



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YENİLİKÇİLİK
EĞİLİMLERİ VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Esra Altıntaş Yüksel

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Esra
Soyadı : ALTINTAŞ YÜKSEL
Bölümü : Eğitim Programları ve Öğretim
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
İngilizce Adı : Investigation of the Relationship Between Classroom Teachers Professional Innovation Tendency and Attitudes Towards Teaching Profession

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Esra ALTINTAŞ YÜKSEL

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Esra ALTINTAŞ YÜKSEL tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

(Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR

(Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Bekir BULUÇ

(Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Eda GÜRLER

(Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Hasan TABAK

(Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 24/06/2019

Bu tezin Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tüm lisansüstü eğitim sürecimde bana her daim zaman ayıran, yol gösteren, akademik çalışmalarında örnek aldığım. Bilgi ve tecrübesi ile sadece tez danışmanım olarak değil birçok konuda bir baba gibi desteğini hissettiren çok değerli hocam, danışmanım Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ' ye sonsuz teşekkür ederim. Tez izleme komitemde yer alan ve yardımları ile tezin ilerlemesinde büyük emeği geçen hocalarım Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR ve Prof. Dr. Bekir BULUÇ'a teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmama öneri ve yardımları ile katkı sağlayan Doç. Dr. Şaban ÇETİN'e teşekkürlerimi sunarım.

Akademik hayata başlamam için beni cesaretlendiren, yönlendiren ve örnek olan, her konuda hep arkamda duran canım babam Osman ALTINTAŞ' a ve evimin yükünü azaltmaya çalışıp bu süreçte küçük kızım ile ilgilenerek çalışmaya odaklanmamı sağlayan, her konuda desteğini ve sevgisini esirgemeyen canım annem Gülşen ALTINTAŞ'a sonsuz teşekkür ederim. Bunaldığımda beni motive eden başarabileceğime inandıran canım kardeşim İdil ALTINTAŞ ve mesafelerin bir önemi olmadığını hatırlatan umutsuzluğa kapılıp düştüğüm her an bir telefonla beni ayağa kaldırıp, yardımlarını esirgemeyen ablaların en iyisi Aslıhan ALTINTAŞ iyi ki varsınız. Tanıştığım günden beri beni her konuda destekleyen ve anlayış gösteren, özellikle tez yazım sürecimde elinden gelenden daha fazlasını yapan, uykusuz gecelerimin en büyük şahidi ve destekleyicisi canım eşim Hüseyin YÜKSEL'e teşekkür ederim. Doktora yeterlilik dönemi gibi zor bir süreçte aramıza katılacağını öğrendiğim. Doğumu ve bebeklik dönemine gelen süreçte, tezimi yazarken çok zorlansam da bugün baktığımda çok emek verilerek uykusuz gecelerde yazılmış bir tez ve 3 yaşında olan emek ve sevgi ile büyüyen bir Defne yaprağı görüyorum. Nice başarılarımızda hep yan yana olalım canım kızım Defne YÜKSEL.

Burada adını yazamadığım ancak bu meşakkatli çalışma da bana yardım eden, destek olan ve motive eden tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Esra ALTINTAŞ YÜKSEL

Ankara 2019

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YENİLİKÇİLİK
EĞİLİMLERİ VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(Doktora Tezi)**

**Esra Altıntaş Yüksel
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Haziran 2019**

ÖZ

Bu çalışmanın genel amacı, sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma, 2017 – 2018 eğitim öğretim yılı Ankara ili; Çankaya, Yenimahalle, Sincan ve Mamak ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan ve araştırmaya gönüllü katılan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada hem nicel hem de nitel desenler kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu için veriler ‘Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri Ölçeği’ ve “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” ile 644 sınıf öğretmenine uygulama yapılarak toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde paket program kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeklerine ve bu ölçeklerin alt boyutlarının ortalamalarını belirlemek için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimi ölçeği ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği normal dağılım göstermediğinden dolayı araştırma verilerinin analizinde parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H-Testi ve Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu ise ‘öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları’ ile ilgili görüşlerini elde etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiştir. Elde edilen nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki

yenilikçilik eğilimleri puanlarının cinsiyete, kıdeme ve eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemekte, görev yaptığı ilçe göre anlamlı bir fark göstermekte olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu yönde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleğine yönelik tutumları cinsiyete ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermemekte, kıdeme ve görev yaptığı ilçe göre anlamlı bir fark göstermekte olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının, mesleki yenilikçilik eğilimlerinin bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerini belirlemek amacıyla elde edilen görüşme verilerinin analizi sonucunda; öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için bilgi kaynağı olarak en çok interneti kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri için; seminer, çalıştay, kongre, konferans vb. bilimsel çalışmalara katılmaya çalıştıkları ve üniversite dergileri, tezler ile makalelerden de faydalandıkları elde edilen diğer araştırma sonuçlarındandır. Araştırma sonucunda bazı öğretmenlerin fırsat ve imkânlarının olmadığı için kişisel ve mesleki gelişimleri için etkinliklere katılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler hizmet içi eğitimleri gerekli ve önemli olduğunu düşünmektedir. Ancak hizmet içi eğitimlerin amacına uygun şekilde yapılmadığını bu nedenle verim alınamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler mesleki uygulamaları hakkındaki görüşler art niyet taşımadığı takdirde dikkate aldıkları ve fayda gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin en çok ders işleyiş sürecinde teknolojik araç ve gereçleri kullanmaya çalıştıkları görülmektedir. Aynı zamanda yeni yaklaşımları takip etme ve bunları ders işleyişlerine aktarmaya çalıştıkları ortaya çıkan diğer sonuçlardandır. Dikkat çeken bir diğer sonuç ise görüşmeye katılan öğretmenlerin görev yaptığı okulun fiziki şartlarından (sınıf mevcudu, teknolojik alt yapı vb.) dolayı istedikleri gibi ders işleyemedikleri yönünde olmuştur. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin en çok öğretmenlik mesleğini sevdikleri için bu mesleği seçtikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra; aile ve öğretmen teşvikleri, üniversiteye giriş puanının seçimlerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmende olması gereken en önemli mesleki özelliğin; ‘yenilikçi olma’ özelliği olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki yeterliklere ve iyi bir pedagojik formasyona sahip olmaları önemli bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin manevi olarak kısmen doyuma ulaşsa da maddi olarak doyuma ulaşmadıkları sonucuna

ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleklerinin toplumsal saygınlığını yitirdiğini düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Eğitim fakültelerinden gerekli mesleki yeterliklere sahip olmadan niteliksiz öğretmenler olarak mezun olma, mevcut öğretmenlerin kendilerini ve ders işleyişlerinin çağın koşullarına göre revize etmemesi, alan dışı kişilerin sözleşmeli/ücretli vb. statülerde öğretmenlik yapması da öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirme sebebi olarak görüldüğü sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen nicel ve nitel verilerin tutarlı ve birbirini desteklediği sonucu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar doğrultusunda; öğretmenlerin mesleki anlamda kendini geliştirmeleri ve alanlarındaki yeniliklerden kopukluk yaşamamaları adına lisansüstü eğitim almaya teşvik edilmesi, lisansüstü eğitim alan öğretmenlere ek olarak hizmet puanı verme veya maaşlarının artırılması ile bu teşvik sağlanabileceği şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Mesleki Yenilikçilik, Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum, Sınıf Öğretmenliği.

Sayfa Adedi : 237

Danışman : Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

**INVESTIGATION of the RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM
TEACHERS PROFESSIONAL INNOVATION TENDENCY and
ATTITUDES TOWARDS TEACHING PROFESSION
(Ph. D Thesis)**

**Esra Altıntaş Yüksel
GAZI UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES
June 2019**

ABSTRACT

Nowadays, the structure and function of education systems have great deal of importance for the development of societies. The most important building block of educational systems, which is a dynamic process, is teachers. The duties and responsibilities of the teaching profession have changed with the rapidly changing science and technology. The teacher is not only the person who passes the information, but also the person who teaches the ways to reach the information needed. Firstly, teacher has to renew herself as for needed knowledge and be a person who learns to learn in order to have this qualification. In our age, teachers should constantly update their knowledge and skills for their personal and professional development and should not settle for all their professional lives with their current knowledge and experience. Having done the teacher's job willingly is also very important for this case. The general aim of this study is to determine the relationship between the teachers' professional innovation tendencies and their attitudes towards the teaching profession. The study was carried out with teachers who work in 2017 - 2018 academic year at primary schools located Çankaya, Yenimahalle, Sincan and Mamak districts in Ankara and participate in the study as a volunteer. Both quantitative and qualitative patterns were used in the study. The data for the quantitative dimension of the study were collected by take into practice for 644 classroom Teachers' via the "Classroom Teachers' Professional Innovation Trends Scale" and "Teaching Profession Attitude Scale". The package program was used for the analysis of quantitative data. Descriptive statistics were used to determine the averages of the teachers' professional innovation tendencies and attitude scales related to

the teaching profession and the sub-dimensions of these scales. Since the scale of professional innovation of the classroom teachers and the attitude scale related to the teaching profession did not show normal distribution, nonparametric tests, Kruskal Wallis H-Test and Mann Whitney U-Test, were used in the analysis of the research data. The qualitative dimension of the study was obtained by semi-structured interview forms prepared by the researcher to obtain their opinions about 'teachers' professional innovation tendencies and their attitudes towards the teaching profession'. The obtained qualitative data were subjected to content analysis. As a result of the research, it was determined that the professional innovation tendencies of classroom teachers were high. It was assessed that the score of the professional innovation tendencies of the classroom teachers demonstrates no significant difference according to the gender, seniority and education level but it indicates a significant difference as for district where they work. As a result of the study, it was concluded that the attitudes of the classroom teachers towards the teaching profession were positively high. It was determined that classroom teachers' attitudes towards the profession demonstrate no meaningful difference according to gender and education level, but they demonstrate a meaningful difference as to seniority and worked district. A medium-level positive relationship was found between the teachers' professional innovation tendencies and their attitudes towards teaching profession. In addition, it was concluded that the attitudes of the classroom teachers towards the teaching profession were a predictor of their professional innovation tendencies. It was found that teachers use the internet much more as a source of information for their personal and professional development as a result of the analysis of the interview data obtained in order to determine the professional innovation tendencies of the class teachers. Also additionally internet, it was concluded that teachers used the books and exchanged ideas with their colleagues as a source of information for their personal and professional development. There are some other conclusions of the study are to teachers try to attend seminars, workshops, congresses, conferences, etc. and also benefit from university journals, theses and articles for the professional and personal development of them. As a result of the research, it was concluded that some teachers could not participate in activities for their personal and professional development as they did not have opportunities and possibilities. Teachers participating in the research think that in-service training is necessary and important. However, it was concluded that the in-service trainings were not made in accordance with the purpose and therefore the efficiency could not be obtained. It is concluded that teachers take in consideration professional practice if the opinions about professional practice do not have any negative intention and they benefit from this. It was seen that teachers mostly try to use technological tools and materials in the duration of course. The other emergent results are to they are trying to follow the new approaches and try to transfer them to the course works. Another noteworthy result is that the teachers participating in the interview were unable to work as they wanted because of the physical conditions of the school (class size, technological infrastructure, etc.) As a result of the research, it is seen that teachers choose this profession mostly because they like teaching profession. Besides this, family and teacher incentives and university entrance points were found to be effective in the selection. At the end of the research, it was emerged that the most important professional characteristic that should be in the teacher is to be innovative. In addition to this, teachers participating in the research was stated that self-enhancing, reflecting the technology in a balanced way in the teaching of the lesson, keeping up with the era and being open to innovations are features that should be in the teacher

characteristics. Teachers' professional competencies and good pedagogical formation was determined as an important criterion. Also, it was concluded that teachers did not reach material satisfaction even though they reached spiritual satisfaction partially. The result was emerged that teachers thought that their profession lost their social dignity. It was also concluded that being graduate as an unqualified teachers without having the necessary professional qualifications from the faculties of education, not to make current teachers themselves and their course work revise according to the conditions of the era, being teacher who out of the field contracted/paid etc. are also seen as causes of loss of face. The result of the study is that the quantitative and qualitative data obtained are consistent and supportive. Suggestions were made regarding the results of the research and new researches.

Key Words : Professional Innovation, Attitudes Towards Teaching Profession, Classroom Teaching.

Page Number : 237

Supervisor : Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	7
BÖLÜM II	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Yenilik	8
2.1.1. Yenilik Türleri	9
2.1.2. Yeniliklerin Yayılması ve Benimsenmesi	10
2.2. Yenilikçilik	15
2.2.1. Yenilikçilik Kategorileri	15

2.3. Bireysel Yenilikçilik	18
2.4. Yenilikçilik ve Eğitim.....	21
2.4.1. Okul - Öğretmen ve Yenilikçilik	25
2.5. Mesleki Yenilikçilik.....	29
2.6. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	32
2.7. İlgili Araştırmalar	35
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	35
2.7.1.1. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimi ile İlgili Araştırmalar</i>	36
2.7.1.2. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ile İlgili Araştırmalar</i>	46
2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	51
2.7.2.1. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimi İle İlgili Araştırmalar</i>	51
2.7.2.2. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle İlgili Araştırmalar</i>	60
BÖLÜM III	66
YÖNTEM.....	66
3.1. Araştırmanın Modeli.....	66
3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem	67
3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutu İçin Oluşturulan Örneklem.....	68
3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Oluşturulan Örneklem	70
3.3. Veri Toplama Araçları.....	71
3.3.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilme Süreci	72
3.3.1.1. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği</i>	72
3.3.1.1.1. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeğinin Alt Faktörler Ve Bu Faktörlerde Yer Alan Maddelerin Dağılımı:</i>	84
3.3.1.1.2. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeğinin Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular</i>	85
3.3.1.2. <i>Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği</i>	87
3.3.1.3. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri Görüşme Formu</i>	88

3.3.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Görüşme Formu	90
3.4. Verilerin Analizi	91
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	92
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi	94
BÖLÜM IV	98
BULGULAR VE YORUM	98
4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum	98
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	98
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	104
4.1.2.1. Cinsiyete göre öğretmenlerin mesleki yenilikçilik düzeyleri ve karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	105
4.1.2.2. Kıdeme Göre Öğretmenlerin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	107
4.1.2.3. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	108
4.1.2.4. Görev Yaptığı İlçeye Göre Öğretmenlerin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	111
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	117
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	121
4.1.4.1. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	121
4.1.4.2. Kıdeme Göre Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	123
4.1.4.3. Eğitim düzeyine göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	128
4.1.4.4. Görev Yaptığı İlçeye Göre Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	131
4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	138
4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	140
4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum	141
4.2.1. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	141

4.2.1.1. Tema 1: Mesleki Yenilik	143
4.2.1.2. Tema 2: Hizmet İçi Eğitim	147
4.2.1.3. Tema 3: Mesleki Dönüt	1511
4.2.1.4. Tema 4: Mesleki Uygulamalar	154
4.2.2. Sekizinci Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	15959
4.2.2.1. Tema 1: Meslek Seçimi	1611
4.2.2.2. Tema 2: Mesleki Özellikler	1666
4.2.2.3. Tema 3: Mesleki Doyum	173
4.2.2.4. Tema 4: Mesleki Saygınlık	176
BÖLÜM V	184
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	184
5.1. Nicel Boyuta İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	184
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	184
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	187
5.1.2.1. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma	187
5.1.2.2. Kıdeme Göre Öğretmenlerin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma	188
5.1.2.3. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma	189
5.1.2.4. Görev Yaptığı İlçeye Göre Öğretmenlerin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma ..	1900
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	1933
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	1955
5.1.4.1. Cinsiyete göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma	195
5.1.4.2. Kıdeme göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma ..	196196
5.1.4.3. Eğitim düzeyine göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma	197197

5.1.4.4. Görev Yaptığı İlçeye Göre Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Ve Karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma	198
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	2000
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	2011
5.2. Nitel Boyuta İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	202
5.2.1. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	202
5.2.2. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	206
5.3. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler	211
5.4. Yeni Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler	213
KAYNAKLAR.....	214
EKLER	231
EK 1. ARAŞTIRMANIN İZİN YAZISI.....	232
EK 2. GÖRÜŞME FORMU	233
EK 3. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YENİLİKÇİLİK ÖLÇEĞİ.....	234
EK 4. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ TUTUM ÖLÇEĞİ	236

