda da gerçekleşen yenilikleri yakından takip eden ve yeniliği bulunduğu topluma ilk getiren ve ilk kullananlardır. Dağılım eğrisinde ikinci sırada %13.5’lik bir oranla öncüler yer almaktadır. *Öncüler*, yenilikçilerin getirdiği yenilikleri ilk deneyen gruptur. Yenilikçiler toplum tarafından öncülere göre daha uç noktada görüldüğünden sınıflamadaki diğer gruplar, öncülerin denediği yenilikleri uygulamaya daha yatkındır. Öncüler, toplumda saygın bir yere sahiptir ve öncülerin fikirleri, yaptıkları önemsenir. Başka bir deyişle, öncüler, yeniliklerin uygulanması ya da kullanılması açısından toplumda lider rolü oynarlar. Rogers’ın bireysel yenilikçilik sınıflamasında (early majority-deliberate) kategorisi, *sorgulayıcılar* olarak ele alınmıştır. Alanyazında, sorgulamak, eleştirel düşünmenin temelini oluşturan alt kavramlardan biridir (Nosich, 2001; Alkın-Şahin, Tunca, Altinkurt, & Yılmaz, 2015). Ancak, Rogers’a (1995) göre, dağılım eğrisinde %34’lük bir orana sahip olan *sorgulayıcılar*, yenilikleri benimsemede temkinli davranan, yeniliklerin faydaları hakkında uzun bir karar verme ve sorgulama süreci yaşayanlardır. Dağılım eğrisinde %34’lük orana sahip olan *kuşkucular*, şüpheli ve çekingen davranışlar sergilerler. Toplumda yeniliğin kullanılmasını beklerler ve sonuçlarını görüp emin olmak isterler. Son olarak *gelenekçiler* ise dağılım eğrisinde %16’lık orana sahiptirler ve gelenekçiler yenilikleri kabul ettiklerinde buldukları toplumda artık o

bir yenilik değildir. Gelenekçiler, geleneklerine ve alışkanlıklarına bağlı bireylerdir ve yeniliklerin kullanımında yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. Rogers'ın kategorilerine örnek vermek gerekirse, eğitimde akıllı tahtanın, EBA sosyal eğitim platformunun kullanımı gibi yenilikleri farklı toplumlarda takip edip eğitime uyarlanmasına ön ayak olanlar yenilikçiler, geliştirilen yeniliği hemen benimseyip aktif kullananlar öncüler, başlangıçta çekimser kalıp karar verme süreci yaşayanlar sorgulayıcılar, diğerlerinin kullanmasını ve olumlu sonuçlarını görünceye kadar yenilikten uzak duranlar kuşkucular, eski alışkanlıklarına devam edip yeniliği reddedenler ise gelenekçiler olarak ifade edilebilir.

Alanyazında, öğretmen ve öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerini teknopedagojik eğitim yeterlikleri (Çuhadar, Bülbül, & Ilgaz, 2013; Argon, İsmetoğlu, & Çelik-Yılmaz, 2015), bilgi edinme becerileri (Bitkin, 2012) yansıtıcı düşünme becerileri (Koçak & Önen, 2012), eleştirel düşünme eğilimleri (Örün, Orhan, Dönmez, & Kurt, 2015) gibi farklı değişkenlerle inceleyen çalışmalar yer almaktadır. Bununla beraber, bireysel yenilikçilik düzeylerini demografik değişkenlerle karşılaştıran (Mutlu-Bayraktar, 2012; Özgür, 2013; Akın-Kösterelioğlu, & Demir, 2014; Gür-Erdoğan, Eksioğlu, Zafer-Güneş, & Sezen-Gültekin, 2014; Yılmaz-Öztürk, & Summak, 2014; Demir-Başaran, & Keleş, 2015; Korucu, & Olpak, 2015; Yüksel, 2015; Demiralay, Bayır & Gelibolu, 2016) araştırmalar da bulunmaktadır.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceleyen (Demirel, & Yağcı, 2012; Diker-Coşkun, & Demirel, 2012; Evin-Gencel, 2013) çalışmalara alanyazında rastlamak mümkündür. Bununla beraber, Kılıç ve Ayvaz-Tuncel'in (2015) ilköğretim öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmalarında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bireysel yenilikçilik düzeyleri incelenmiştir.

Rogers'ın yeniliklerin benimsenmesi sınıflamasında bireyin hangi kategoride yer aldığını bilmek bir bakıma yaşam boyu öğrenmeyi ne derece içselleştirdiğinin de işareti olarak görülebilir. Bu bağlamda, hızla değişen ve gelişen dünyada nesilleri geleceğe hazırlamakla görevlendirilmiş öğretmenlerin buldukları toplumda öncü olmaları ve öğrenme serüvenlerine yaşam boyu devam etmeleri beklenir. Böylelikle, öğretmenlerin kendi öğrenmelerinden sorumlu, yeniliğe ve değişime açık öğrencileri yetiştirmesi mümkün olabilir. Bu bakımdan, bu çalışmada, öğretmen yetiştirme yollarından biri olan pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğretmen yeterliklerinden kabul edilen yaşam boyu öğrenme ve bireysel yenilikçilik özelliklerinin belirlenmesi, programın bu açıdan aksayan yönlerinin tespit edilmesi, geliştirilmesi ve bundan sonraki çalışmalara katkı sağlaması düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının;