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri İle İlgili Tezlerin Analizi.....</i>	44
Tablo 2	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle İlgili Tezlerin Analizi.....</i>	50
Tablo 3	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri İle İlgili Tezlerin Analizi.....</i>	58
Tablo 4	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle İlgili Tezlerin Analizi.....</i>	65
Tablo 5	<i>Evrenin İlçelere Göre Dağılımı.....</i>	68
Tablo 6	<i>Örneklemin Cinsiyet, Kıdem, Eğitim Düzeyi Ve Görev Yaptıkları İlçe Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistik.....</i>	69
Tablo 7	<i>Görüşme Yapılan Örneklemin Cinsiyet, Kıdem, Eğitim Düzeyi Ve Görev Yaptıkları İlçe Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistik.....</i>	70
Tablo 8	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeğinin Geliştirilme Süreci</i>	72
Tablo 9	<i>Kapsam Geçerlilik Oranları.....</i>	74
Tablo 10	<i>Araştırmanın Ön Uygulamasına Ait Katılımcı Sayısı</i>	77
Tablo 11	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği (SÖMYÖ) 'ne Ait Puan Aralıkları</i>	77
Tablo 12	<i>KMO ve Barlett Testi Sonuçları</i>	78
Tablo 13	<i>Açıklanan Toplam Varyanslar (Total Variance Explained).....</i>	79
Tablo 14	<i>Üçlü Yapıya Göre Açıklanan Toplam Varyanslar (Total Variance Explained)</i>	81
Tablo 15	<i>Rotated Component Matrix (a).....</i>	82
Tablo 16	<i>Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizi Sonuçları</i>	83
Tablo 17	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği Maddelerinin Faktörlere Göre Dağılımı ve Madde Sayıları</i>	84
Tablo 18	<i>Faktör Analizi Sonuçlarına Göre Ölçekteki Maddelerin Yeni Numaraları</i>	85
Tablo 19	<i>Mesleki Yenilikçilik Ölçeği'nin Alt Boyutuna Ait Cronbach Alpha Test Sonuçları</i>	86
Tablo 20	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği'nin Toplam ve Alt Faktörler Arasındaki Korelasyon Değerleri</i>	86

Tablo 21	<i>Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Alt Faktörlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Maksimum, Minimum Puan Değerleri ve Korelasyon Katsayıları.....</i>	87
Tablo 22	<i>Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Alt Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları ve Alpfa Katsayıları</i>	88
Tablo 23	<i>Araştırma Amaçları ve İlgili Analiz Teknikleri</i>	91
Tablo 24	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeklerine Ait Normallik Testi Sonuçları</i>	92
Tablo 25	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....</i>	92
Tablo 26	<i>Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Normallik Testi Sonuçları Ait Normallik Testi Sonuçları</i>	93
Tablo 27	<i>Sınıf Öğretmenlerin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerine ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri</i>	99
Tablo 28	<i>Öğrenmede Yenilikçi Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri.....</i>	100
Tablo 29	<i>Meslekte Yenilikçi Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri</i>	102
Tablo 30	<i>Yeniliğe Direnç Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri</i>	103
Tablo 31	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann–Whitney U Testi Sonuçları</i>	105
Tablo 32	<i>Öğrenmede Yenilikçi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann–Whitney U Testi Sonuçları</i>	105
Tablo 33	<i>Meslekte Yenilikçi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann–Whitney U Testi Sonuçları</i>	106
Tablo 34	<i>Yeniliğe Direnç Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann–Whitney U Testi Sonuçları.....</i>	106
Tablo 35	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimi Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları</i>	107
Tablo 36	<i>Öğrenmede Yenilikçi Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları</i>	107
Tablo 37	<i>Meslekte Yenilikçi Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları</i>	108
Tablo 38	<i>Yeniliğe Direnç Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları</i>	108
Tablo 39	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimi Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	109
Tablo 40	<i>Öğrenmede Yenilikçi Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları</i>	109
Tablo 41	<i>Meslekte Yenilikçi Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları</i>	110

Tablo 42	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyi İle Meslekte Yenilikçi Alt Boyutu İkili Karşılaştırılma Sonuçları</i>	110
Tablo 43	<i>Yeniliğe Direnç Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları</i>	111
Tablo 44	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimi Puanlarının Görev Yaptığı İlçe Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	111
Tablo 45	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimi Puanlarının Görev Yaptığı İlçe Değişkenine Göre İkili Karşılaştırılma Sonuçları</i>	112
Tablo 46	<i>Öğrenmede Yenilikçi Alt Boyutu Puanlarının Görev Yaptığı İlçe Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları</i>	113
Tablo 47	<i>Meslekte Yenilikçi Alt Boyutu Puanlarının Görev Yaptığı İlçe Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları</i>	114
Tablo 48	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı İlçe İle Meslekte Yenilikçi Alt Boyutu İkili Karşılaştırılma Sonuçları.....</i>	114
Tablo 49	<i>Yeniliğe Direnç Alt Boyutu Puanlarının Görev Yaptığı İlçe Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları</i>	115
Tablo 50	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı İlçe İle Yeniliğe Direnç Alt Boyutu İkili Karşılaştırılma Sonuçları.....</i>	116
Tablo 51	<i>Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....</i>	117
Tablo 52	<i>Sevgi Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri.....</i>	118
Tablo 53	<i>Değer Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri</i>	119
Tablo 54	<i>Uyum Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri.....</i>	120
Tablo 55	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann–Whitney U Testi Sonuçları</i>	121
Tablo 56	<i>Sevgi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann–Whitney U Testi Sonuçları.....</i>	122
Tablo 57	<i>Değer Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann–Whitney U Testi Sonuçları.....</i>	122
Tablo 58	<i>Uyum Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann–Whitney U Testi Sonuçları.....</i>	122
Tablo 59	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	123
Tablo 60	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İkili Karşılaştırılma Sonuçları</i>	124
Tablo 61	<i>Sevgi Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları</i>	125
Tablo 62	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri İle Sevgi Alt Boyutu İkili Karşılaştırılma Sonuçları</i>	125

Tablo 63	<i>Değer Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları</i>	126
Tablo 64	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri İle Değer Alt Boyutu İkili Karşılaştırılma Sonuçları</i>	126
Tablo 65	<i>Uyum Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları</i>	127
Tablo 66	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri İle Uyum Alt Boyutu İkili Karşılaştırılma Sonuçları</i>	128
Tablo 67	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları</i>	129
Tablo 68	<i>Sevgi Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları</i>	129
Tablo 69	<i>Değer Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları</i>	129
Tablo 70	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyleri İle Değer Alt Boyutu İkili Karşılaştırılma Sonuçları</i>	130
Tablo 71	<i>Uyum Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları</i>	130
Tablo 72	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Görev Yaptığı İlçe Değişkenine Göre Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları</i>	131
Tablo 73	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı İlçe İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İkili Karşılaştırılma Sonuçları</i>	132
Tablo 74	<i>Sevgi Alt Boyutu Puanlarının Görev Yaptığı İlçe Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları</i>	133
Tablo 75	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı İlçe İle Sevgi Alt Boyutu İkili Karşılaştırılma Sonuçları</i>	134
Tablo 76	<i>Değer Alt Boyutu Puanlarının Görev Yaptığı İlçe Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları</i>	135
Tablo 77	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı İlçe İle Değer Alt Boyutu İkili Karşılaştırılma Sonuçları</i>	135
Tablo 78	<i>Uyum Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları</i>	136
Tablo 79	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı İlçe İle Uyum Alt Boyutu İkili Karşılaştırılma Sonuçları</i>	137
Tablo 80	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri İle Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Spearman – Brown Katsayıları</i>	139
Tablo 81	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri İle Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Spearman – Brown Katsayıları</i>	139

Tablo 82	<i>Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları</i>	141
Tablo 83	<i>Görüşme Sonucunda Elde Edilen Tema, Soru ve Kod Dağılımı</i>	142
Tablo 84	<i>Mesleki Yenilik Teması ve Görüşme Sonuçlarının Dağılımı</i>	143
Tablo 85	<i>Hizmet İçi Eğitim Teması ve Görüşme Sonuçlarının Dağılımı</i>	1477
Tablo 86	<i>Mesleki Dönüt Teması ve Görüşme Sonuçlarının Dağılımı</i>	151
Tablo 87	<i>Mesleki Uygulamalar Teması ve Görüşme Sonuçlarının Dağılımı</i>	154
Tablo 88	<i>Görüşme Sonucunda Elde Edilen Tema, Soru ve Kod Dağılımı</i>	160
Tablo 89	<i>Meslek Seçimi Teması ve Görüşme Sonuçlarının Dağılımı</i>	161
Tablo 90	<i>Mesleki Özellikler Teması ve Görüşme Sonuçlarının Dağılımı</i>	167
Tablo 91	<i>Mesleki Doyum Teması ve Görüşme Sonuçlarının Dağılımı</i>	173
Tablo 92	<i>Mesleki Saygınlık Teması ve Görüşme Sonuçlarının Dağılımı</i>	176

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.	Gabriel Tarde'nin öne sürdüğü S-eğrisi	11
Şekil 2.	Yenilik Karar Süreci.....	13
Şekil 3.	Yeniliklerin Yayılımı Süreci	14
Şekil 4.	Yenilikçilik Düzeyi Açısından Benimseyici Kategorileri.....	16
Şekil 5.	Yenilikleri Benimseme Kategorileri	17
Şekil 6.	Yenilik, Yenilikçilik ve Eğitim Döngüsü.....	24
Şekil 7.	1999-2018 yılları arasında tez başlığında yenilikçilik kavramı bulunan tezlerin dağılım yüzdeleri	36
Şekil 8.	1978-2018 Yılları arasında tez başlığında tutum kavramı bulunan tezlerin dağılımı.....	46
Şekil 9.	Faktör analizi sonucunda oluşan faktörlere ait scree plot grafiği.....	80
Şekil 10.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri Görüşme Formu Hazırlanma Süreci	89
Şekil 11.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Görüşme Formu Hazırlanma Süreci.....	90
Şekil 12.	İçerik Analizi İşlem Basamakları	96

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- SÖMYÖ** : Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği
- YÖK** : Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Hayatın her alanında var olan ve hızla değişen bilim ve teknoloji insan hayatında da bir takım değişimlere yol açmaktadır. İnsanlar çağı yakalamak için bu değişime ayak uydurmak zorunda kalmaktadır. Bilginin hızla çoğalması ile bireyin gereksinim duyduğu bilgileri daha kolay öğrenmesi, yeni fikirlerin, yeni keşiflerin daha hızlı yapılmasına ve toplumda kabul görmesine imkân tanıyacaktır (Numanoğlu ve Şen, 2007). Bu nedenle bireylerin ihtiyaç duydukları bilgileri hızlı ve etkin bir şekilde öğrenmesi büyük önem taşımaktadır. Çağımızda bilginin değişmesi, hızla çoğalması, eskimesi, yerine yeni bilgilerin gelmesi bilgiyi artık katı, kesin ve tartışılmaz olmaktan çıkarıp; esnek ve değişebilir hale getirmiştir. Bu durumda bireyler; bilgiye nasıl ulaşacaklarını, ulaştıkları bilginin doğruluğunu sorgulamayı, yeni bilgi üretebilmeyi ve bu duruma uyum sağlamayı öğrenmek zorundadır.

İnsanlar doğdukları andan itibaren birçok şeyi öğrenirler. İnsanları diğer canlılardan ayıran en büyük özelliklerden birisi de ihtiyaç duydukları, merak ettikleri konuları öğrenmeleridir. Alkan (1984) öğrenmeyi, birey ve çevresi arasındaki etkileşim sonucunda oluşan kalıcı izlenimli yaşantı ürünlerinin bireyde oluşturduğu davranış değişimi olarak ifade etmektedir. Bacanlı (2007) ise öğrenmeyi; tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen değişiklikler olarak tanımlamıştır.

Öğrenmeyi mekanik bir süreç olarak düşünmek doğru değildir. Öğrenme; çocuğun doğumu ile ailede başlar sonrasında çevresi ile etkileşimi ile değişir, şekillenir ve eğitim kurumları

ile düzenlenir. Bununla beraber öğrenme sadece aile, yakın çevre veya okul ile sınırlandırılmaz. Çocuk ve yetişkin, okula gitme durumları ne olursa olsun, isteyerek ya da istemeyerek, yaşam boyunca ve sürekli olarak bir şeyler öğrenir (Okçabol, 2006). Bilim, teknoloji ve bilgi üzerindeki bu hızlı değişim ile çağımızda öğrenilen bu bilgilerin yaşam boyunca hiçbir değişime uğramadan kullanılmaları imkânsız hale gelmiştir.

Çağa ayak uydurmak için bireyler kendilerini sürekli geliştirmek ve yeniliklere açık olmak durumundadır. Sürekli öğrenme ve kendini geliştirme, 21.yüzyılın insan modelinin başlıca özelliğidir (Fındıkçı, 2004). Bireylerin bilgi değişimine uyum sağlaması ve öğrenme ihtiyacını karşılamaya çalışması beraberinde yaşam boyu öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır.

Yaşam boyu öğrenme; kişilerin hayatları boyunca kazandıkları bilgi, değer, beceri ve anlayışları artıran ve güçlendiren, bunları gerçek yaşamda uygulayabilmeyi sağlayan destekleyici bir süreçtir (Aspin ve Chapman, 2000). Kişinin ailesinden, yakın çevresinden, örgün ve yaygın eğitimi sürecinde kazandığı bilgileri de dâhil olmak üzere kitle iletişim araçları yoluyla ya da karşılıklı etkileşim ile edindiği tüm bilgileri kapsamaktadır.

Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireylerin öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olması gerekir. Öğrenmeyi öğrenme; bireylerin kendini tanıması ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrenmelerini organize etme yeteneğidir. Bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin gelişmesi için yeniliklere açık olması gerekmektedir.

Yenilik; yeni bir fikirden yeni bir icada doğru yönelmiş bir süreci ifade ettiği gibi, bu süreç sonunda ortaya çıkan ürün ve hizmeti ifade eden bir terimdir (Savcı, 2011; s.22). Türk Dil Kurumu Sözlüğünde ise: ‘Eskimiş, zararlı veya yetersiz sayılan şeyleri yeni, yararlı ve yeterli olanlarıyla değiştirme’ olarak tanımlanan yenilik kavramı çoğu alanda gelişimin ilk basamağı olarak görülmektedir. Oktuğ (2014; s.15); Yenilik kavramının birçok alanda gelişimin anahtarı olarak karşımıza çıktığını ve özellikle son yıllarda farklı araştırmacılar tarafından sıklıkla ele alındığını dile getirmektedir.

Çağın değişen koşullarına uyum sağlamak için kendilerini sürekli geliştiren ve yeniliklere açık olan bireyler gerekmektedir. Yeniliğe açık bireylerin; genel olarak bilgiye her koşulda ulaşabilen, problem çözebilen, yenilik üretebilen kısacası yenilikçilik özellikleri sergileyebilen bireyler olduğu söylenebilir (Rogers, 1995). Yenilikçilik; öğrenme gibi gelişen ve kendini sürekli yenileyen bir süreçtir. Bireylerin kendilerini geliştirebilmek ve

çağa ayak uydurabilmeleri için yenilikçi olmaları gerekmektedir. Bireysel yenilikçilik, herhangi bir yeniliği geliştirmek, benimsemek ve uygulamaktır (Yuan ve Woodman,2010).

Gelişmiş ve gelişmekte olan toplumları oluşturan bireylerde, bireysel yenilikçilik olması gereken önemli bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireysel yenilikçilik eğilimi kişilerin içinde bulundukları ortamdan etkilenen, aynı zaman da da içinde bulunduğu ortamı da etkileyen bir yapıdadır. Bu nedenle de gelişim için yeniliklere açık uygun ortamlar hazırlanmalı ve bireyler çağın gerektirdiği değişimlere göre kendini yenilemelidir.

Her alanda olduğu gibi toplumdaki yenilik ve değişimler ile eşgüdümlü olarak eğitim alanında da yenilikler yaşanmakta ve eğitim sistemlerinde de yenilikler ve değişimler söz konusudur. Eğitim sisteminin; eğitim programları, il-ilçe milli eğitim müdürleri, okul yöneticileri, öğretmenler, okul personeli gibi birçok parçası bulunmaktadır. Bu parçalar arasında en önemlisi öğretmenlerdir. Eğitim sistemlerinin başarısı bu sistemi işleten, yürüten ve yeniden yapılandıran öğretmenlere bağlıdır (Kavcar, 1987).

Eğitim alanındaki değişimlerin gerçek anlamda uygulanması ve kalıcı olması sistemin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin yeniliklere karşı direnci ile orantılıdır. Gökçe ve Erdem (2015; s.47) öğretmenlerin çağın değiştiğini, toplumların değiştiğini, ihtiyaçların farklılaştığını unutmayarak değişime karşı direnç gösterme yerine kendini canlı, dinamik yapıda tutarak sürekli yenilemeli ve alanındaki gelişmeleri dikkatle izlemeli gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler meslek hayatları boyunca kendini geliştirmeyi ve yenilemeyi bırakmamalıdır. Nitekim bir öğretmende bulunması gereken en önemli özelliklerden birisi de yenilik ve gelişmelere açık olmak ve kendini sürekli yenileyebilmektir (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005).