1. Bireysel yenilikçilik düzeyleri nasıldır?
2. Bireysel yenilikçilik düzeyleri cinsiyet ve fakültelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
4. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet ve fakültelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri bireysel yenilikçilik davranışlarını ne düzeyde yordamaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2016) göre, tarama modeli var olan bir durumu değiştirmeden olduğu gibi betimlemeyi amaçlar.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2015-2016 öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına devam eden 800 öğretmen adayından oluşmaktadır. Örneklem sayısı $n=t^2.p.q/d^2$ formülüne göre %95 güven düzeyi için 260 olarak hesaplanmıştır. Örneklem seçiminde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına başvuran fakülteler küme olarak kabul edilmiş ve oransız küme örnekleme tekniği ile seçkisiz olarak 371 öğrenciye ulaşılmıştır. Ancak, özensiz doldurulan ölçekler değerlendirilmeye alınmamış ve kullanılabilir durumda olan 331 ölçek üzerinden analizler yapılmıştır. Örnekleme ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Örnekleme ilişkin demografik özellikler

Değişken	Gruplar	Öğretmen sayısı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	203	61.3
	Erkek	128	38.7
Fakülteler	Fen F.	84	25.4
	Edebiyat F.	132	39.9
	Turizm F.	24	7.3
	Spor Bilimleri F.	76	23
	Sağlık Bilimleri F.	15	4.5
Toplam		331	100.0

Araştırmanın örnekleme pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki 203 kadın (%61.3), 128 erkek (%38.7) olmak üzere toplam 331 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların 84'ü fen fakültesi (%25.4), 132'si edebiyat fakültesi (%39.9), 24'ü turizm fakültesi (%7.3), 76'sı spor bilimleri fakültesi (%23), 15'i sağlık bilimleri fakültesi (%4.5) öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" ve "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği, Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilmiş, Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 20 maddeden oluşan ölçek, 5'li Likert tipinde "1. Kesinlikle Katılmıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum" aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçekte 12 olumlu (1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18. ve 19.), sekiz olumsuz (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17 ve 20) madde yer almaktadır. Ölçek yardımıyla yenilikçilik puanı; pozitif maddelerden alınan toplam puandan negatif maddelerden alınan toplam puanın çıkarılmasıyla elde edilen puana 42 puan eklenmesiyle hesaplanmaktadır. Ölçek yardımıyla en düşük 14, en yüksek ise 94 puan alınabilmektedir. Ölçek üzerinden hesaplanan puanlara göre bireyler yenilikçilik bağlamında kategorize edilebilmektedir. Buna

göre bireyler; hesaplanan puan 80 puan üstünde ise “Yenilikçi”, 69 ve 80 puan arasında ise “Öncü”, 57 ve 68 puan arasında ise “Sorgulayıcı”, 46 ve 56 puan arasında ise “Kuşkucu”, 46 puan altında ise “Gelenekçi” olarak yorumlanmaktadır. Ayrıca ölçek yardımıyla hesaplanan puana göre genel olarak bireylerin yenilikçilik düzeyleri hakkında da değerlendirmede bulunulabilmektedir. Buna göre; 68 üstü puan alan bireyler oldukça yenilikçi olarak değerlendirilirken, 64 altı puan alan bireyler yenilikçilikte düşük olarak yorumlanmaktadır. Kılıçer ve Odabaşı'nın (2010) ölçek uyarlama çalışmasında faktör analizi sonuçlarında ölçeğin 4 başlık altında toplanmıştır. Ölçeğin faktörlerine ve maddelerin özelliklerine göre alanyazın taraması sonucunda boyutlara sırasıyla “Değişime direnç” (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17 ve 20), “Fikir önderliği”, (1, 8, 9, 11 ve 12) “Deneyime açıklık” (2, 3, 5, 14 ve 18) ve “Risk alma” (16 ve 19) isimleri verilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .88 olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizinde ölçeğin dört faktörü toplam varyansın %56.48'ini açıkladığı ve faktör yük değerlerinin .42 ile .85 arasında değiştiği belirlenmiştir.

“Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği” Diker-Coşkun (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 27 maddeden oluşmaktadır ve 6'lı Likert tipinde “1. Hiç Uymuyor, 6. Çok Uyuyor” aralığında puanlanmaktadır. Ölçeğin “yaşam boyu öğrenmede motivasyon” (1, 2, 3, 4, 5, 6) ve “sebat”(7, 8, 9, 10, 11, 12) boyutları olumlu maddelerden “öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk” (13, 14, 15, 16, 17, 18) ve “ merak yoksunluğu” (19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27) boyutları olumsuz maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan (27x1) 27, orta puan (27x3,5) 94,5 ve maksimum puan (27x6) 162 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .89 olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizinde ölçeğin dört faktörü toplam varyansın %54.76'sını açıklamaktadır ve faktör yük değerlerinin .43 ile .79 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, verilerin analizinde betimsel istatistikler, iki kategorili değişkenlerde dağılımın normal olduğu verilerle t-testi, normal olmadığı verilerle Mann-Whitney U testi; üç ve daha fazla faktörlü karşılaştırmalarda, dağılım normal olmadığından Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Anlamlı çıkan U değerleri için grupların ikili kombinasyonlarında Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Verilerin normalliğinin sınanmasında çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve veri setinin homojenliğini test etmede Levene istatistiği kullanılmıştır. Buna göre, Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin boyut ve değişkenlerine göre dağılım normal olmadığından parametrik olmayan testler, Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeğinin boyutları cinsiyet değişkenine göre normal dağıldığından parametrik (basıklık katsayıları -.01 ve +1.37, çarpıklık katsayıları -.24 ve +1.26 aralığındadır) fakülte değişkeninde normallik gözlenmediğinden parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değeri +1.5 ile -1.5 aralığında ise verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir (Tabachnick, & Fidell, 2013). Verilerin analizinde anlamlılık değeri $p < .05$ olarak alınmıştır.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bireysel yenilikçilik davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla standart çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi yapılmadan önce analizin varsayımları test edilmiştir. Öncelikle uç değerlere ve $p < .01$ anlamlılık düzeyi alınarak Mahalonobis uzaklık değerleri hesaplanmış ve koşulları sağlamayan değerlerin silinmesi sonucunda kalan 331 veri analize tabi tutulmuştur. Dağılımın normalliği çarpıklık ve basıklık katsayıları ile sınanmış ve bu katsayıların +1 ile -1

aralığında olduğu görülmüştür (Tüm değişkenlerde çarpıklık katsayıları .91 ile - .42, basıklık katsayıları .74 ile -.33 arasındadır). Bu durumda dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir. Regresyon analizinde sağlanması gereken bir diğer şart ise bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi ifade eden çoklu bağlantının olmamasıdır. Bunun için değişkenlerin korelasyon katsayıları, varyans artış faktörü (VIF) analizi ve standardize edilmemiş regresyon katsayılarından (B) yararlanılmıştır. Bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyon düzeyinin .90 üzeri olması, VIF değerinin 10'dan yüksek olması (Büyüköztürk, 2013) ve B değerinin 2'den yüksek olması (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014), çoklu bağlantı olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada VIF değeri en yüksek 2.87, B değeri en yüksek .20 olarak hesaplanmıştır. Regresyon analizinde yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu bulunmamıştır.

BULGULAR

Bu bölümde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2'de öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerine ve kategorilere göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 2. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzey ve kategorileri

Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Kategorileri		f	%
Düzyey	Yüksek Düzeyde Yenilikçi	140	42.3
	Orta Düzeyde Yenilikçi	73	22.1
	Düşük Düzeyde Yenilikçi	118	35.6
Kategori	Yenilikçi	34	10.3
	Öncü	106	32
	Sorgulayıcı	150	45.3
	Kuşkucu	31	9.4
	Gelenekçi	10	3
	Toplam	331	100

Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının %42.3'ünün yüksek, %22.1'inin orta ve %35.6'sının düşük düzeyde yenilikçi olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin %10.3'ü yenilikçi, %32'si öncü, %45.3'ü sorgulayıcı, %9.4'ü kuşkucu ve %3'ü gelenekçi kategorisinde yer almaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin cinsiyete göre farklılık durumunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Değişime Direnç	1. Kadın	203	159.43	32364.50	11658.5	.12
	2. Erkek	128	176.42	22581.50		
Fikir Önderliği	1. Kadın	203	171.10	34732.50	11957.5	.22
	2. Erkek	128	157.92	20213.50		
Deneyime Açıklık	1. Kadın	203	164.93	33481.50	12775.5	.79
	2. Erkek	128	167.69	21464.50		
Risk Alma	1. Kadın	203	157.09	31890.00	11184.0	.03*
	2. Erkek	128	180.13	23056.00		
Toplam	1. Kadın	203	162.73	33034.00	12328.0	.43
	2. Erkek	128	171.19	21912.00		

*p<.05

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre değişime direnç [U=11658.5; p>.05], fikir önderliği [U=11957.5; p>.05], deneyime açıklık [U=12775.5; p>.05] boyutlarında ve toplam ölçekte [U=12328; p>.05] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemekle beraber risk alma [U=11184; p<.05] boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir. Erkek öğretmen adaylarının risk alma düzeyi kadın öğretmen adaylarından daha yüksektir.

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerini öğrenim gördükleri fakülterlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Faktörler arası farklılaşmanın yönünü belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4'e göre, değişime direnç boyutunda [$\chi^2=30.14$; p<.05]; fikir önderliği [$\chi^2=14.27$; p<.05]; deneyime açıklık boyutlarında [$\chi^2=9.31$; p<.05] ve toplam ölçekte [$\chi^2=30.62$; p<.05] anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Spor bilimleri fakültesi öğretmen adaylarının fen, edebiyat ve turizm fakültesi öğretmen adaylarına göre daha fazla değişime direnç gösterdikleri görülmektedir. Spor bilimleri fakültesi öğretmen adaylarının edebiyat ve turizm fakültesi öğretmen adaylarına göre fikir önderliği ve deneyime açıklık düzeyleri daha düşüktür. Bireysel yenilikçilik düzeylerine genel olarak bakıldığında, spor bilimleri fakültesi öğretmen adaylarının fen, edebiyat ve turizm fakültesi öğretmen adaylarına göre yenilikçilik düzeyleri daha düşüktür.