Sistemdeki gelişmelerin ve yeniliklerin etkili bir şekilde yapılandırılması için öğretmenlerin kendilerini sürekli bireysel ve mesleki açıdan geliştirmeleri gerekmektedir. Hızla değişen bilim ve teknoloji ile birlikte eğitim sistemimizde yapılan değişiklikler; eğitim ortamları, öğretim programları, kullanılan strateji-yöntem-teknik ve öğretim materyallerine kadar birçok şeyi değiştirmektedir. Öğretmenlerde mesleki açıdan kendilerini geliştirerek bu değişim ve yenilik hareketlerine duyarsız kalmamalıdır. Korkmaz'ında (2009) belirttiği gibi "Eğitim kurumlarının yenilikçi, eleştirel düşünme eğilimi yüksek, ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilen ve bilgiyi üreten bireyleri yetiştirebilmesi, her şeyden önce öğretmenlerin bu becerilere sahip olmasını gerektirmektedir".

Öğretmenlik mesleği çok sayıda beceri gerektiren dinamik bir meslektir. Öğretmenler günün koşullarına ve eğitim sistemindeki yeniliklere göre kendilerini geliştirmek durumundadır. Mevcut bilgi ve tecrübeleri ile bütün meslek yaşamları boyunca yetinmeleri beklenemez. Karaman (2012) eğitimcilerin öğrencilik hayatlarında kazandıkları bilgilerin, mesleki hayatlarının ileriki dönemlerinde yetersiz kalacağı gerçeği göz önüne alınmak durumunda olduğunu ve bu bağlamda eğitimcilerin sürekli kendilerini geliştirip yenilemeleri bir gereklilik olarak karşımıza çıktığını belirtmiştir.

Mesleki gelişimin; bir zorunluluk olarak baskı şeklinde gerçeklememelidir. Birey bunun bir ihtiyaç olduğunun farkına varıp, kendi isteği doğrultusunda adımlar atmalıdır. Mesleğini sevmeyen, isteyerek yapmayan bir öğretmenin alanındaki yenilikleri takip ederek bunları uygulaması çok zordur. Bu yüzden hem meslek yaşamında hem de meslek öncesinde, öğretmenlere, meslekî yenilikçilik anlayışı verilmeli ve öğretmenlerin mesleki yenilikçilik anlayışlarının yaşama geçirilebilmesi için gerekli ortamlar hazırlanmalıdır (Göktaş ve Yetim, 2004; s.544). Mesleğe karşı olumlu tutum içinde olan bir öğretmen; mesleki gelişimini yaşamının bir parçası olarak düşünmekte ve mesleki gelişimini meslek hayatı boyunca devam eden bir süreç olarak ele almaktadır.

Eğer meslek içerisinde öğretmenler kendilerini yenilemiyorlarsa, başka bir deyişle yaşam boyu öğrenmeyi benimsememişler ve bunu devam ettiremiyorlarsa birçok konuda güçlüklerle karşılaşacaklardır (Kısakürek, 2003). Bu durumda öğretmenin mesleğine karşı tutumu ile doğru orantılıdır. Mesleğe yönelik tutumlar, mesleğe bakış açısı ve mesleğe yönelik algılar öğretmenin mesleki başarısını ve motivasyonunu etkileyen bir husustur. Mesleğini severek yapan ve mesleğine karşı olumlu tutumlar geliştiren öğretmenler; mesleğine yönelik olumlu algılar geliştirir, öğretmenlik mesleğini severek yapar ve mesleki ile gelişimini önemser.

Öğretmenler sürekli olarak öğrenmeli ve ihtiyaçları doğrultusunda kendini geliştirmelidir. Bu sebeple öğretmenler; değişime, gelişime ve yaşam boyu öğrenmeye açık olmalıdır. Günümüzde de değişimlere ve yeniliklere uyum sağlayacak ve katkı getirecek yaşam boyu öğrenme becerisine sahip öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin, yenilikçi olup hem kendileri hem de öğrencileri için yaşam boyu öğrenmeye inanmaları ve sonu gelmeyen bir gelişme ve iyileşme ihtiyacı duymaları gerekmektedir (Watt, 2002; s.32).

Eğitim anlayışının değiştiği günümüzde yenilenen eğitim programlarıyla öğretmenlerin rolü değişmiştir. Öğretmenler artık bilgiyi aktaran kişi değildir. Öğrencilere ihtiyaç duydukları bilgilere ulaşması için rehberlik eden ve yol gösteren kişidir. Öğretmenlerin öğrenme sorumluluğu kazanmış bireyler yetiştirmek için öncelikle kendileri eğitim ve öğretim

süreçlerinde aktif ve yeniliklere açık olması gerekmektedir. Ders kitaplarında sunulan bilginin aktarılması yerine ihtiyaç duyulan bilgiyi değişik kaynaklardan edinen ve sürekli gelişimi öngören öğretmenler olmalıdır.

Alanyazın incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerini ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını inceleyen ayrı ayrı çalışmalar vardır ancak aralarındaki ilişkiyi inceleyen kapsamlı bir çalışma bulunamamıştır. Bu kapsamda toplum geleceğini şekillendiren öğretmenlerin; mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi önemlidir. Öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu tutuma sahip olmaları, kendini kişisel ve mesleki yönden geliştirmeleri önemlidir. İşini severek yapan, mesleki bilgilerini sürekli güncelleyen öğretmenler, öğrencilere yol göstererek onların iyi bir eğitim almasını sağlayabilir. Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğu belirlenerek ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri; cinsiyete, kıdeme, eğitim düzeyine ve görev yapılan ilçeye göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları; cinsiyete, kıdeme, eğitim düzeyine ve görev yapılan ilçeye göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, mesleki yenilikçilik eğilimlerinin yordayıcısı mıdır?
7. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik hakkındaki görüşleri nelerdir?
8. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde toplumların gelişmesi ve yok olmaması için eğitim sistemlerinin yapısı ve işlevi büyük önem kazanmaktadır. Dinamik bir süreç olan eğitim sistemlerinin en önemli yapı taşı ise öğretmenlerdir. Hızla değişen bilim ve teknoloji ile birlikte öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumlulukları da değişmiştir. Öğretmen sadece bilgiyi aktaran kişi değil aynı zamanda ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir. Öğretmenin bu vusfa sahip olabilmesi için öncelikle kendi ihtiyaç duyduğu bilgiler için kendini yenilemesi ve öğrenmeyi öğrenen olması gerekmektedir.

Çağımızda öğretmenler kişisel ve mesleki gelişimi için bilgi ve becerilerini sürekli güncellemeli, mevcut bilgi ve tecrübeleri ile bütün meslek yaşamları boyunca yetinmemelidir. Tüm bunlar içinde öğretmenin mesleğini severek, isteyerek yapması da büyük önem taşımaktadır.

Sınıf öğretmenliği bazı özelliklerinden dolayı diğer branşlardan ayrılmaktadır. Birçok öğrenci eğitim hayatına sınıf öğretmenleri ile başlar ve eğitiminin ilk yılları sınıf öğretmenleri tarafından şekillenir. İlk kazanımları sınıf öğretmenleriyle edinilir. Sınıf öğretmenleri sadece akademik bilgi öğretmez öğrencilerin hayatı boyunca ihtiyacı olacak birçok bilgi ve beceriyi kazandırır. Ayrıca sınıf öğretmenleri öğrenci aileleri ile sürekli iletişim halindedir ve onların yetiştirilmesinde de dolaylı olarak rol almaktadır.

Bu nedenlerden dolayı sınıf öğretmenlerinin yeniliklere karşı açık olması ve mesleklerini karşı olumlu tutum göstermesi önem arz etmektedir. Dolayısıyla eğitim sistemimizde önemli görevleri olan, gerek öğrenciler için gerekte öğrenci aileleri için toplumda rol model olarak görülen sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkilerinin ne düzeyde olduğunun incelenmesi önem arz ettiği için alanyazın katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmada katılımcıların ölçeklere yansız olarak ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırmada katılımcıların görüşme sorularına yansız olarak ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2017 – 2018 eğitim öğretim yılı Ankara ili; Çankaya, Yenimahalle, Sincan ve Mamak ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan ve araştırmaya gönüllü katılan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırmadaki bulgular, geliştirilen ölçekte yer alan maddelerle ve bu maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.
3. Araştırmadaki bulgular, geliştirilen görüşme formu ile toplanan verilerle sınırlıdır.
4. Çalışmada kullanılan kaynaklar araştırmacının ulaşabildikleri ile sınırlıdır.
5. Çalışma, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilikleri eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Bu kapsamda, yenilik, yenilik türleri, yeniliklerin yayılması ve benimsenmesi, yenilikçilik, yenilikçilik kategorileri, bireysel ve mesleki yenilikçilik, yenilikçilik ve eğitim, Okul - Öğretmen ve Yenilikçilik ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum kavram ve konularına yer verilmiştir. Ayrıca bu alanlarda yapılan benzer özellikteki araştırmalar hakkında da bilgi verilmiştir.

2.1. Yenilik

Günümüzde bilgi ve teknolojinin etkisiyle yaşamın her alanında hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Günlük yaşantımız da bile ortaya çıkan sorunların çözümü için ve yaşantımızı günün koşullarına adapte edebilmek için yeni fikirler üretmek ve bu fikirleri uygulamaya geçirecek yenilikler yapmak sıklıkla yaptığımız bir eylem haline gelmiştir. Bu gibi nedenler doğrultusunda yenilik kavramı çeşitli alanlara konu olmakta, yenilik kavramı ile ilgili farklı bakış açıları ve tanımlar görülmektedir.

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde: ‘Eskimiş, zararlı veya yetersiz sayılan şeyleri yeni, yararlı ve yeterli olanlarıyla değiştirme’ olarak tanımlanan yenilik kavramı, Rogers ve Shoemaker (1971) tarafından yeniliği bir bireyin dönüşüme ve değişime olan uyum sürati olarak tanımlamışlardır. Lunvell (2010) ise yeniliği, niteliksel olarak farklı, yeni şeylerin ve yeni bilgilerin üretilmesi olarak tanımlamıştır.

İşletmeden eğitime kadar hemen hemen her alanda karşımıza çıkan yenilik kavramı değişimin ilk basamağıdır. Oktuğ (2014; s.15); Yenilik kavramının birçok alanda gelişimin anahtarı olarak karşımıza çıktığını ve özellikle son yıllarda farklı araştırmacılar tarafından

sıklıkla ele alındığını dile getirmektedir. Yenilik kavramını daha iyi anlayabilmemiz için yenilik türlerini incelenmek fayda sağlayacaktır.

2.1.1. Yenilik Türleri

Son yıllarda farklı araştırmacılar tarafından yenilik kavramı ele alınmakta ve yeniliğin birçok tanımı yapılmaktadır. Araştırmacıların çalışmış olduğu alanlardaki farklılıklardan ve yenilik kavramına yüklenilen anlamlardan dolayı yeniliğin farklı tanımları ve sınıflaması olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde; Osborne (1998) yenilikleri; gelişimsel yenilikler, genişletici yenilikler, evrimsel yenilikler ve topyekûn yenilikler olmak üzere dört şekilde ele almıştır.

- Gelişimsel Yenilikler: hali hazırda verilen hizmetlerin mevcut bir kullanıcı grubu için farklılaştırılması, geliştirilmesi veya değiştirilmesidir. Bu duruma örnek olarak, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için hazırlanan bireysel eğitim planları verilebilir.
- Genişletici yenilikler: hali hazırda verilen hizmetlerin yeni bir kullanıcı grubu için sağlanmasıdır. Bu duruma örnek olarak, ilköğretim değerler eğitimi konularının okul öncesi içinde uygulanmaya başlanması verilebilir.
- Evrimsel yenilikler: Yeni hizmetlerin hali hazırdaki kullanıcılara sağlanması şeklindedir. Bu duruma örnek olarak, ihtiyaçlar doğrultusunda yeni eğitim programlarının hazırlanması olabilir.
- Topyekûn yenilikler: Yeni hizmetlerin yeni kullanıcı sağlanması şeklindedir. Bu duruma örnek olarak, yeni atanan öğretmenler için hazırlanan yeni bir hizmet içi eğitim programı verilebilir.

Yukarıdaki açıklama ve örneklerde de görüldüğü gibi bu sınıflama, yeniliğin yeni bir tüketici grubuna ya da hali hazırda bulunan bir tüketici grubuna sağlanması açısından yapılan bir sınıflamadır. Avrupa Komisyonu ve Eurostat tarafından da temel alınan OECD Oslo Manual (2006) yenilik ve türleriyle ilgili tanımlara geniş ölçüde yer vermektedir. Bu tanımlarda, ürün (product) yenilikleri ve süreç (process) olarak yeniliğin iki temel kategorisi olduğu belirtilmektedir. Bu sınıflamada ürün; yenilikler sonucu ortaya çıkan yeni bir ürün olabileceği gibi var olan bir ürünün geliştirilmesi olabilmektedir. Süreç 'de; yenilikler sonucu ortaya çıkan bir süreç olabileceği gibi var olan bir sürecin geliştirilmesi sonucu

ortaya çıkan bir süreçte olabilmektedir. Aynı zaman da bu sınıflama da süreç, dağıtım veya üretim süreci anlamına gelmektedir.

Uzkurt (2008), yeniliğin sadece işletme düzeyinde olmadığını ifade ederek yeniliği; bireysel, örgütsel ve toplumsal yenilik olarak sınıflamıştır. Yine Uzkurt tarafından yapılan başka bir sınıflamada; yenilikleri teknolojik ağırlığına göre teknolojik ve teknolojik olmayan yenilikler olarak da sınıflandırmasıdır. Yenilik türleri ile ilgili alanyazın incelendiğinde, yapılan sınıflandırmalarda farklılıklar olduğu görülmektedir. Yenilik kavramı ele alındığı karşımıza çıkan bir başka konu da yeniliklerin yayılma ve benimsenme sürecidir.

2.1.2. Yeniliklerin Yayılması ve Benimsenmesi

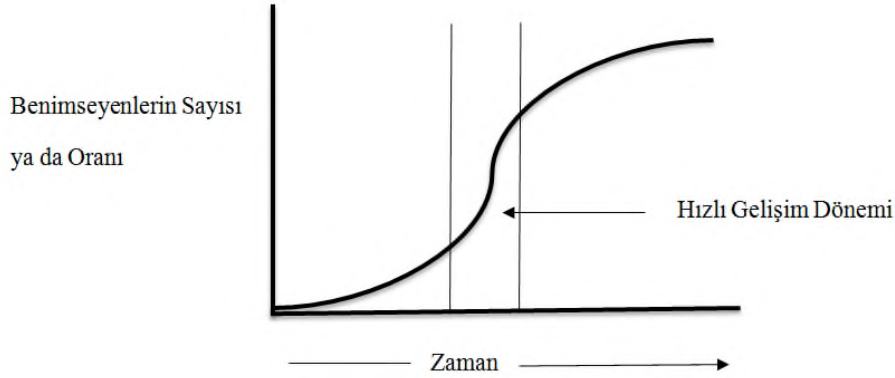
Yayılma, bazı özelliklerin kişiden kişiye ve toplumlar arasında etkileşimler ile ilerlemesidir. Hayatın hemen hemen her alanında karşımıza çıkan, hayatımızı etkileyen ve aynı zamanda etkilenen yeniliklerin toplumlarda yayılması süreci bulunmaktadır. Gümüş, Dayal ve Gümüş Bilim (2014) yayılmayı; yeniliğin, iletişim kanalları vasıtasıyla zaman içerisinde sosyal sistemin bireylerine benimsetilmesi sürecidir olarak tanımlamıştır.

Yeniliklerin yayılması kavramı ve bu kavram üzerinde yapılan çalışmaların 19.yy da başladığı ve ilk kez, Fransız Sosyolog Gabriel Tarde tarafından incelendiği görülmektedir. Gabriel Tarde “The Laws of Imitation – Taklit Yasaları” kitabını 1890 yılında yazmıştır. Tarde’nin bu kitabı ilerleyen yıllarda bu alanında yapılan çalışmalara ışık tutmuştur. Taklit yasaları kitabında; icat ve taklidi olmak üzere iki olgu üzerinde durmuştur. Ona göre yeniliklerin yayılması sürecinde toplumun küçük bir kısmı yenilikleri benimsemekte kalan büyük bir kısmı ise yenilikleri ve icatları benimsememekte sadece taklit etmektedir (Tarde, 1903).

Yeniliklerin yayılması sürecinde Tarde’nin üzerinde durduğu bir diğer nokta ise “Aynı anda ortaya çıkan 100 yenilikten neden 90 tanesi unutulurken 10 tanesi yayılmaktadır?” sorusunun cevabı üzerinde olmuştur. Ona göre icatların kullanımı o kültürdeki bireyler tarafından çok karmaşık veya çok basit olarak algılandığında genellikle yayılmamaktadır. Buna karşın Tarde, taklidin bireyin önceki bilişsel yapısıyla olan ilişkisi, icadı yapan kişinin sosyal statüsü ve sosyal normlar gibi mantık dışı etkenlerin de yayılmayı etkilediğini belirtmiştir (Kinnunen, 1996).