Tablo 4. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin fakülte değişkeni ile karşılaştırılması

Boyutlar	Fakülte	n	S.O	sd	X ²	p	Fark
Değişime Direnç	1. Spor Bilimleri F.	76	118.68	4	30.14	.00*	1-2
	2. Fen F.	84	188.33				1-3
	3. Edebiyat F.	132	175.35				1-4
	4. Turizm F.	24	205.38				
	5. Sağlık Bilimleri F.	15	135.40				
Fikir Önderliği	1. Spor Bilimleri F.	76	148.51	4	14.27	.01*	1-3
	2. Fen F.	84	144.33				1-4
	3. Edebiyat F.	132	182.11				
	4. Turizm F.	24	201.60				
	5. Sağlık Bilimleri F.	15	177.23				
Deneyime Açıklık	1. Spor Bilimleri F.	76	142.36	4	9.31	.05*	1-3
	2. Fen F.	84	161.71				1-4
	3. Edebiyat F.	132	179.47				
	4. Turizm F.	24	189.73				
	5. Sağlık Bilimleri F.	15	153.30				
Risk Alma	1. Spor Bilimleri F.	76	151.82	4	4.89	.29	-
	2. Fen F.	84	166.86				
	3. Edebiyat F.	132	172.16				
	4. Turizm F.	24	189.67				
	5. Sağlık Bilimleri F.	15	140.97				
Toplam	1. Spor Bilimleri F.	76	119.68	4	30.62	.00*	1-2
	2. Fen F.	84	171.85				1-3
	3. Edebiyat F.	132	182.62				1-4
	4. Turizm F.	24	218.38				
	5. Sağlık Bilimleri F.	15	137.90				

*p<.05

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri

Ölçek	Alt Boyutlar	n	\bar{x}	S
Yaşam Boyu Öğrenme	Motivasyon	331	30.2	4.11
	Sebat	331	26.9	4.89
	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	331	12.5	4.86
	Merak Yoksunluğu	331	20.4	7.91
	Toplam	331	129.3	17.94

Tablo 5 incelediğinde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinden aldıkları puan ortalaması (\bar{x} =129.3), ölçeğin orta noktasının (94.5) üstünde yer almaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında, motivasyon (\bar{x} = 30.2) ve sebat (\bar{x} = 26.9) boyutları orta düzeyin üzerinde, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (\bar{x} = 12.5) ve merak yoksunluğu (\bar{x} = 20.4) orta düzeyin altındadır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Motivasyon	1. Kadın	203	30.64	3.51	329	2.56	.01*
	2. Erkek	128	29.53	4.28			
Sebat	1. Kadın	203	27.25	4.61	329	1.57	.11
	2. Erkek	128	26.40	5.02			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1. Kadın	203	12.10	4.61	329	1.87	.06
	2. Erkek	128	13.10	4.93			
Merak Yoksunluğu	1. Kadın	203	19.23	7.37	329	3.52	.00*
	2. Erkek	128	22.18	7.48			
Toplam	1. Kadın	203	131.55	16.60	329	3.05	.00*
	2. Erkek	128	125.64	17.95			

*p<.05

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet değişkenine göre toplam ölçekte [$t_{(329)}=3.05$; $p>.05$] ve ölçeğin motivasyon [$t_{(329)}=2.56$; $p<.05$] boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiş, kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve motivasyon düzeyleri erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek çıkmıştır. Ölçeğin merak yoksunluğu [$t_{(329)}=3.52$; $p<.05$] boyutunda anlamlı farklılaşma belirlenmiştir. Buna göre, erkekler kadınlara göre daha merak yoksunlardır. Ölçeğin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk [$t_{(329)}=1.87$; $p>.05$] ve sebat [$t_{(329)}=1.57$; $p>.05$] boyutunda anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin fakülte değişkenine göre farklılaşma durumu Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7'ye göre, öğretmen adaylarının motivasyon boyutunda [$\chi^2=13.39$; $p<.05$]; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda [$\chi^2=30.67$; $p<.05$]; merak yoksunluğu boyutunda [$\chi^2=41.16$; $p<.05$] ve toplam ölçekte [$\chi^2=32.70$; $p<.05$] anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Spor bilimleri öğretmen adaylarının edebiyat öğretmen adaylarına göre öğrenmede daha az motive oldukları görülmektedir. Spor bilimleri öğretmen adaylarının fen, edebiyat, turizm ve sağlık bilimleri öğretmen adaylarına göre öğrenmeyi düzenlemede ve merak etmede daha yoksun oldukları belirlenmiştir. Bireysel yenilikçilik düzeylerine genel olarak bakıldığında, spor bilimleri öğretmen adaylarının; fen, edebiyat, turizm ve sağlık bilimleri öğretmen adaylarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin fakülte değişkenine göre karşılaştırılması