Tarde’nin yayılma araştırmaları alanında gerçekleştirdiği çalışmaların bir sonucu da; S-eğrisidir. Gacriel Tarde bir yeniliğin zamanla benimseyiciler tarafından benimsenme

seviyesini açıklayan S-eğrisini; bir yeniliğin zaman içerisinde taklit edilme sürecinin oluşturduğu geometrik şekil olarak ifade etmiştir S-eğrisi aşağıda Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Gabriel Tarde’nin öne sürdüğü S-eğrisi

(Surry, 1997, Akt: Bitkin,2012).

S-eğrisinin sosyal bir ortamda, bir yeniliğin zamanla benimseyiciler tarafından benimsenme seviyesini gösterdiği ifade edilmektedir (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Aynı zamanda toplumda kişilerin yenilikleri benimseme düzeyine göre dağılımını gösterdiğini ve onları sınıflandırdığını toplumda eğer bir yenilik hızlı benimseniyorsa eğrinin daha dik, yavaş ve aşamalı bir şekilde benimseniyorsa eğrinin daha eğik olduğunu ifade etmişlerdir. İlk benimseme ile son benimseme arasında geçen zaman, yani S-eğrisinde sol uçtan sağ uca mesafe, büyük ölçüde değişmektedir (Rogers, 1963).

Yeniliklerin yayılması kavramı ve bu kavram üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde yeniliklerin yayılması alanında alan yazıdaki bir diğer önemli referansın Everett Rogers olarak görülmektedir. Rogers 1963 yılında yeniliklerin yayılması kuramını oluşturduğu ‘Diffusion of Innovations (Yeniliklerin Yayılımı)’ kitabını yayımlamıştır. Rogers (1995) yayılmayı “yeni” ile ilgili olarak toplumsal sistemin üyeleri arasında zaman içinde belirli kanallar aracılığıyla iletişimde bulunma süreci olarak tanımlanmıştır. Everett Rogers ‘yeniliklerin yayılması kuramı’ nda; yenileşme, iletişim kanalları, zaman ve sosyal sistem olmak üzere dört öge üzerinde durmaktadır. Yayılma modeli sürecinin yenileşme ilk ögesidir.

Yenileşme, sosyal sistem içerisinde bireylerin bir yeniliği veya yeni olarak düşünülen bir fikri algılamasıyla başlamaktadır. Bireylerin yeniliği kabul edip hayatına adapte etmesi veya karşılaşılan yeniliği reddetmeleri şeklindedir. Karşılaşılan yeniliğin özellikleri, yeniliğin

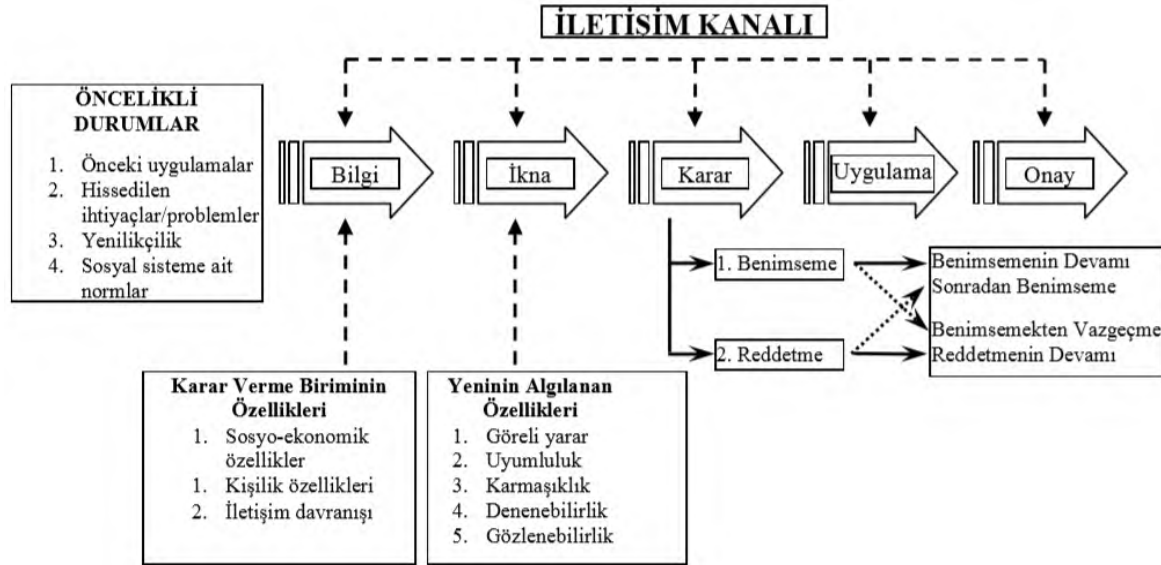
benimsenme hızını etkilemektedir. Bununla beraber farklı yenilikler sosyal sistem ve bireylerde farklı benimsenme oranları ile benimsenmekte ve eşit zamanda benimsenmemektedir. Rogers'a (1995) göre bireyin ve sosyal sistemin yenilik olarak algıladığı bir fikrin ve bir uygulamanın; görelî yarar, uyumluluk, karmaşıklık, denenebilirlik ve gözlenebilirlik gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir.

- Görelî yarar; Yeniliğin yayılmasında en önemli faktör yeniliğin bireylere veya sosyal sisteme getireceği düşünülen yararadır. Bu nedenle bireyler ve toplumlar mevcut durumdan daha yararlı olacağı düşünüldüğünde yeniliği tercih etmektedir. Bireyin ve toplumun değişimin yararlarını algılaması yeniliğin benimsenme hızını etkileyerek, yeniliğin benimsenmesini sağlayacaktır. Görelî yarar; rahatlık, memnuniyet, kendini güvende hissetme ve sosyal statü şeklinde olabileceği gibi ekonomik anlamda da olabilir.
- Uyumluluk; ortaya çıkan yeniliğin birey ve toplumun, fikirlerine, yaşayış tarzına, inanç ve değerlerine, ihtiyaç ve beklentilerine uyumlu olmasıdır. Eğer yenilik tüm bunlara ve bireylerin geçmiş tecrübelerine uyumluysa o yenilik birey ve toplumda daha hızlı benimsenmekte ve kabul görmektedir.
- Karmaşıklık; ortaya çıkan yenilikler bireyler ve toplum tarafından basit veya karmaşık olarak algılanabilmektedir. Karmaşıklık; yeniliğin birey ve toplum tarafından kullanılmasındaki ve anlaşılmasındaki zorluk derecesidir. Birey ve toplum tarafından basit olarak algılanan yenilikler daha kolay ve hızlı benimsenirken karmaşık olarak algılanan yenilikler ise benimsenme sürecinin hızı daha yavaş olmasıdır.
- Denenebilirlik; ortaya çıkan yeniliğin sınırlı derecede de olsa denenebilir olmasıdır. Denenebilirlik, yenilik hakkındaki belirsizlikleri ortadan kaldırabilmektedir. Bir yenilikte belirsizlikler ne kadar az olursa yeniliğin benimsenme sürecinin hızı o derece artmaktadır.
- Gözlenebilirlik; bir yeniliğin doğurduğu kullanım sonuçları diğer bireyler tarafından gözlenebilirlik derecesidir. Bir yeniliğin gözlenebilir olması bireyin ve toplumun o yeniliği benimse sürecinin hızını pozitif yönde etkilemektedir.

İletişim kanalları; yayılma modeli sürecinin ikinci ögesi olan iletişim kanallar yolu ile yenileşme mesajlarının bir bireyden diğer bireye geçişidir. Rogers'ın yeniliklerin yayılması modelinde kaynak ve alıcı arasındaki mesajın iletildiği ortam; internet, televizyon, radyo, gazete gibi kitle iletişim kanalları olabileceği gibi bireyler arasındaki kanallar yani yüz yüze

sözel iletişimle de olabilmektedir. Kocasaraç (2018), iletişim kanalları kullanılarak bireylerden gelecek olumlu ve olumsuz geri bildirimler sayesinde yeniliğin yayılma ve benimsenme durumu hakkında değerlendirilme yapılabileceğini ifade etmiştir.

Zaman; bireylerin ve toplumların yeniliği algılaması, benimsenmesi ya da reddedilmesine kadar geçen süredir. Rogers'a (1995) göre yenilik yayılım süreci, benimseyici sınıflandırması ve benimseme hızının tümü zaman boyutunu içermektedir. Zaman ögesi; yeniliğe uyum süreci ve oranını belirtmektedir. Yeniliklerin yayılması modelinde yayılma, anlık olarak ortaya çıkan bir hareket yerine; birtakım davranış ve kararları içeren ve zaman içinde oluşan bir "süreç" olduğu kabul edilmektedir (Kılıçer,2011). Beş aşamadan oluşan bu süreç Şekil 2 verilmiştir.

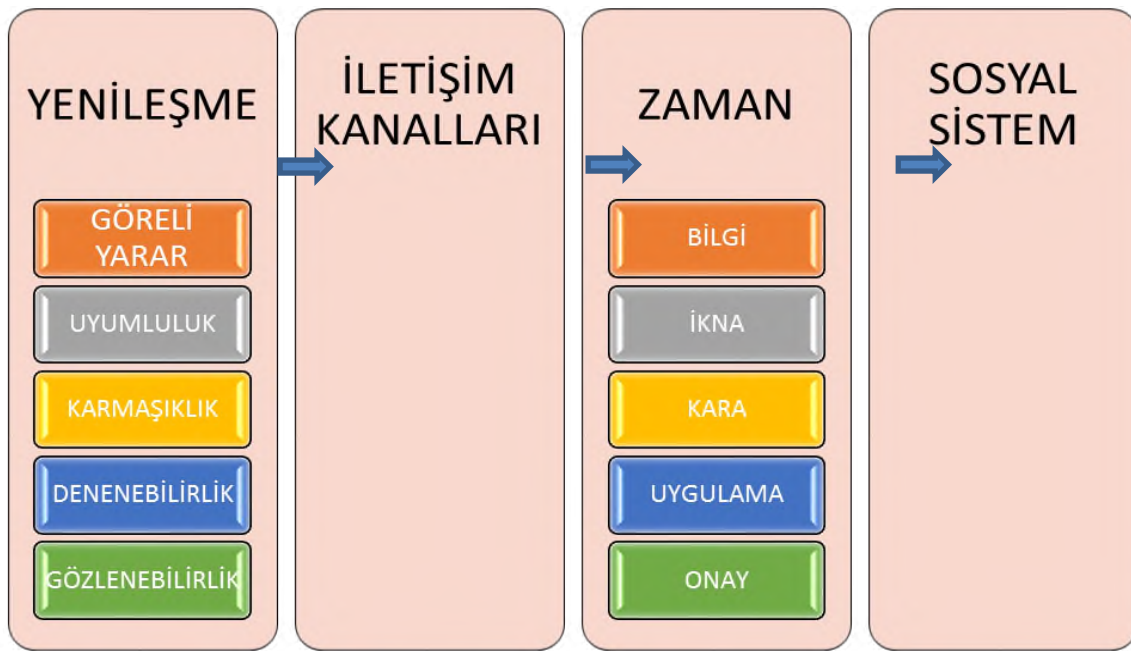


Şekil 2. Yenilik Karar Süreci. Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (Fifth Edition). New York: Free Press.

Şekilde de görüldüğü gibi bilgi (knowledge) evresi, ikna (persuasion) evresi, karar (decision) evresi, uygulama (implementation) evresi ve onay (confirmation) evresi olmak üzere beş evreden oluşmaktadır. (Rogers,1995). Bilgi evresinde yeniliklerden haberdar olunur, ikna evresinde yeniliğe karşı tutum geliştirilir, karar evresinde bu yeniliği benimseme ya da benimsemeyip reddetme yönünde bir karar verilir. Uygulama evresinde yenilik kullanılmaya başlanırken onay evresinde uygulanan yeniliğe verilen karar onaylanmaktadır.

Sosyal Sistem; Yeniliklerin yayılması modelinin son ögesidir. Birlikte ortak bir hedef için çalışan ve birbirleriyle bağlantılı birimlerin oluşturduğu bütüne sosyal sistem denir.

Çevremizde bir yenilik ortaya çıktığında yeniliklerle beraber gelen bu değişim sürecinden bireyler, bireylerin oluşturduğu toplumlar ve dolayısıyla yeniliğin çıktığı sosyal sistemden etkilenir aynı zamanda da bu değişim sürecini etkiler. Yenilik birey ve toplumun, fikirlerine, yaşayış tarzına, inanç ve değerlerine, ihtiyaç ve beklentilerine uyumlu olduğun da veya bireylerin geçmiş tecrübelerine uyumluluk gösterdiğinde, o yenilik birey ve toplumda daha hızlı benimsenmekte ve kabul görmektedir. Bu şekilde sosyal sistemi oluşturan bireyler tarafından uyum sağlanan yenilikler ilgi gördüğü gibi tam tersi olarak de olabilir yani yenilik sosyal sistem içerisinde yayılma ve benimsenme imkânı bulamayabilir.



Şekil 3. Yeniliklerin Yayılımı Süreci. (Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.)

Yukarıda yeniliklerin yayılımı modeli şekil üzerinde gösterilmiştir. Açıklamalar doğrultusunda Şekil 3 incelendiğinde yeniliklerin yayılımı süreci yenileşme, iletişim kanalları, zaman ve sosyal sistem öğelerinden oluşmaktadır. Yenileşmenin; göreli yarar, uyumluluk, karmaşıklık, denenebilirlik ve gözlenebilirlik özellikleri vardır. Bu özellikler yeniliğin birey ve toplum tarafından benimsenmesini veya reddedilmesini etkilemektedir. Zaman ögesi ise bireylerin ve toplumların yeniliği algılaması, benimsenmesi ya da reddedilmesine kadar geçen süredir ve bu öge bilgi, ikna, karar, uygulama ve onay olmak üzere beş evreden oluşmaktadır. Toplumda meydana gelen yeniliklerin yayılması ve benimsenmesi çok önemlidir. Yeniliklerin yayılması ile yenilikler hakkında bilgi toplayan bireyler yeniliğin hayatlarına etkisinin olumlu veya olumsuz getirilerinin düşünerek yeniliğin kullanımına karar vermektedir. Yenilik bireyin; yaşayış tarzına, inanç ve

değerlerine, ihtiyaç ve beklentilerine uyumlu olduğun da hızlı benimsenmektedir. Rogers ve Shoemaker (1971) yenilikçilik ve benimseme kavramlarının iç içe olduğu düşünülmektedir ve benimseme sürecini yenilikçiliğin bir parçası olarak ele almaktadır. Benimsemeyi yeni bir fikrin kullanımı kararı, yenilikçiliği ise bir bireyin yeniliği kendi sosyal sistemindeki diğer bireylere oranla daha erken benimseme düzeyi olarak ifade etmektedir. Yenilikleri benimsemeyle ortaya çıkan bir başka kavramda yenilikçilik kavramıdır.

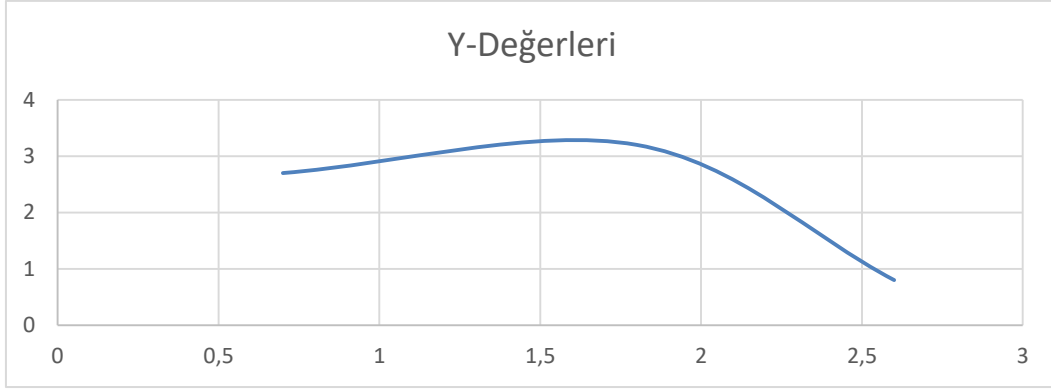
2.2. Yenilikçilik

Yenilik ve değişimlerin sistemli olarak yapılma sürecinde ise yenilikçilik kavramı ortaya çıkmaktadır. Yenilikçilik, genel anlamıyla “yenilikçi olma durumu” olarak tanımlanırken (TDK, 2018), Braak (2001; s.142) yeniliği yeni olan bir şeye karşı eğilim göstermek veya belirli bir alanda ortaya çıkan yeniliklere karşı tepki vermek olarak ifade etmiştir. Yenilikçilik; öğrenme gibi gelişen ve kendini sürekli yenileyen bir süreçtir. Lumsden (1999) ise yenilikçiliği yaratıcılık aşamasının neticesinden oluşan fikirsel varlığın, içerisinde bulunulan ortama uyurlanabilirlik derecesi olarak tanımlamaktadır.

Yeniliklerin ve değişimlerin kabul veya reddedilmesi süreçlerine bağlı olarak, gösterilen tepkilerin ve benimsemelerin oluşturduğu yenilikçilik kavramı alan yazında derecelerine, alanlarına, özelliklerine, tekniklerine, düzeylerine, süreçlerine göre birçok farklı sınıflandırmaya tabi tutulmuştur (Kılıçer, 2011; Alan ve Yeloğlu, 2013). Yeniliklerin yayılımı teorisini ve yenilikçiliği daha iyi anlamak ve anlamlandırmak için yenilikçilik kategorilerini incelemekte fayda olduğu görülmektedir.

2.2.1. Yenilikçilik Kategorileri

Yeniliklerin yayılımı incelendiğinde yeniliklerin toplumlarda ve bireylerde farklı şekilde, zamanda ve hızda yayıldığı görülmüştür. Sosyal sistem içinde bireyin karşılaştığı bir yeniliği kullanmaya başlaması ve adaptasyon sürecinde farklılıklar bulunduğu için farklı yenilikçilik kateforileri ortaya çıkmıştır. Rogers (1995), yenilikçilik kategorilerinin yenilikçiden geleneksele doğru; yenilikçiler (innovators), öncüler (early adopters), sorgulayıcılar (early majority), kuşkucular (late majority) ve gelenekçiler (laggards) olarak beş kategori olarak belirlemiştir. Yenilikçilik düzeyi açısından benimseyici kategorilerinin dağılımı Şekil 4’de gösterilmiştir.



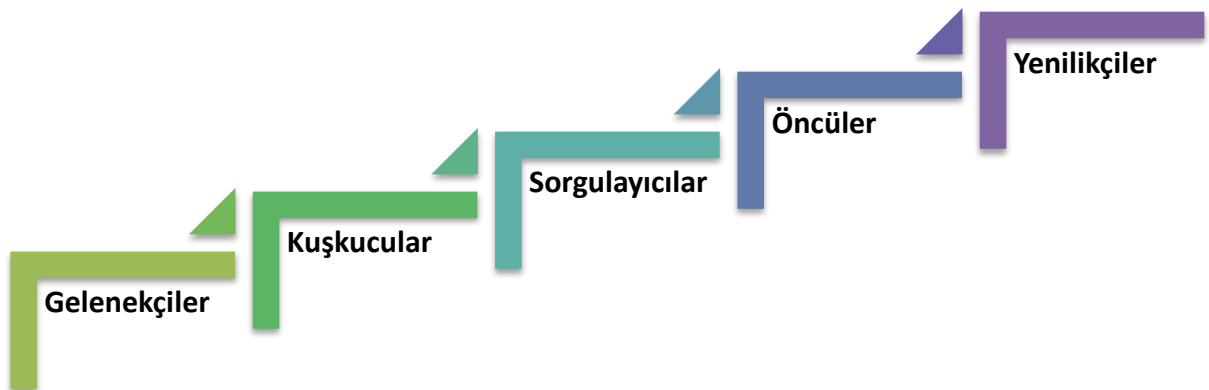
Şekil 4. Yenilikçilik Düzeyi Açısından Benimseyici Kategorileri. Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (Fifth Edition). New York: Free Press.

Şekil 4 incelendiğinde; Rogers ın Yenilikçilik Düzeyi Açısından Benimseyici Kategorilerinin normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Dağılım beş parçadan oluşmakta ve ilk parçası benimseme ortalama zamanının iki standart sapma eksiğindeki ve benimseme dağılımının en solunda kalan %2,5’lik kısmı oluşturan ‘Yenilikçiler’dir. Sonrasında %13,5’lik kısım, ortalamanın iki standart sapma mesafesi ile bir standart sapma mesafesinde olan ‘Öncüler’ gelmektedir. Benimseme zamanında yükseliş ve gerileyiş olarak iki kırılma noktası yaşandığı görülmektedir. İlk kırılma %34’lük kısım “Sorgulayıcılar” olarak adlandırılmaktadır. Ortalama benimseme zamanı ile ikinci kırılma noktası yine %34’lük kısım “Kuşkucular”dır. Geriye kalan son %16’lık kısım ise “Gelenekçiler” temsil etmektedir (Rogers, 1995).

- Yenilikçiler; sosyal sistem içerisinde yenilikleri ilk benimseyen kişilerdir. Yenilikleri hemen deneyimlemeye isteklidirler. Bu bireyler, vizyon sahibidir, önemli kaynakları kontrol eder, teknik bilgiyi anlayabilir ve uygulayabilir, girişken olmalarının birlikte cesurdurlar. Yenilikleri kabullenmeye isteklidir. Riski sever ve kabullenirler bu nedenle değişimler ile ilgili belirsizlikler onları rahatsız etmez. Maceraperesttirler ve genellikle gençtir. Yenilikçiler, sosyal sistemi oluşturan diğer bireyler tarafından saygı görmeyebilirler (Kılıç,2015; Kılıçer, 2011; Rogers, 1995).
- Öncüler; yenilikçilerden sonra ortaya çıkan yeniliği kabul edenler öncülerdir. Yenilikleri erken benimserler. Yenilikçilere oranla bu bireyler toplum üyeleri tarafından daha çok saygı görür ve toplumun bir parçası olarak kabul edilir. Örnek alınan ve yol gösterici bireyleridir. Çünkü bu bireyler yenilikleri erken kullandıkları için kendinden sonra kullanacaklar ile tecrübelerini paylaşabilir ve bu bireyler için riskleri azaltır.

Güvenilir kişilerdir ve sosyal statüleri yüksektir (Kılıç,2015; Kılıçer, 2011; Rogers, 1995).

- **Sorgulayıcılar;** yenilikçilere ve öncülere göre karşılaştıkları yeniliği benimseme de daha temkinlilerdir. Bu bireylerin yenilikleri benimsemeleri, toplumun büyük bir kısmı tarafından kabul görmesinden hemen önce gerçekleşir. Şüpheli olmakla birlikte dikkatli ve ihtiyatlı bireylerdir. Ortalama bir yaşa, eğitime ve sosyal statüye sahiptirler Bir yeniliği kullanırken ne ilk nede son kullanan olmak istemezler bu bireyler yenilikleri öncüler ve kuşkucular arasında bir köprü görevini üstlenirler (Kılıç,2015; Kılıçer, 2011; Rogers, 1995).
- **Kuşkucular;** toplumun büyük bir bölümü yeniliği kabullendiğinde yeniliği tecrübe ederler. Bu bireyler şüpheli ve çekingen davranma eğilimindedir çünkü yeniliğin beraberinde getirdiği belirsizliğin ortadan kalmasını beklerler. Ortalamanın altında sosyal statüye sahip ve dikkatli bireylerdir. Kitle iletişim araçlarını değil kişilerarası iletişimi tercih ederler. Yeniliği benimseme nedenleri genel olarak, ekonomik nedenler ve arkadaşları arasındaki baskıdır (Kılıç,2015; Kılıçer, 2011; Rogers, 1995).
- **Gelenekçiler;** yenilikleri en son kabul eden bireylerdir. Gelenekçilerin en belirgin özellikleri kendilerini toplumdan izole etmeleri, geçmişe ve geleneklere bağlı olmalarıdır. Geride kalanlar diye de adlandırılan bu bireyler değişime karşı önyargılıdır. Geçmiş yaşantılarını referans alırlar. Uygulamaları ve fikirleri daha gelenekseldir ve genellikle ileri yaşlarda olan bireylerdir (Kılıç,2015; Kılıçer, 2011; Rogers, 1995).



Şekil 5. Yenilikleri Benimseme Kategorileri. (Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.)

Yukarıdaki açıklamalar ve Şekil 5 İncelendiğinde Rogers ın yenilikçilik düzeyi açısından benimseyici kategorilerinin; yenilikçiler, öncüler, sorgulayıcılar, kuşkucular ve gelenekçiler

olmak üzere beş kategoriden oluştuğu görülmektedir. Yenilikçi bireylerin; yeniliklere açık, cesur, risk almayı seven genç bireyler olduğu ancak toplum tarafından saygı duyulmadığı görülmektedir. Öncü bireyler ise yenilikleri yenilikçiler kadar da olmasa hızlı benimseyen toplum tarafından saygı gören yol gösterici ve örnek alınan bireylerdir. Sorgulayıcı bireyler yenilikleri benimseme konusunda dikkatlidir ve öncüler ile kuşkucular arasında köprü görevi görür. Kuşkucu bireyler neredeyse toplumun tamamı tarafından yenilikler kabul edilene kadar bekleyen şüpheli kişilerdir. Yenilikleri son olarak benimseyen veya benimsemekte zorluk yaşayan gelenekçiler ise genellikle yaşlı kişilerdir. Geleneklerine bağlı, toplum tarafından dışlanmış ve yeniliklere direnç gösteren referansı geçmiş olan bireylerdir. Yeniliklerin yayılması, benimsenmesi ve yenilikçilik kavramlarından sonra ele alınması gereken bir diğer konu ise alan yazıda yenilikçilik sınıflamaları arasında sıklıkla rastlanan bireysel yenilikçilik kavramıdır.

2.3. Bireysel Yenilikçilik

Yenilik ve yenilikçilik kavramlarının hayatın her alanında etkili olduğu görülmektedir. Yenilikçilik ile gelen değişim hareketlerinin odağında ise bireylerin bulunduğu düşünülmektedir. Tabak, Erkuş ve Meydan (2010) yenilikçiliğin merkezinde bireylerin olduğu belirtmiştir. Çünkü yenilik ve değişim hareketlerinde bireysel çabalar ön plandadır. Bireysel çabalar da bireylerin yenilikçilik eğilimleri oranında olmaktadır. İçinde bulunduğu toplum ne kadar yenileşirse ya da gelişirse gelişsin bireyler gelişime ve yeniliklere açık değilse bunun hiçbir önemi olmaz. Bireyler yeniliğe açık olduğu kadar bu süreçten etkilenir ve bu süreci olumlu veya olumsuz şekilde etkiler. Çünkü değişime kapalı bireylerden oluşan bir toplum kendini geliştiremez ve yenilikleri uygulayamaz. Bireysel çabaları ön planda olan ve bireysel yenilikçilik eğilimleri fazla olan bireylerden oluşan bir toplum ise bireylerin değişim hareketlerinde etkilenir ve değişim gösterir. Bu nedenlerden dolayı bireylerin, bireysel yenilikçilik eğilimi göstermesi büyük önem taşımaktadır.

Kılıçer (2011); Bireysel yenilikçilik, bireylerin yeni olana arzusu, yeniye kabullenmesi, faydalanması veya davranışsal olarak yeni olana olumlu bir reaksiyon verme durumu şeklinde belirtilmektedir. Yuan ve Woodman (2010) ise bireysel yenilikçiliği; bir yeniliğin geliştirilmesi, kabullenilmesi veya uygulanması şeklinde tanımlanmaktadır. Bireysel yenilikçilik bireyin yaşadığı ortamdaki değişim ve gelişmeleri takip ederek bunlara açık olması ve gündelik yaşantısını bu doğrultuda revize etmesidir.

Her birey, bireysel yenilikçilik özelliği taşımadığı gibi bireylerin yenilikçilik düzeyleri de değişim gösterebilmektedir. Yılmaz'da (2018); bireylerin yenilikçi olma durumları kişiden kişiye değişmekte olduğunu ve bireylerden bazıları yenilikçilik için gerekli nitelikleri taşıırken, bazıları ise yenilikçiliği engelleyen özelliklere sahip olabileceğini dile getirmiştir.

Bireysel yenilikçi olma durumlarındaki bu değişim bireylerin; bireysel özellikleri, içinde bulunduğu ortam, olaylara bakış açıları, deneyimleri, kendine güvenleri gibi birçok faktörün etkisiyle oluşmakta ve değişim gösterebilmektedir. Surry ve Brennan (1998); Her insanın bir şeye karşı farklı bakış açısına sahip olmaları onların yenilikleri benimsemelerini de etkilediğini belirtmiştir.

Alan yazı incelendiğinde de bazı araştırmacıların bireysel yenilikçilik eğilimini kişilik özelliği olarak ele aldığı görülmektedir. Oktuğ (2014) ise bireylerin yenilikçilik eğilimlerini, hem bir davranış biçimi hem de bir kişilik özelliği olarak ele alındığını, bireylerin yeniliklere vermiş oldukları tepkilerin birbirinden farklı biçimde ortaya çıktığını belirtmiştir.

Bazı bireylerin kişilik özellikleri o bireyleri yeniliklere açık kılar. Meraklı olma, farklılıkları benimseyebilme, öz güvenli olma vb. gibi özelliklerinden dolayı etrafındaki yenilikleri merak edip, inceleyip kendine uygun şekilde hayatlarına adapte edebilirler. İçin de bulundukları çağın gereksinimleri ve yaratıcılıkları ile farklı tecrübeler edinmeyi veya farklı alanlarda değişimleri deneyimlemek bu bireylerin hoşlarına gitmektedir. Bunun yanı sıra yine kişilik özelliklerinden kaynaklı olarak yeniliklere olumsuz bakan bireylerde vardır. Bu bireyler kendine güvenmeme, farklılıklara açık olmama, rutinin bozulmasından hoşlanmama gibi nedenlerden dolayı etrafındaki yenilik ve değişimlere kapalıdır ve bu yenilik sürecinden mutsuz olurlar. Alıştıkları rutinlerin farklılaşması, bilmedikleri ve tecrübe etmedikleri bir durumdan kaçınma gibi nedenlerden ötürü yeniliklere karşı direnç ve/veya tepki gösterebilirler. Çetin (2009)'de yenilikçiliğe engel olan kişisel nedenleri aşağıdaki gibi 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.

Gardner'a (1990) göre yenilikçiliğe engel olan diğer bir düşünce de kadercilik düşüncesi olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte yine Gardner; yenilikçiliği olumsuz yönde etkileyen faktörlerden birinin de yenilikçi hakkındaki dar görüş olduğunun atını çizerek, yeniliğin genellikle yeni aletler üreten kişiler, buluşlar ya da teknoloji ile özdeşleştirildiğini bu durumda önemli bir yenilikçiliğe karşı önemli bir engel olarak ortaya çıktığını belirtmiştir.

Bireysel yenilikçilik ile ilgili alan yazı incelendiğinde farklı nedenlerden farklı kategorize edilmiş yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Bunlardan birisi genel yenilikçilik ve ilgi alanına özgü yenilikçiliktir. Handa ve Gupta (2009), bireysel yenilikçiliği ilgi alanına özgü yenilikçilik ve genel yenilikçilik olarak iki kategoride ele almışlardır. İlgi alanına ya da ürüne özgü yenilikçilik; bireyin özel bir ilgi alanına göre o alana has öğrenme, yenilik ve değişimleri bu özel alanına girdiği için benimseme eğilimini yansıtmakta olduğunu ifade etmişlerdir. Genel yenilikçiliği ise, yenilikçilik eğilimleri yüksek olan bireylerin etraflarındaki yeni bir fikri veya ihtiyaç duydukları eksiği karşılamak için nasıl kullanılabileceğini kolaylıkla anlayan ve yeniliğe karşı olumlu tutum gösteren kişiler olarak tanımlamışlardır. Bu doğrultuda Handa ve Gupta; bir bireyin genel olarak ya da belli bir ilgi alanında yenilikçi olabileceğini ifade etmişlerdir.

Bireylerin yeniliklere verdikleri farklı tepkiler incelendiğinde davranışsal, genel kişilik özelliği ve özel kişilik alanı özelliği yaklaşımları olmak üzere üç farklı yaklaşım göze çarpmaktadır. Goldsmith ve Foxall'a (2003); bireylerin yeni olan şeylere karşı tepkilerini karakterize eden bireysel farklılıklar olarak tanımlanan bireysel yenilikçilik olgusunu kavramsallaştırmada bu üç farklı yaklaşımı ifade etmiştir.

Davranışsal yaklaşım da, yenilikçilik yeniliğin benimsenme zamanına göre ele alınmıştır. Yani bir yeniliğin meydana gelmesinin ardından bireyler diğer bireylere göre yeniliği ne kadar erken benimser ise o derece yenilikçi olduğu kabul edilir. Bir yeniliğini kabul görmesini veya görmemesini, yenilikçiliğin benimsenme zamanına göre tanımlamaktadır. Bu nedenle bu yaklaşıma alanyazında 'zamansal anlayış' da denilmektedir.

Genel kişilik özelliği yaklaşımın da; Bireylerin yeniliklere göstermiş oldukları olumlu/olumsuz tepkilere ve kişilik özelliklerine göre yenilikçilik düzeyleri belli olur. Yenilikçiliğin bir kişilik özelliği olduğu düşünülür. Bireyler yeni deneyimlere açık olmaları, risk alma oranları, öz güvenleri gibi değişime açıklık özellikleri ne kadar fazla ise o derece yenilikçilik özellikler gösterir. Bununla beraber alışkanlıklarının değişmesinden rahatsız olma, rutini

bozmak istememe, değişime direnç gibi kişilik özelliğine sahip olan bireylerinde yenilikçilik eğilimlerinin o düşük olduğunu ifade edilir. Çünkü yenilikçilik özelliğinin bireylerin kişilik özelliğine göre oluştuğunu düşünülür.