Boyutlar	Fakülte	n	S.O	sd	X ²	p	Fark
Motivasyon	1. Spor Bilimleri F.	76	140.22	4	13.39	.00*	1-3
	2. Fen F.	84	153.17				
	3. Edebiyat F.	132	186.00				
	4. Turizm F.	24	173.81				
	5. Sağlık Bilimleri F.	15	179.97				
Sebat	1. Spor Bilimleri F.	76	147.77	4	8.38	.08	-
	2. Fen F.	84	153.86				
	3. Edebiyat F.	132	181.92				
	4. Turizm F.	24	180.60				
	5. Sağlık Bilimleri F.	15	162.90				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1. Spor Bilimleri F.	76	218.53	4	30.67	.00*	1-2
	2. Fen F.	84	143.88				1-3
	3. Edebiyat F.	132	155.10				1-4
	4. Turizm F.	24	146.60				1-5
	5. Sağlık Bilimleri F.	15	150.67				
Merak Yoksunluğu	1. Spor Bilimleri F.	76	223.94	4	41.16	.00*	1-2
	2. Fen F.	84	163.88				1-3
	3. Edebiyat F.	132	136.09				1-4
	4. Turizm F.	24	161.83				1-5
	5. Sağlık Bilimleri F.	15	154.23				
Toplam	1. Spor Bilimleri F.	76	114.41	4	32.70	.00*	1-2
	2. Fen F.	84	167.46				1-3
	3. Edebiyat F.	132	190.61				1-4
	4. Turizm F.	24	180.40				1-5
	5. Sağlık Bilimleri F.	15	179.63				

*p<.05

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmede motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu değişkenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla standart çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 8’de bireysel yenilikçilik düzeyinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik davranışlarının yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.95	.29		10.12	.000		
Motivasyon	.21	.06	.26	3.30	.001	.49	.18
Sebat	.03	.05	.05	.70	.488	.41	.04
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	-.12	.04	-.18	2.95	.003	-.44	-.16
Merak Yoksunluğu	-.10	.04	-.17	2.50	.013	-.46	-.14

R= .551, R²=.304, F₍₄₋₃₂₆₎ = 35.541, p= .00

Tablo 8 incelendiğinde, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinin alt boyutları olan motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu değişkenlerinin yordanan değişkendeki toplam varyansın %30'unu açıkladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri üzerindeki göreceli önem sırası; motivasyon, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu ve sebatır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise bireysel yenilikçilik düzeyi üzerinde motivasyon, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğunun anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Ancak, sebat değişkeni anlamlı bir etkiye sahip değildir. İkili ve kısmi korelasyon katsayıları incelendiğinde öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin motivasyon boyutu ($r = .49$) arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise bu iki değişken arasında ($r = .18$) pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($r = -.44$) ve merak yoksunluğu ($r = -.46$) arasında negatif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutuyla ($r = -.16$) ve merak yoksunluğu boyutuyla ($r = -.14$) negatif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre bireysel yenilikçilik düzeyinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıdaki gibidir.

$$\text{Bireysel Yenilikçilik Düzeyi} = 2.95 + 0.21\text{Motivasyon} + 0.03\text{ Sebat} - 0.12\text{ Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk} - 0.10\text{ Merak Yoksunluğu}$$

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun yüksek düzeyde bireysel yenilikçi, önemli bir kısmının da düşük düzeyde bireysel yenilikçi olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda (Koroğlu, 2014; Yılmaz-Öztürk, & Summak, 2014; Argon, İsmetoğlu, & Çelik-Yılmaz, 2015; Demir-Başaran, & Keleş, 2015; Yüksel, 2015) öğretmen ya da öğretmen adayları örnekleme alınmış ve bireysel yenilikçiliklerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte (Kılıç, & Ayvaz-Tuncel, 2015; Demiralay, Bayır, & Gelibolu, 2016) tarafından yürütülen araştırmalarda ise öğretmen ya da öğretmen adaylarının bireysel yenilikçiliklerinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olmasının nedenlerinin anlaşılması amacıyla alanyazında bireysel yenilikçiliğin önündeki engeller bireysel, kurumsal ve toplumsal engeller olarak ifade edilmektedir. Bireysel yenilikçiliğe karşı bireysel engeller olarak, bireyin yeniliğe ve değişime karşı inancı ve tutumu, eğitim düzeyi, risk alma eğilimi, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumu gibi etkenler görülmektedir. Bireyin içinde bulunduğu topluma ait değerler, normlar, politikalar ve aile yapısı ise, yenilikçiliğe karşı toplumsal engelleri oluşturmaktadır (Kılıçer, 2011). Endüstriyel sektörde teknolojik gelişmeler çok hızlı olurken eğitim alanında teknolojik gelişmelerin yansımaları daha geç ve yavaş olmaktadır (Brewer, & Tierney, 2010; Armstrong, 2014). Getz, Siegfried ve Anderson (1997) tarafından yapılan araştırmaya göre yükseköğretim kurumlarının yenilikleri benimsemesi endüstriyel alandaki kurumlara göre üç kat daha fazla zaman almaktadır. Yükseköğretimde akademik kadronun sabit kalması akreditasyonun sağlanamaması, politik etkenler gibi nedenler kurumsal engel olarak sıralanabilir

(Schneckenberg, 2009; Brewer, & Tierney, 2010; Armstrong, 2014). Öğretmen adaylarının bir kısmının bireysel yenilikçiliklerinin düşük düzeyde olması bu engellerden herhangi biri ya da birkaçından kaynaklanabilir.