Bu yaklaşımda alan yazında kabul görmüş dört ölçek kullanılmaktadır. Bunlar Jackson Kişilik Envanteri (Jackson Personality Inventory) (1976), Kirton Yenilik Benimseme Envanteri (Kirton Adaption-Innovation Inventory) (1976), Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (Innovativeness Scale) (1977), NEO Kişilik Envanteri (NEO Personality Inventory) (1978) şeklindedir (Goldsmith ve Foxall, 2003, s.324-325; Kumar ve Uzokurt, 2010).

Özel kişilik alanı özelliği yaklaşımında ise, bireylerin yenilikçiliğini genel kişilik özelliği yaklaşımına benzer bakış açısıyla bir kişilik özelliği olarak tanımlanmaktadır ancak farklı olarak genel bir yenilikçilik eğilim yerine bireylerin ilgilendikleri ürün alanlarına göre farklılaşan yenilikçilik özelliklerinden söz edilmektedir. Yani sporu seven ve kişilik özelliği olarak sportif etkinliklere yatkın olan bireylerin spor ile ilgili yeniliklere karşı daha duyarlı olduğunu şeklindedir. Bireyin kişilik özelliğine göre kendine yakın bulduğu ve sevdiği alanlara özel olarak ilgi duyması ve bu alanlardaki değişim ve yeniliklere olumlu tavır sergilemesi ve benimsemesi şeklindedir. Bu yaklaşımı temel alarak geliştirilen ölçeklerden birisi Goldsmith ve Hofacker'ın 1991 yılında hazırlamış oldukları Alana Özgü Yenilikçilik Ölçeği (Domain Specific Innovativeness Scale)'dir (Goldsmith ve Foxall, 2003; Kumar ve Uzokurt, 2010).

Tüm bu yaklaşımların yanı sıra Hirschman (1980), yenilikçiliğin her birey için değişmeyen, sabit bir durum olduğu görüşüne karşı çıkmaktadır. Doğuştan gelen ya da bir kişilik özelliği olarak sabit bir yenilikçiliğin olmadığını hayat boyu bu özelliğin aynı yönde ve aynı şekilde kalmadığını düşünmektedir. Hirschman a göre; yenilikçiliğin alınan eğitim, mesleki statü ve şehirleşme gibi farklı etkenlerle ilişkili olduğu gerçeği düşünüldüğünde, bunun genetik bir değişmez olmasından ziyade sosyal olarak etkilendiği düşüncesi daha mantıklı ve gerçekçidir.

2.4. Yenilikçilik ve Eğitim

Yenilikçilik kavramını; Palazzo (2005) 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. Yenilikçilik; öğrenme gibi gelişen ve kendini sürekli yenileyen bir süreçtir. Bireylerin kendilerini geliştirebilmek ve çağa ayak uydurabilmeleri için yenilikçi olmaları gerekmektedir. Bu durumu neden olan en önemli

faktörlerinden birisi teknolojiye yaşanan gelişmeler ve bu gelişmelerin topluma yansımaları şeklinde olmaktadır.

Hayatın her alanında var olan ve hızla değişen bilim ve teknoloji insan hayatında da bir takım değişimlere yol açmaktadır. Bu değişimleri benimseme ve yeniliklerin yayılmasını sağlamada toplumu oluşturan kişilerin bireysel yenilikçilik özelliğine sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Bireysel yenilikçilik özelliğine sahip bireylerin yetişmesi için de toplumların eğitim sistemlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Kılıç da (2015; s.28); yeniliklerin yayılmasında ve toplumsal olarak benimsenmesinde yenilikçi bireylerin varlığı kuşkusuz vazgeçilmez olduğunu ve bu bağlamda toplumda yenilikçi özelliklere sahip bireylerin oluşması için eğitim sistemlerinde ve sistemin öğelerine önemli sorumluluklar düştüğünü dile getirmiştir.

Eğitim ile ilgili farklı zamanlar da farklı tanımlar olduğu görülmektedir. Güvençe'e (1972) göre eğitim; insanın çocuk, genç ve yetişkin olarak kendi toplumuyla bütünleşmesi, toplum içinde etkinlik kazanması ve yetişmesi sırasında karşılaştığı bilinçli ve bilinç dışı öğrenmeler sürecidir. Ertürk (1997) ise eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlamıştır. Tanımlar çoğaltılabilir ancak alan yazı incelendiğinde tanımların ortak noktası eğitimin çok yönlü işleve sahip olduğunu göstermektedir. Eğitimin bu çok yönlü işlevi sayesinde toplumsal gelişme, yenilik ve reformların oluştuğu ve yayıldığı bir yer olarak görev görmektedir. Yeniliklerin ve yenilikçiliğin oluşum aşamasından gelişmesine, yayılmasına hatta yenilik sürecinin başarılı ya da başarısız olmasında bilginin, öğrenmenin ve eğitimin önemli bir yeri vardır.

Yenilikçilik kavramı açısından eğitime bakıldığında eğitim, okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar ki süreci kapsayan eğitim sistemini, firmaların çalışanlarının ve yöneticilerinin sürekli mesleki eğitimini kısacası toplumun her kesimini ilgilendiren yaşam boyu eğitim sistemini içine almaktadır. Yapılan bir araştırmaya göre rekabetçi ve yenilikçi şirketlerin çok olduğu ülkeler, eğitilmiş ve endüstrinin gereksinimi olan özelliklere sahip insanları daha iyi kullanmakta ve personelin yetiştirilmesi için uzun vadeli eğitim planları düzenlemektedir (Ayhan, 1999). Bu açıdan incelendiğinde yenilikçilik ile eğitimin ayrılmaz

bir bütün, birbirini sürekli etkileyen ve etkileyen bir döngü içerisinde olduğunu açık bir şekilde görülmektedir.

Eğitimin amaçları günün koşullarına ve çağın amaçlarına göre değişmektedir. Çünkü yaşanan çağın koşullarına göre bireylerden beklenen davranışlar farklılıklar göstermektedir. Cafoğlu (2007) da bilgi toplumunda bireylere kazandırılacak bilgi ve becerilerin günden güne değiştiğini bu nedenle bireylerde oluşması istenilen davranışlarında sürekli değişeceğini yaşanan bu gelişmeler doğrultusunda eğitim sistemlerinin buna göre dinamik bir şekilde geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Tarım toplumunda bireylerden iyi bir çiftçi olmaları beklenmiş iyi mahsuller elde etmeleri istenmiştir. Sanayi toplumlarında ise; işini iyi yapan vasıflı bir işçi, nitelikli bir teknisyen, başarılı bir mühendis olunması istenilmiştir. Günümüzde eğitim sisteminin öğrencilere kazandırması beklenen bazı özellikler ise; etkili düşünme, karar verme becerisi, risk alma, kendi kendine ihtiyaç duyduğu bir bilgiyi öğrenme, eleştirel düşünme, yeniliklere açık olma gibi özelliklerdir. Kılıçer (2011) de, yenilikçiliğin önem kazanması ve değişen toplumsal yapılar, yenilikçiliği eğitim açısından çalışılması ve üzerinde önemle durulması gereken konular arasında ilk sıralara taşıdığını ve bu bağlamda toplumlar, artık giderek artan bir şekilde yenilikçiliğe önem vermekte ve eğitsel anlamda yenilikçilik konusu üzerinde çalışmalar gerçekleştirdiğini vurgulamıştır. Elçi (2006)'de yenilik için gerekli insan gücünü yetiştirmek, eğitim politikalarının ve eğitim sisteminin buna göre yeniden yapılandırmasını gerekli kıldığını bu yeniden yapılanma doğrultusunda yenilik ve yeniliğe dayalı girişimcilik, yaratıcılık kültürünün bireylere erken yaşlarda kazandırılması ve tüm eğitim dönemlerinde canlı tutulması gerekliliği üzerinde durmaktadır.

Eğitim kurumları, toplumsal değişikliklerin ve sürekli gelişmekte olan teknolojinin etkisiyle çevresel aktiflik ile birlikte esnek bir yapıya dönüşmeye başlamıştır. Bu durumda eğitim kurumları varlıklarını devam ettirebilmek ve seçilebilir bir oluşuma dönüşebilmesi için toplumun canlı bir organizmasına benzer şekilde hareket etmesi gerekir (Aslaner, 2010, s.78-79). Bu şekilde eğitim sistemleri de sürekli kendini yenileyen, geliştiren bir dinamizme kavuşacaktır. Bu kurumlarda yetişen insan profili de buna uygun şekilde yeniliklere açık olacak ancak kendi değer ve kişiliğine uygun yenilikleri alabilecek donanıma sahip olacaktır.

Kocasaraç (2018), ortaya çıkan yeniliklerin kullanılması ve uygulanması ile yenilikçilik sürecinin eğitimi değiştirmekte ve geliştirmekte olduğunu söylemiştir. Eğitimin hem yenilikleri üretecek bireyleri yetiştirdiğini hem de yetiştirdiği bireylerin yeni fikirlerinden, uygulamalarından ve ürünlerinden etkilediğini, bu bağlamda eğitimin hem yeniliklerin

üretilmesine zemin hazırladığını hem de üretilen yeniliklerden etkilenecek, yenilikçilik ile olan etkileşimi devam ettiğini ifade etmiş ve bu durumun aşağıdaki şekilde bir döngüsü olduğunu ifade etmiştir.



Şekil 6. Yenilik, Yenilikçilik ve Eğitim Döngüsü. Kocasaraç, H. (2018). *Fen ve sosyal bilimler lisesi öğretmenlerinin yenilikçilik durumlarının değerlendirilmesi*. (Doktora tezi).

Eğitim ile yenilikleri meydana getirecek bireylerin ufukları açılmaktadır. Eğitim, yenilik ve yenilikçilik birbirini karşılıklı olarak etkilemekte ve birbirlerinden etkilenecek diğer sisteme girdi olarak dönmektedir. Oluşan yenilik ve bireylerin yenilikçiliği ile eğitim sistemi kendini revize etmektedir. Şekil incelendiği zaman yenilik, yenilikçilik ve eğitimin birbirini etkilediği ve birbirinden etkilendiği bir döngü şeklinde devam ettiği görülmektedir. Bo ve Ye-mei'de (2010) yenilik bilincinin oluşturulmasıyla ve yenilikçi düşünmenin geliştirilmesiyle kazandırılacak olan yeniliğe ilişkin yeteneklerin, eğitim sistemindeki yenilikçi öğretim programları, yenilikçi öğretim yöntemleri, işbirliğine dayalı çalışma, proje

geliştirme, öğretim programı dışı etkinlikler ve öğrencilerin uygulamaya dönük çalışmalarıyla kazandırılabilceğı vurgulanmaktadır.

Eğitim yenilikçiliğı beslemekte ve gelişmesine katkı sağlamaktadır aynı zamanda, yenilikçilik de eğitimin nitelik ve kalite yönünden olumlu etkilemektedir. Bu nedenden dolayı; Eğitim sistemini oluşturan her ögenin de toplumdaki değışimler doğrultusunda ve toplumu geliştirmek adına yeniliklere açık olması gerekir. Bunun içinde yöneticiler, öğretmenler ve çalışanların bireysel yenilikçilik özellikleri taşıması gerekmektedir. Campbell (2002) da; kaliteli bir okul için istenilen niteliklere sahip okul yöneticilerine, liderlerine, cesaretleri arttırılmış öğretmenlere ve okul içeriğinin profesyonelce geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

Eğitim sistemlerinin başarısı eğitim öğretim sürecini işleten ve yürüten öğretmenlere bağlıdır. Korkmaz (2009) da eğitim kurumlarının yenilikçi, eleştirel düşünme eğilimi yüksek, ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilen ve bilgiyi üreten bireyleri yetiştirebilmesi, her şeyden önce öğretmenlerin bu becerilere sahip olmasını gerektiğini söylemektedir. Bu durumun daha iyi anlaşılması için yenilikçiliğın, eğitim kurumları olan okullar ve okullarda eğitim-öğretimin kilit taşı olan öğretmen arasındaki ilişkinin daha ayrıntılı ele alınmasında faydalı olacaktır.

2.4.1. Okul - Öğretmen ve Yenilikçilik

Toplumlar eğitim sistemlerinde yenilikler yapmaktadır. Bu yenilik ve değışimlerin nedenlerinden birisi de çağı ayak uydurmaktır. Bilginin değışken olduğu, yeni teknolojiler ile farklılaşan Dünya için bu değışim ve yeniliklere adapte olabilecek bireyler yetiştirmek gerekir. Bu nedenle eğitim sistemlerinde yapılan değışim ve yenilikler bir ihtiyaçtır. Çünkü eğitim sistemlerinin gelişen bilim ve teknolojiye uyum sağlama ve bu doğrultuda bireyler yetiştirme görevi vardır. Kocasaraç (2018), bilgi ve teknoloji çağı olarak nitelendirilen 21. yüzyılda bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarının değışmekte olduğunu, eğitim sistemleri bireylerin ve toplumların değışen ihtiyaçlarını karşılayabilmek için değışime, gelişime ve yeniliklere açık olmak durumunda olduğunu ifade etmiştir. Eğitimin açık bir sistem olduğunu ve eğitimin dış dünyadan aldığı dönütler doğrultusunda kendisini değıştirerek yenileyen bir yapısı olduğunu belirtmiştir. Eğitim sistemlerinde önemli bir yere sahip olan eğitim programlarının, bireylerin ve toplumların yarın ki ihtiyaçlarını karşılamak için değışime, gelişime ve yeniliklere açık olması gerektiğini dile getirmiştir.

Eğitim sistemlerinde yapı taşlarından biri olan eğitim programları değişen dünya ve bireyin ihtiyaçları doğrultusunda revize edildikten sonra en büyük görev okullara ve okullarda eğitim programlarını aktif bir şekilde uygulayan öğretmenlere düşmektedir. Çünkü eğitim kurumları olan okullardır ve toplumun öncüsü olan okullarımızın çağın gereksinimlerini karşılamayacak konumda olması düşünülemez. Okulların amaç, vizyon, kurumsal kültür ve fiziksel olarak yeniliklere ve değişime açık olması beklenir.

Okullar, bireylerin bilgiye nasıl ulaşacaklarını ve eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak donanımda olmalıdır. Okullar bilgi üretilen ve bu üretilen bilgiler ile yeniliklerin üretildiği, yayıldığı ve uygulandığı eğitim kurumları olmalıdır. Eğitimde meydana gelen değişimler ve gelişimler sosyal bir yeniliktir. Eğitimde meydana gelen yeniliklerin amacı eğitimin kalitesini ve etkinliğini arttırmaktır. Teknolojinin etkin kullanımı, eğitim amaçlı radyo ve televizyonların yayına başlaması, ölçme ve değerlendirme sistemlerinin değişmesi, öğretim programındaki değişimleri, uzaktan eğitim sistemleri, web portal uygulamaları, yeni öğretim yöntemlerinin kullanılması eğitimde yapılan yenilik uygulamaların bazıları olarak değerlendirilebilir (Halaç, Eren ve Bulut, 2014).

Numanoğlu (1999)'de bu durumu şu şekilde açıklamıştır; bilimsel ve teknolojik yenilikler okul ve öğrenme ortamlarının yapısında değişimlere neden olmuştur. Okullar, sürekli yeniliğe açık, bilginin üretildiği, kullanıldığı ve geliştirildiği, ekip çalışması ile insanın kendine güven sağladığı, toplumun ve bireyin yeni ihtiyaçlarının karşılandığı, öğrencilerin özgün, araştıran, sorgulayan, yapıcı, yaratıcı, yenilikçi ve eleştirel düşünen bireyler olarak yetiştirildiği eğitim kurumlarıdır.

Eğitim programlarını yenilik ve ihtiyaçlar doğrultusunda revize edilmesi, okulların amaç, vizyon, kurumsal kültür, fiziksel alt yapı vb. olarak yeniliklere ve değişime açık olmasının sağlamanın yanı sıra öğretmenlerin yeniliklere açık olması da büyük önem taşımaktadır. Okullarda eğitim-öğretimin kilit taşı olan öğretmenlerin yenilikçilik eğilimleri göstermeleri aynı zamanda görev yaptıkları okulun gelişim ve değişimine de katkı sağlayacaktır. Özgür (2013)'de; Öğretmenlerinin, yeniliklere karşı açık olmaları, yeniliklerin pratiğe dökülmesinde lider kişiler olarak toplum ve öğrenciler için örnek olmaları ve kendilerini sürekli geliştirmeleri öğretmenlerin gerçekleştirmeleri beklenen önemli nitelikler olduğunu ifade etmiştir.