Rogers'ın yeniliklerin yayılması modelinde belirttiği kategorilere göre öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilikleri incelendiğinde, yığılmanın en çok sorgulayıcı kategorisinde olduğu, ikinci sırada ise öncü kategorisinin yer aldığı görülmektedir. Rogers (1995), sorgulayıcı kategorisindeki bireylerin, yeniliklere karşı ihtiyatlı davrandıklarını, yeniliği benimsemeden önce yeniliğin avantaj ve dezavantajları üzerine düşünme süreci yaşadıklarını belirtmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının yeniliklere karşı direnç gösterdikleri ve yenilikleri benimseme süreçlerinin uzun olduğu söylenebilir (Kılıç, & Ayvaz-Tuncel, 2015). Bu alanda öğretmen veya öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalara bakıldığında, sorgulayıcı kategorisinin ilk sırada olduğu görülmektedir (Kılıçer, 2011; Bitkin, 2012; Koçak & Önen, 2012; Çuhadar, Bülbül & Ilgaz, 2013; Özgür, 2013; Gür-Erdoğan, Ekşioğlu, Zafer-Güneş, & Sezen-Gültekin, 2014; Köroğlu, 2014; Yılmaz-Öztürk, & Summak, 2014; Argon, İsmetoğlu, & Çelik-Yılmaz, 2015; Demir-Başaran & Keleş, 2015; Kılıç, & Ayvaz-Tuncel, 2015; Korucu, & Olpak, 2015; Yüksel, 2015; Demiralay, Bayır, & Gelibolu, 2016). Aslında Rogers'ın (1995) ortaya koyduğu bireysel yenilikçilik kategorisine göre öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının öncüler kategorisinde yer alması beklenmektedir. Bireylerin öncü kategorisinde yer almamasının nedeni, öğretmenlik mesleğini tercih eden bireylerin genelde orta düzeyde sosyo-ekonomik yapıya sahip ailelerden gelmeleri olabilir. Bununla beraber, Oktuğ ve Özden'in (2013) bireycilik/toplumculuk ile bireysel yenilikçilik üzerine yürüttükleri çalışmalarında, toplumun isteklerinin ön planda tutulduğu toplumlarda, bireysel amaçların geri planda kaldığı ve bu nedenle yeniliklere daha kapalı oldukları düşünülmektedir.

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre, risk alma boyutunda, erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı olarak farklılaşırken, diğer boyutlarda anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Elde edilen bu bulguya paralel olarak (Rogers, & Wallace, 2011; Bitkin, 2012; Çuhadar, Bülbül, & Ilgaz, 2013; Özgür, 2013; Argon, İsmetoğlu, & Çelik Yılmaz, 2015; Demir-Başaran, & Keleş 2015; Kılıç, & Ayvaz-Tuncel, 2015; Korucu, & Olpak, 2015) araştırmalarda öğretmen/öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bununla beraber, Yüksel'in (2015) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada, erkek öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, eldeki araştırma bulgusuyla çelişmektedir. Bu çalışmada, erkek öğretmen adaylarının risk alma düzeylerinin yüksek bulunması, Türk toplumunda, toplumsal cinsiyet bağlamında kadın ve erkeğe yüklenen rol ve sorumlulukların farklılığından kaynaklanabilir.

Fakülte değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeyleri ve değişime direnç boyutunda, öğretmen adayları arasında anlamlı fark belirlenmiştir. Bu fark, spor bilimleri öğretmen adayları ile fen, edebiyat ve turizm fakültesi öğretmen adayları arasındadır. Spor bilimleri öğretmen adaylarının değişime daha fazla dirençli oldukları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin ise daha düşük olduğu belirlenmiştir. Fikir önderliği ve deneyime açıklık boyutlarında anlamlı fark, spor bilimleri öğretmen adayları ile edebiyat ve turizm fakültesi öğretmen adayları arasındadır. Edebiyat ve turizm fakültesi öğretmen adaylarının fikir önderliği ve deneyime açıklık düzeyleri daha yüksektir. Bireylerin bulunduğu örgütün kültürü kişisel değerlerini etkileyebilmektedir. Dolayısıyla kurumun yeniliklere yaklaşımı ile

bireyin yenilikçilik düzeyi yakından ilişkilidir (Choi, 2004). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının kısa sürmesi, bu süreçte ortak bir örgüt kültürünün oluşmaması, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinde farklılığa neden olabilir.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Alanyazında da benzer sonuçlara rastlamak mümkündür (Demirel, & Akkoyunlu, 2010; Şahin, Akbaşı, & Yanpar-Yelken, 2010; Evin-Gencil, 2013; Garipağaoğlu, 2013; Kılıç, & Ayvaz-Tuncel, 2015; Özgür, 2016; Pınarcık, Özözen-Danacı, Deniz, & Eran, 2016).