Yenilikçi öğretmenler, yeniliklere açık insanlar olarak öğrenmeye ve mesleki bilgi ile becerilerini güncellemeye devam ederler. Yılmaz (2018) öğretmenlerin yenilikçilik eğilimlerinin yüksek olması gerektiğini şu sözlerle ifade etmiştir: Öğretmenlerin çağa uygun

biçimde bilgi ve becerileri hayata geçirebilmesi için kendi kendine öğrenen bireyler olmalarının yanında yenilikçi kişilik yapısına sahip olmaları gerekmektedir. Günümüzde sosyal alanda meydana gelen yenilikleri takip etmek neredeyse gereklilik haline dönüşmektedir. Öğrenciler gelişim dönemleri itibariyle yeniliğe ve değişime açıktırlar. Ancak öğretmenlerinde meslekleri itibariyle yenilikçi kişiler olmaları gerekmektedir. Hem eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrencilere rol model olmaları noktasında hem de eğitim öğretimin standardını artırmada öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir.

Öğretmenlik devamlı gelişmesi ve kendini yenilemesi gereken bir meslektir. Toplumun her alanındaki gelişim ve yeniliklere ayak uydurmak ve bunları eğitim yoluyla yeni kuşaklara aktarmak için yenilikçilik özelliği bu meslekte büyük önem arz eder. Bayrak (1999)'da öğretmenlik mesleğinin devamlı gelişme halinde olan alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve genel kültür ile beslenmesi gereken bir meslek olarak ifade etmiştir. Yenilikçi öğretmenler öğretimde niteliğin artacağına farkında olarak mutlak suretle gayelerine erişmek için fazla gayret sarf edecek ve öğrencileri için öğrenmeleri daha zevkli ve keyifli bir duruma getireceklerdir. Aynı zamanda teknoloji aracılığıyla yeni bilgilere erişmek için de öğretimin güncelliğini de muhafaza edeceklerdir (Kumar, Rose, ve D'Silva, 2008).

Vizyon 2023 – Eğitim ve İnsan Kaynakları Paneli, Türkiye'nin Eğitim ve İnsan Kaynakları konusunda 2023 vizyonunu şu şekilde belirlemiştir:

- Özgürlükçü, eşitlikçi, bireysel farklılıkları gözetken ve değerlendiren, bireyin yaratıcılık ve hayal gücünü geliştiren, öğrenme ve insan odaklı;
- Zaman ve mekân kısıtlarından arınmış, değişim esnekliğine sahip;
- Her bireyin kendini özellikleri doğrultusunda en üst düzeyde geliştirebildiği;
- Kendi özgün öğrenme teknolojilerini yaratmış ve yerinden yönetim ilkesi etrafında örgütlenmiş;
- Toplumsal talebi karşılamaya yönelik;

Demokratik ve kendini yenileme gücüne sahip bir eğitim sistemi içinde;

- Özgür düşünen ve bağımsız karar verebilen, yenilikçi, özgüven sahibi, hayata olumlu bakan, barışçı;
- Problem çözme, iletişim, organizasyon ve işbirliği yeteneği gelişmiş;

- Bilim, sanat ve teknoloji üretebilen; girişimci, çevreye duyarlı;
- Ulusal ve evrensel düzeyde iddia sahibi;
- Ulusal ve evrensel değerleri özümsemiş;

yurttaşların yetiştiği ve tüm insan kaynaklarını liyakata dayalı olarak değerlendirerek gelişmiş ülkelerle rekabet edebilen, dinamik, bilgi tabanlı ekonomiye sahip bir Türkiye... (TUBİTAK, 2005). Türkiye'nin Eğitim ve İnsan Kaynakları konusunda 2023 vizyonunu incelendiğinde; öğrenme ve insan odaklı, bireyin yaratıcılık ve hayal gücünü geliştiren, kendi özgün öğrenme teknolojilerini yaratmış, toplumsal talebi karşılamaya yönelik, özgür düşünen ve bağımsız karar verebilen, yenilikçi insanlardan oluşan bir eğitim sistemi ön görülmüştür. Hedeflenen bu eğitim sistemi; eğitim kurumları ve öğretmenleriyle değişime, yeniliğe, işbirliğine, teknolojiye açık olacak şekilde planlanmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Yenilikçi Öğretmenler Programı (YÖP) çerçevesinde ise Yenilikçi Öğretmenler aşağıdaki gibi tasvir edilmektedir;

- Öğretme ve öğrenme konusunda tutkulu insanlardır,
- Bilişim teknolojilerini öğretme ve öğrenme ortamı ile bütünleştirirler,
- Risk almaya, değişime kucak açmaya ve zorlukları göğüslemeye hazırlardır
- Öğrenci-merkezli etkinliklerde yardımcı olurlar ve öğrencilerin için ucundan tutmasına izin verirler,
- Yeni fikirlere açıktırlar.
- Bugünün öğrencilerini yarına hazırlamak için ihtiyaç duyulan türden öğrenimleri içine alan bir vizyona sahiptir,
- Yeni ve eski yöntemlerin harmanlanması ile eğitimde daha etkili bir tutum sergilerler,
- Bilgi ve düşünme yoğunluğuna sahiptirler, sürekli olarak analiz becerilerinden yararlanırlar,
- Diğer öğretmenlerden gelen yapıcı eleştirilere açık oldukları gibi onlara yapıcı eleştirilerde bulunmaya da hazırdırlar,
- İnisiyatif alırlar ve risk almaktan korkmazlar.

Yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da değişim ve yenilikler olmak zorundadır. Yenilik, yenilikçilik ve eğitim birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen

dinamik bir süreçtir. Bu süreç içinde toplumun ihtiyaçlarına ve çağın gereksinimlerine göre eğitim programları revize edilir. Revize edilen programların uygulanabileceği eğitim kurumları vizyon, misyon, okul kültürü ve fiziki yapı olarak bu yenilik sürecine hazır olmalıdır. Aynı şekilde eğitim öğretimin yapı taşı olan öğretmenlerinde yeniliğe açık olmaları ve eğitim öğretim sürecinde bu durumu pratiğe dökmeleri gerekmektedir.

2.5. Mesleki Yenilikçilik

Her insanın maddi ve manevi yönden ihtiyaçlarını karşılamak için bir mesleğe ihtiyacı vardır. Türk dil kurumu mesleği ‘belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş’ şeklinde tanımlamıştır. Tanım da belirtildiği gibi bilgi ve becerilere dayanan bir iştir meslek. Tarih boyunca insanlar yiyeceği yemeği, evi, eşi, arkadaşı gibi birçok konuda seçimler yapmıştır. Bu ve bunun gibi seçimler arasında en önemlilerden birisi de meslek seçimidir. Çünkü seçilen meslek insanın hayatını tamamen etkileyecek bir etkidir. Küçük yaştan itibaren aile ve okulun öğrencileri gözlemleyerek kişiliğine ve becerilerine göre yönlendirmesi ve kişinin kararı ile meslek seçilir. Meslek seçimi çok önemlidir çünkü insan mesleğini seçerken bir bakıma gelecekteki yaşamını da belirlemektedir (Çakır, 2004).

Meslek formal ya da informal eğitim ile kazanılır belli bir süre sonunda alınan eğitim ile kazanılan bilgi ve geliştirilen becerilere dayanır. Meslek seçimi ise insanın çeşitli meslekler arasından kendi karakterine, ilgi ve yeteneklerine en uygun olduğuna ve mutlu olacağına inandığı işe atılmasıdır (Baykan, 1998). Meslek seçimi aynı zamanda kişinin ileri ki hayatını etkileyecektir melek seçmek aynı zamanda hayat biçimini seçmektir. Meslek seçimi insanların farklı meslekler arasından en iyi yapabileceğine inandığı bir meslekte karar kılmasıdır. Meslek seçimi yapılırken; yetenek, çevre faktörü, beceri, cinsiyet, aile yapısı, ilgi, meslek değerleri ve psikolojik ihtiyaçlar gibi çeşitli etkenler vardır. Kişiler de bu seçimi yaparken sahip oldukları beceri ve özellikleri en iyi kullanabilecekleri bununla beraber beklentilerini en iyi biçimde karşılayacak olan mesleği seçebilmelidir. Gelişmiş toplumlarda aile, okul ve diğer paydaşların yönlendirmesi ile bu seçim sağlıklı bir şekilde yapılmaktadır.

Meslek seçiminde bilgi ve becerilerine uygun, beklentilerini karşılayan ve en önemlisi seveceğin bir mesleği seçmek en sağlıklı olanıdır. Çünkü kişinin yaptığı mesleği iyi bir şekilde icra etmesi için o mesleği sevmesi gerekir. Kişinin mesleğini sevmesi için de

kişiliğine uygun, başarılı olabileceği, maddi ve manevi olarak iş doyumu sağladığı bir mesleğe sahip olması gerekmektedir. Bireyin yapmak istemediği ve hoşlanmadığı mesleği; sadece işsiz kalmama, para elde etme veya çevresindeki kişilerin isteklerini karşılama amacıyla tercih etmesi sonucunda hem ilerdeki mesleki doyumu hem de yaşam hazzı ve başarısını olumsuz yönde etkilenecektir (Kırağ, 2015). Kişiliğine uygun, ilgi duyduğu mesleğini seçen kişiler seçmiş oldukları bu mesleği severek yaparlar ve bu sevgi beraberinde başarıyı getirir bu durumda mesleğinde ilerlemeyi ve yükselmeyi sağlar. Bunun tam tersi durumda ise yetenek ve ilgilerine yani kişiliğine uygun olmayan sevmediğin bir meslek grubunda çalışan kişiler ise çalışmaya karşı isteksiz olur çünkü iş doyumu olmaz. Bu durum işte verimliliklerini düşürür, her fırsatta meslek değiştirme isteğinde oldukları için başarıya ulaşamazlar. Sonucunda da hem kişi mutsuz olur hem de çalışma hayatında olumsuz etkilere neden olur.

Kişinin mesleğinde başarılı olması ve iş doyumunu yaşaması için mesleğini severek yapması, mesleğinde ki yenilikleri takip ederek mesleki açıdan sürekli kendini yenilemesi ve geliştirmesi gerekmektedir. Mesleki gelişim için kişinin kendini sürekli yenilemesi gerekmektedir. Mesleki gelişim aynı zamanda resmi deneyimleri (çalıştaylara, toplantılara veya izleme etkinliklerine katılma, vb. gibi) ve informal deneyimleri (meslekle ilgili yayınları okuma, akademik disiplinlerle ilgili televizyon programları izleme, vb. gibi) içermektedir (Ganser,2002). Mesleğinde başarılı olmak için çağın gereksinimlerine göre mesleki açıdan kendini yenilemek gerekmektedir. Mesleğinde yenilikler yapmak ve kendini geliştirmek için; yurt içinde ve yurt dışında yapılan bilimsel toplantılara katılma, alanla ilgili süreli süresiz yayınları takip etmek, lisansüstü eğitime devam etmek, hizmet içi eğitimlere katılmak, meslektaşlarıyla fikir alışverişi yapmak gibi birçok yol vardır.

Öğretmenlik özel ihtisas gerektiren bir meslektir. Nitelikli bir eğitim sistemi ve eğitim programlarındaki kazanımların öğrencilere aktarılabilmesi büyük ölçüde öğretmenin niteliği ve meslekte gösterdiği başarı ile ilişkilidir. Vural (2004); eğitimin örgütlenmesi ve kurumlaşması, öğretmenlik mesleğinin bir ana meslek olarak desteklenip geliştirilmesini zorunlu kıldığını belirtmiştir. Öğretmenlik mesleği 1973 yılında yürürlüğe giren "1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesinde;, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." Şeklinde tanımlanmıştır. Öğretmenin mesleğini iyi bir şekilde yapabilmesi için belirli yeterliliklere sahip olması ve mesleğini severek yapması ilk koşul olarak karşımıza çıkmaktadır. Sonrasında ise mesleki açıdan kendini sürekli geliştirmek ve yenilemek gelmektedir. Çünkü öğretmenlik mesleği

bireyin meslek hayatına ilk adım attığı günden emekli olacağı güne kadar değişim gösteren bir meslektir. Bu nedenden dolayı öğretmenler çağın koşullarına göre değişime, yeniliğe ve yaşam boyu öğrenmeye açık olmalıdırlar. Erdem ve Gökçe (2015); iyi bir öğretmenle ilgili değerlendirmelere bakıldığında iyi bir öğretmenin ‘kendisini mesleki ve kişisel açıdan sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren öğretmen’ olarak tanımlaması göze çarpmaktadır.

Çağın getirdiği yenilikler doğrultusunda öğretmenlerin; öğretme-öğrenme süreçleri içerisinde öğrencilere başarılı biçimde rehberlik yapabilmeleri için, bilişim teknolojilerini eğitim sürecinde nasıl kullanacaklarını bilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle de çağın getirdiği tüm teknolojik olanaklar, eğitim çabalarına, ancak, öğretmenin canlı kişiliği ile umulan katkıyı sağlamakta ve yararlı olmaktadır. Bu noktada, öğretmenin kişiliği, nitelikleri, meslekî yeterliği, öğretmenlik mesleğine ve bilişim teknolojilerine yönelik tutumları büyük önem taşımaktadır (Sözer, 2009; akt: Köroğlu, 2014). Bunun yanı sıra öğretmenlerin, öğrencilerine bilgi, beceri ve tutumları resmi programlar ile kazandırmak şeklinde görevlerinin var olduğu gibi, öğrencilerin toplumun kültürel değerlerini benimsemesini sağlamak, değişen ve gelişen değerlere ayak uydurmasını sağlamak. Toplum içerisinde karşılaşılabilecekleri problemleri çözmeleri ve iyi bir vatandaş olmalarını sağlamak gibi görev ve sorumlulukları da vardır (Kuran, 2002). Öğretmenlik mesleğinin iyi bir şekilde yapılabilmesi için öğretmenlerin bu yeterlikler sahip olarak mesleğe başlamaları beklenmektedir.

Öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi önemlidir ancak mesleğe başlanırken kazanılan bilgi, beceri ve uygulamalar öğretmenin meslek hayatı boyunca yeterli olamaz. Öğretmenlerin bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim ve yeniliklere uyum sağlayabilmeleri ve mesleki açıdan bu yeniliklere ayak uydurmaları çok önemlidir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim göstermeleri ve yeniliklere adapte olabilmeleri için alan bilgisi, meslek bilgisi, genel kültür ve diğer alanlardaki eğitim ihtiyaçlarını bilip bu ihtiyaçları doğrultusunda kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Gündüz ve Odabaşı (2004)’da öğretmenlerin bilgiye nasıl erişebileceğini bilmeli, gerektiğinde bilgilerini kullanmalı ve yeni bilgiler üretebilmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Çünkü en donanımlı şekilde mesleğe başlayan bir öğretmen bile, hızla değişen çağın gereksinimleri sonucunda bir süre sonra yetersiz kalacaktır.

Sürekli gelişen teknolojiye ayak uyduramadığı, yeni yöntem ve teknikleri takip edip ders işleyişine yansıtmadığı takdirde niteliksiz durumuna gelebilecektir. Varol (2002), öğretmen;

özverili çalışarak kendisini eğitime adanmalı, mesleğini sevmeli, alanında uzman olmalı, bilişim teknolojilerindeki gelişmeleri yakından takip etmeli, sahip olduğu teknolojiyi kullanabilmeli, teknolojinin kendi işlerini kolaylaştırıcı bir yapıya sahip olduğuna inanması gerektiğini söylemiştir.

Bu gibi nedenlerden dolayı çağımızda öğretmenlerin mesleki yenilikçilik özelliğine sahip olmalarını gerektirmektedir. Mesleki yenilikçilik ise, yüksek mesleki standartlara sahip olup; ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşarak, yaşam boyu öğrenmeye ve kendini geliştirmeyi hedefleyerek sahip olunan yüksek mesleki standartlara korumayı gerektirir.

Bununla birlikte öğretmenler mesleki yenilikçiliği ayrı bir gelişim basamağı olarak düşünmemelidir. Çünkü mesleki yenilikçilik meslek hayatları boyunca devam etmesi gereken dinamik bir süreç olmalıdır. Mesleki yenilikçilik eğilimi gösteren öğretmenler kendini yeniledikçe bu yenilik ve değişim doğrultusunda daha etkili dersler işleyecektir. Bu da beraberinde öğrenci başarısını artıracak ve eğitimin kalitesini yükseltecektir.

Öğretmenler kendi ve görev yaptıkları okullarının gelişiminden sorumlu olması bu gelişim için zaman ayırması, etkinlik ve materyal geliştirmesi, yeni tecrübelerini meslektaşları ile paylaşması mesleki yenilikçilik için önemlidir. Bununla birlikte mesleki alan bilgilerini zenginleştirmeleri, öğretmenlere yönelik olan bilimsel toplantılara katılmaları, gelişimlerini planlamaları ve meslektaşları ile gelişimlerini desteklemeleri, mesleki yenilikçilikleri için edindikleri yeni bilgi ve becerileri sınıf ortamına aktarmaları da önemlidir. Bu şekilde mesleki yenilikçilik özelliğine sahip olan, kendini ve bilgilerini sürekli güncel tutan öğretmenler aynı zamanda doğrudan veya dolaylı olarak eğitimin kalitesini artıracaklardır.