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır. Kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri daha yüksektir. Buna göre, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre yaşam boyu öğrenmede daha motive oldukları, merak duygularının daha yüksek olduğu ve daha azimli oldukları söylenebilir. Elde edilen bu bulgu (Demirel, & Akkoyunlu, 2010; Şahin, Akbaşı, & Yanpar-Yelken, 2010; Diker-Coşkun, & Demirel, 2012; İzci, & Koç, 2012; Evin-Gencil, 2013; Deveci, 2014; Özçiftçi, 2014; Kılıç, & Ayvaz-Tuncel, 2015; Ayra, Kösterelioğlu, & Çelen, 2016; Özgür, 2016) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Jerkins (2004) kadınlar, yaşam boyu öğrenme ve istihdam üzerine bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada, kadınların yaşam boyunca çocuk yetiştirme, iş bırakma ve tekrar işe başlama gibi rol ve sorumluluklarının değiştiğini belirtmiştir. Sosyo-kültürel etkenlerle birlikte kadınların okul ve iş hayatı gibi alanlarda ilk tercih edilen olmama, daha düşük maaşa çalıştırılma, mobbing gibi nedenlerden dolayı kendilerini kanıtlama ihtiyacı, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Türkiye şartlarında da kadınların toplumdaki yeri ve sürekli kendini kanıtlama ihtiyacı bu yönden gelişmelerine destek sağlamış olabilir.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri fakülte değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre, yaşam boyu öğrenmenin motivasyon boyutunda spor bilimleri öğretmen adaylarına göre edebiyat fakültesi öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu ve genel ölçekte diğer fakültelere göre spor bilimleri öğretmen adaylarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Başka bir deyişle, spor bilimleri öğretmen adaylarının öğrenmeyi düzenlemede daha başarısız olduğu ve öğrenmeye daha az meraklı oldukları dolayısıyla daha az yaşam boyu öğrenme eğilimi gösterdikleri gözlenmiştir. Shouping, Scheuch ve Gayles (2009), öğrencilerin öğrenim gördükleri alanla ilgili becerilere sahip olsalar bile temel araştırma ve öğrenme becerilerinin yetersiz olduğunu ve bu becerilerin kazandırılması için programların disiplinler arası yaratıcı etkinlikleri içerecek biçimde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin alt boyutları olan motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu değişkenlerinin yordanan değişkendeki toplam varyansın %30'unu açıkladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Yordayıcı değişkenlerin öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri üzerindeki görece önem sırası; motivasyon, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu ve sebatır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise bireysel yenilikçilik düzeyi üzerinde motivasyonun olumlu yönde, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğunun ise olumsuz yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Kılıç ve Ayvaz-Tuncel'in (2015) araştırmasında da öğretmenlerin bireysel yenilikçilikleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenmiştir. Yenilikçiliğin içinde var olan "yeniliklere ve değişimlere uyum sağlama" ve "yaratıcı düşünme" gibi özellikler, yaşam boyu öğrenmenin özellikleri arasında yer almaktadır. Bireysel yenilikçilik ve yaşam boyu öğrenme

eğilimleri arasında, alt boyutlar açısından da anlamlı ilişkilerin ortaya çıkması bu durumdan kaynaklanabilir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının bireysel yenilikçiliklerinin sorgulayıcı kategorisinde, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyin üzerinde ve kadın öğretmen adaylarının lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ve nedenleri nitel araştırmalarla derinlemesine incelenebilir. Öğretmen adaylarının eğitimde yeniliklere açık olabilmesi için pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında, teknoloji destekli yenilikçi öğrenme ortamları oluşturulabilir. Bu araştırmada pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarıyla çalışılmıştır. Farklı örneklemeler ve farklı değişkenler ele alınarak, araştırma sonuçları karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akın-Kösterelioğlu, M., & Demir, F. (2014). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen liderliğine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 26, 247-256.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., Altinkurt, Y., & Yılmaz, K., (2015). Relationship between Professional values and critical thinking disposition of science -technology and mathematics teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(1), 25-40.
- Argon, T., İsmetoğlu, M., & Çelik-Yılmaz, D. (2015). Branş öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlilikleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 319-333.
- Armstrong, L. (2014). Barriers to innovation and change in higher education. TIAA-CREF Institute, University of Southern California. Retrieved from <https://www.tiaainstitute.org/publication/barriers-innovation-and-change>
- Ayra, M., Kösterioğlu, İ., & Çelen, Ü. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 497-516.
- Bitkin, A. (2012). *Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Brewer, D. J., & Tierney, W. G. (2010, June). Barriers to innovation in US higher education. American Enterprise Institute Conference Reinventing the American University: The Promise of Innovation in Higher Education. Washington, D.C., USA.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi elkitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (Genişletilmiş 18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Choi, J. N. (2004). Individual and contextual dynamics of innovation-use behavior in organizations. *Human Performance*, 17(4), 397-414.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çuhadar, C., Bülbül, T., & Ilgaz, G. (2013). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(3), 797-807.
- Dave, R. H. (Ed.). (1976). *Foundations of Lifelong Education: Studies in Lifelong Education* (1. edition). Paris: Pergamon.

- Demir-Başaran, S., & Keleş, S. (2015). Yenilikçi kimdir? Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 106-118.
- Demiralay, R., Bayır, E. A., & Gelibolu, M. F. (2016). Öğrencilerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşlukları ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 161-168.
- Demirel, M., & Yağcı, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 100-111.
- Demirel, M., & Akkoyunlu, B. (2010). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı özyeterlik algıları. İçinde Y. Akpınar, & A. İşman (Edt.), *10 th. International Educational Technology Conference* (ss. 1126-1133). İstanbul, Türkiye: Boğaziçi Üniversitesi.
- Deveci, T. (2014). Birinci sınıf mühendislik öğrencileri ile öğretim görevlilerinin yaşam boyu öğrenme yönelimleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(1), 14-22.
- Diker-Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Diker-Coşkun, Y., & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
- Evin-Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Friessen, N., & Anderson, T. (2004). Interaction for life-long learning. *British Journal of Educational Technology*, 35(6), 679-687.
- Garipağaoğlu, B.C. (2013). The effect of self-efficacy on the lifelong learning tendencies of Computer Education and Instructional Technologies pre-service teachers: A case study. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 224- 236.
- Getz, M., Siegfried, J., & Anderson, K. (1997). Adoption of innovations in higher education. *The Quarterly Review of Economics and Finance*, 37(3), 605-631.
- Goldsmith, R. E., & Foxall, G. R. (2003). The measurement of innovativeness. In: L. V. Shavinina (Ed.), *The international handbook on innovation*. (pp. 321-330). Oxford: Elsevier Science.
- Gür-Erdoğan, D., Eksioğlu, S., Zafer-Güneş, D., & Sezen-Gültekin, G. (2014). The relationship between social entrepreneurship characteristics and the personal innovativeness of prospective teachers. *Anthropologist*, 18(3), 727-733.
- Hart, R. (2006). *Using e-learning to help students develop lifelong learning skills*. (Unpublished Master's Thesis), Royal Road University, Canada: ProQuest Dissertations Publishing
- Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4(1), 58-65.
- İzci, E., & Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114.
- Jallade, J. P., & Mora, J. G. (2001). Lifelong learning: international injunctions and university practices. *European Journal of Education*, 36(3), 361-377.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. New York: Routledge.
- Jerkins, A. (2004). *Women, lifelong learning and employment*. London: School of Economics and Political Science.
- Kant, I. (2016). *Eğitim üzerine ruhun eğitimi-ahlaki eğitim-pratik eğitim* (4. Baskı). (Çev: A. Aydoğan). İstanbul: Say Yayınları.

- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar, ilkeler, teknikler* (30. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kılıç, H., & Ayvaz-Tuncel, Z. (2015). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(7), 25-37.
- Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kılıçer, K., & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150 - 164.
- Koçak, C., & Önen, A. S. (2012). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerine göre yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 46-54.
- Korucu, A. T., & Olpak, Y. Z. (2015). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 11-127.
- Köroğlu, A. Y. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları, teknolojik araç gereç kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mutlu-Bayraktar, D. M. (2012). Öğretim elemanlarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve web 2.0 araçlarını benimsemeleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 35-47.
- Nosich, G. M. (2001). *Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi* (Çev: B. Aybek). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oktuğ, Z., & Özden, M. S. (2013). Bireycilik/toplulukçuluk ile bireysel yenilikçilik eğilimi arasındaki ilişkide içsel motivasyonun biçimlendirici rolü. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 1-22.
- Örün, Ö., Orhan, D., Dönmez, P., & Kurt, A. A. (2015). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri ve teknoloji tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya University Journal of Education*, 5(1), 65-76.
- Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliklerinin ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Özgür, H. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 409-420.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38.
- Pınarcık, Ö., Özözen-Danacı, M., Deniz, M. E., & Eran, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1966-1983.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (5th edition). New York: Free Press.
- Rogers, R. K., & Wallace, J. D. (2011). Predictors of technology integration in education: a study of anxiety and innovativeness in teacher preparation. *Journal of Literacy and Technology*, 12(2), 28-61.

- Schneckenberg, D. (2009). Understanding the real barriers to technology-enhanced innovation in higher education. *Educational Research*, 51(4), 411-424.
- Shavinina, L. V., & Seeratan, K. L. (2003). On the nature of individual innovation. L. V. Shavinina (Ed.), *The international handbook on innovation*. (pp. 31-43). Oxford: Elsevier.
- Shouping, H., Scheuch, K., & Gayles, G. J. (2009). The influences of faculty on undergraduate student participation in research and creative activities. *Innovative Higher Education*, 34(3), 173-183.
- Smith, G. F. (2003). Towards a logic of innovation. In: L. V. Shavinina (Ed.), *The international handbook on innovation*. (pp. 347-365). Oxford: Elsevier.
- Şahin, M., Akbaşlı, S., & Yanpar-Yelken, T. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5(10), 545-556.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.). Boston: Pearson.
- Yılmaz-Öztürk, Z., & Summak, M. S. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, 2(5), 844-853.
- Yüksel, I. (2015). Rogers' diffusion of innovation model in action: Individual innovativeness profiles of pre-service teachers in Turkey. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(2), 507-534.
- Zaltman, G., Duncan, R., & Holbek, J. (1973). *Innovations and organizations*. New York: John Wiley.

Atıf için:

Öztürk-Yurtseven, G., & Aldan-Karademir, Ç. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 7(2), 189-206. <http://ebad-jesr.com/>