2.6. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum

Tutum, insan davranışları ve insanların olaylara karşı verdikleri tepkileri anlamlandırmak için önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Tutum terimi anlam olarak 19. yy' a dayanır, Latince kökenli olup “harekete hazır” anlamındadır (Arkonaç, 2001). Alan yazı incelendiğinde tutumun farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Thurstone (1931) tutumu; “psikolojik bir nesnenin lehinde ya da aleyhinde olan duygulanım” olarak tanımlamıştır. İncoğlu (2010; s.13) ise “Bireyin kendisine, çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu veya olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir” şeklinde tanımlamaktadır. Tutum genel anlamıyla, bireylerin belli bir objeye karşı gösterdiği ön yargılı bir tepkidir (Ülgen,

1994; s.4). Papanastasiou (2002) göre tutum, “bir bireyin nesnelere, insanlara, yerlere, olaylara ve fikirlere karşı lehte ya da aleyhte gerçekleşen duygusal eğilimi”dir. Tüm bu tanımların ışığında da tutumun; insanların yaşantıları sonucunda herhangi bir nesneye, kişiye veya duruma karşı gösterdiği tavır olarak tanımlayabiliriz.

Kişilerin herhangi bir nesneye, kişiye veya duruma karşı tutum oluşturmalarının altında ise kişilerin yaşantıları sonucunda oluşturduğu; zihinsel, duygusal ve davranışsal izler bulunmaktadır. Kişilerin zihinsel, duygusal ve davranışsal anlamda sergiledikleri hareketler ise tutumlarını yansıtmaktadır. Bu bilgiler ışığında; kişilerin herhangi bir nesneye, kişiye veya duruma karşı tutum oluşturmalarının altında zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç ögenin bulunduğunu söyleyebiliriz. Kişilerin bir konu hakkında bildikleri, okudukları yani öğrendikleri zihinsel ögeyi, kişiye olumlu veya olumsuz hissettirdikleri yani karşılaştığı bir durumu sevmesi ya da sevmemesi duygusal ögeyi, duruma göre gösterdiği tepki yani ortaya koyduğu tavır ise davranışsal ögeyi oluşturmaktadır. İncoğlu (2010) tutumun oluşması için söz konusu bu üç ögenin arasında örgütsel ve uyumlu bir ilişki ve eşgüdüm olmak zorunda olduğunu vurgulamıştır.

Kişiler içerisinde bulundukları sosyal ortamlarda ki yaşantıları sonucu herhangi bir nesneye, kişiye veya duruma karşı tutumlar geliştirirler. Geliştirdikleri tutum kişide bıraktığı zihinsel, duygusal ve davranışsal durumuna göre olumlu veya olumsuz olabilir. Bu durumda kişilerin tavırlarına yön verir. Üstüner (2006) bir insanın birçok durum ve uyarana karşı birçok tutumu olabileceğini insanların yaşam süreci içerisinde yakın ve uzak çevrelerinde tutum objesi olabilecek her şeye karşı yaşamsal deneyimleriyle, anne-baba, arkadaş çevresi, kitle iletişim araçları, diğer bireylerin etkisi ve koşullanma yoluyla birçok tutum öğrenebileceklerini söylemiştir.

Kişiler; herhangi bir nesneye, bireye veya duruma karşı tutum oluşturabildikleri gibi bir grup veya bir mesleğe karşı tutum oluşturabilirler. Kaya (2008), mesleki tutumun bir meslekte çalışanların o mesleğe yönelik duygusal eğilimleri olduğunu ve meslek mensuplarının, mesleğinin işlevleri ve toplum içindeki konumu hakkındaki duygu ve düşünceleri ile mesleki tutumlarını oluşturduğunu söylemiştir. Meslek; bir kimsenin kendine temel çalışma alanı edindiği, geçimini sağlamak için yaptığı sürekli işidir. Bireylerin yaşamlarını bireysel ve toplumsal manada devam ettirebilmesi için önem arz etmektedir. Bu açıdan bakıldığında meslek, bir bireyin kendini ve hayatını tanımasında ve anlamlandırmasında önemli bir role sahiptir. Aydın, Bozdoğan ve Yıldırım'da (2007) bireyin yaşamını biçimlendiren en önemli olgulardan birisinin tercih ettiği meslek olduğunu, bireyin kendine uygun bir meslek

seçmesinin ona karşı tutumlarının olumlu olmasının kendini mutlu edeceği gibi, toplumun kalkınmasında da ciddi katkılarda bulunmasına zemin hazırlayacağını vurgulamıştır.

Bireylerin meslekle ilgili tecrübe ve deneyimleri sonucunda mesleki tutumları oluşur. Bireyin sahip olduğu mesleğe ilişkin geliştirdiği tutum, onun mesleğine yönelik bakış açısını belirler. Mesleğe yönelik bakış açıları da meslekteki başarıda etkili olur. Gürbüz ve Kışoğlu 'da (2007) bir mesleğe yönelik olarak geliştirilen tutumun, bireyin o meslekteki başarısının önemli belirleyicileri, olarak görüldüğünü söylemektedir.

Kişilerin mesleğe yönelik tutumları o meslekteki başarısı etkilemektedir. Mesleğine karşı olumlu tutum sergileyen kişilerin iş doyumunu fazlayken, mesleğine karşı olumsuz tutum geliştiren kişilerin iş doyumunu az olmaktadır. Mesleğini sevmeyen kişiler icra ettikleri mesleği zoraki yapmaktadır. Mesleğini seven ve mesleğine karşı olumlu tutum geliştiren kişiler ise mesleğiyle barışık olduğu için mutlu olacak aynı zaman da mesleğinde başarı gösterecektir. Bu durumda mesleki performanslarını etkilemektedir. Tutumların, kişilerin davranışları üzerinde önemli etkisi olduğu söylenebilir. Bir inanç ve değer sistemi doğrultusunda oluşan olumlu ve ya olumsuz tutumlar mesleki performans açısından oldukça önemlidir. Tufan' da (2016) insanların mesleklerine yönelik tutumlarının, performanslarına etki ettiğini söylemektedir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik oluşturulan ve performansı etkileyen tutum büyük önem arz etmektedir. Çünkü öğretmenlik mesleği doğrudan insanlarla ilişkili vicdan ve özveri gerektiren zor ancak bir o kadar da kutsal bir meslektir. Gelişli (2018) Öğretmenliğin aynı zamanda toplumsal değerlerin inşasında önemli role sahip olduğunu, öğretim sürecinin yalnızca bir takım bilgilerin aktarılmasını kapsayan bir süreç olmanın ötesinde genç nesillere değerler kazandırılması hedefini de içeren bir süreç olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenler çocuk ve gençlerimizi eğiten ve iyi bir şekilde gelişmesini sağlayan kişilerdir. Bu yönüyle öğretmenler geleceğimize yön verir. Mesleğine karşı olumlu tutum geliştiren, mesleğini severek yapan öğretmenler mesleğinde başarılı olur. İyi yetişmiş insanların oluşturacağı gelişmiş bir toplum içinde mesleğine karşı olumlu tutum kazanmış öğretmenler gerekmektedir. Çakır, Erkuş ve Kılıç (2004) kişilerin mesleğine karşı olumlu tutum sergilemesinin önemli olduğunu ancak söz konusu meslek öğretmenlik olduğunda ise, konunun önemi daha da arttığını söylemiştir.

Öğretmenler yetiştirmekte oldukları öğrencilerini; ailesine, çevresine, içinde bulunduğu topluma, vatanına ve milletine yararlı iyi birer vatandaş olarak yetiştirmelidir. Bu şekilde

nitelikli yetişen bir nesil devletini güçlendirir. Bu nedenlerden dolayı öğretmenlik mesleği ve mesleğini kaliteli bir biçimde icra eden öğretmenler büyük önem arz etmektedir. Mesleğine karşı olumlu tutum geliştiren dolayısıyla mesleğini severek yapan öğretmenler mesleğini kaliteli olarak icra eder.

Eğitim sistemini en önemli ögesi olan öğretmenlerde; ana dilini iyi kullanma, alanına hâkim olma, duyarlı ve yardım sever olma, sosyal ve toplumsal konulara etkin katılma, uyumlu olma, duyuşsal yönden gelişim içinde olma, empati kurma, demokratik olma, bireyin ve okulun gelişimine katkıda bulunma gibi birçok özelliğin bulunması gerekir. Bu özelliklere sahip olmak ve eksik olduğu yönlerini geliştirmek için bir öğretmenin aynı zaman da öz eleştiri yapabilme, merak ettiği ve ihtiyaç duyduğu bir bilgiyi edine bilme, yaşam boyu sürekli gelişimi benimseme, yeniliklere açık olma, kişisel ve mesleki gelişime önem verme gibi yeterlilikleri de kazanmış olması gerekir. Mesleğini severek yapan ve mesleğine karşı olumlu tutumlar sergileyen öğretmenler bu özellik ve yeterliliklere sahip olur veya sahip olmak için kendini sürekli geliştirir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve değerleri olumlu yönde olan öğretmenlerin buna paralel olarak meslekte sağlayacakları başarı ve doyumda artar. Mesleki doyuma ulaşmış başarılı öğretmenler mesleklerine karşı olumlu tutum geliştiren ve mesleğini severek yapan öğretmenlerdir. Demirel ve Kaya (2008) öğretmenlik mesleğinin öncelikle çocukları ve mesleğini sevmeyi gerektirdiğini çocukları ve mesleğini sevmeyen öğretmenlerin iyi ve başarılı bir öğretmen olamayacağını belirtmiştir.

Öğretmenlerin mesleklerine karşı geliştirdikleri tutumları; öğrencilere karşı yaklaşımlarını, ders işleyişlerini, başarı ve iş doyumlarını, mesleki olarak kendini yenilemeleri gibi birçok faktör ile doğrudan ilişkilidir. Tüm bu nedenlerden dolayı bir öğretmenin meslekî davranışlarının en güçlü belirleyicileri arasında mesleklerine karşı olumlu tutuma sahip olmaları vardır.

2.7. İlgili Araştırmalar

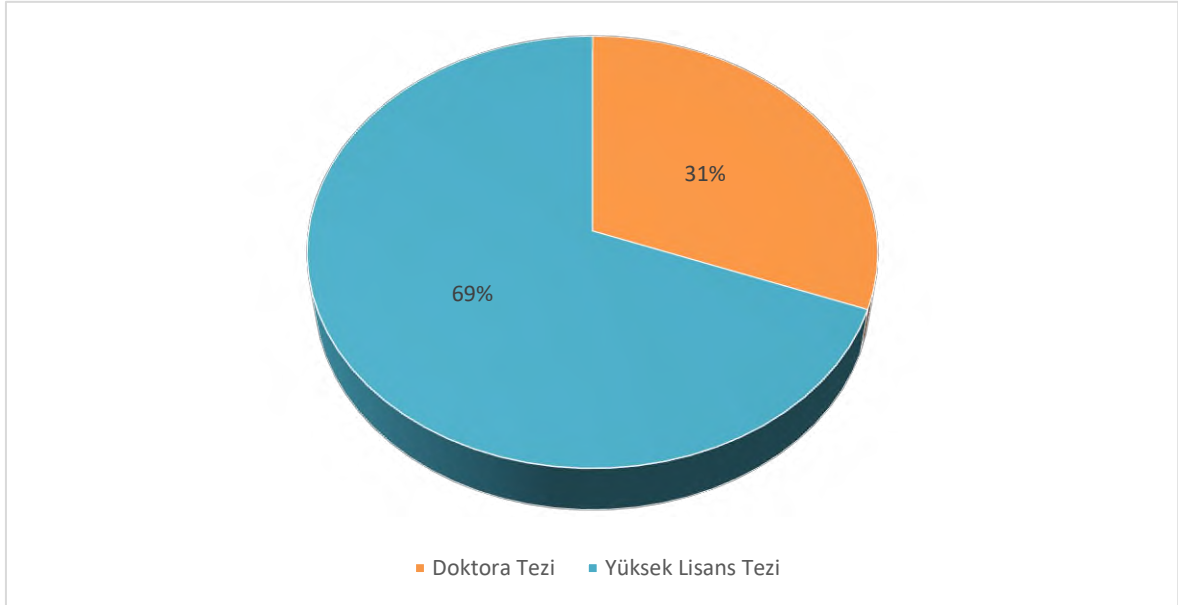
Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelenmiştir.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile ilgili yurt içinde yapılan sınırlı sayıdaki araştırma aşağıda açıklanmıştır:

2.7.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimi ile İlgili Araştırmalar

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimi ile ilgili yurt içinde yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerini araştırmak için YÖK tez tarama sayfasında bulunan ve başlığında ‘yenilikçilik’ kavramı geçen tezlere ulaşılmıştır. 2019 yılı Ocak ayı itibariyle tez tarama sisteminde başlığında “yenilikçilik” kavramı olan 104 tez (yüksek lisans ve doktora) bulunmaktadır. Yenilikçilik kavramı üzerine 1999-2018 yılları arasında Türkiye’de yüksek lisans ve doktora tezleri yapıldığı görülmüştür. Bu tezler arasından 72 tezin yüksek lisans, 32 tezin ise doktora tezi olduğu tespit edilmiştir ve aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 7. 1999-2018 yılları arasında tez başlığında yenilikçilik kavramı bulunan tezlerin dağılım yüzdeleri. (Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.)

Bu tezler arasından yapılan inceleme sonucunda 21 tezin (yüksek lisans ve doktora) eğitim ve öğretim bağlamında çalışıldığı görülmüş ve bu tezler aşağıda kısaca açıklanmıştır:

Pekşen (2010) tarafından hazırlanan “Fen bilimleri eğitiminde yönetsel bir süreç olarak yenilikçilik: Bahçeşehir fen ve teknoloji lisesi üzerine bir örnek olay incelemesi” adlı yüksek lisans tezinde; Bahçeşehir Fen ve Teknoloji Lisesi'ndeki yenilikçi uygulamaları ve yenilikçiliği etkileyen unsurları incelemiştir. Çalışmasını örnek olay incelemesi olarak tasarlamıştır. Okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerden görüşme, gözlem ve hazır basılı belgelerin incelemesi gibi farklı nitel veri toplama teknikleri kullanılarak veriler elde etmiştir. Araştırma sonucunda araştırma yapılan lisede yenilikçiliğin büyük ölçüde yenilikçi bir kültür yaratılması ile mümkün olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca çalışmada, yenilikçilik

için fiziksel ve finansal kaynakların tek başına yeterli olmadığı, bunun yanında kurumda yenilikçi bir kültürün oluşturulmasının gerekli olduğu sonucuna da ulaşmıştır.

Eren (2010) tarafından hazırlanan ‘Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Yenilikçilik Kapasitelerinin Teknolojik Yenilikçilik Eğilimlerine Etkisini Ölçmeye Yönelik Bir Model Önerisi.’ adlı doktora tezinde; bireylerin sahip olduğu girişimci özelliklerinin bireylerin sosyal yenilikçilik eğilimleri üzerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 10 üniversitenin farklı fakülte ve bölümlerindeki 767 öğrenci üzerinde çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda; sosyal ve teknolojik yenilikçilik faktörlerinin birbirleri ile pozitif bire-bir etkileşim içinde olduğu, korelasyon analizlerinden elde edilen en temel bulgu şeklinde ifade edilmiştir. Bununla birlikte bireysel faktörlerin sosyal ve teknolojik yenilikçilik üzerinde, sosyal yenilikçiliğin ise teknolojik yenilikçilik üzerinde pozitif ve anlamlı bir etki değişimine neden olduğu yapılan çoklu regresyon analizleri sonucunda ortaya çıkmıştır. Son olarak çalışmadaki nedensel ilişkilere ait sonuçlara ve modele ilişkin uyum iyiliği testlerine bakılarak araştırma modeli kabul edilmiştir.

Kılıçer (2011) tarafından hazırlanan ‘Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Profilleri.’ adlı doktora tezinde; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü öğretmen adaylarının yenilikçilik profillerinin ve yenilikçiliğin önünde engel olarak algıladıkları durumların belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma verileri üniversite son sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir ve tekil - ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; BÖTE bölümü öğretmen adaylarının en çok kurumsal boyuttaki durumları yenilikçiliğin önünde engel olarak gördüğü, eğitim kurumlarındaki öğretim sürecinin niteliğiyle ilgili durumları yenilikçiliğin önündeki öncelikli engeller olarak algıladığı sonucuna ulaşmıştır.

Bitkin (2012) tarafından hazırlanan ‘Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri İle Bilgi Edinme Becerileri Arasındaki İlişki’ adlı yüksek lisans tezinde; Güneydoğu Anadolu Bölgesi Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verilerini öğretmen adaylarından çeşitli ölçekler yardımıyla toplamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasında orta derecede pozitif yönde bir ilişki olduğunu bulmuştur. Ayrıca Bitkin; 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 olduklarını ifade etmiştir. Benzer bir şekilde, sınıf düzeyi arttıkça bireysel yenilikçilik düzeyi ile bilgi edinme becerilerinin artış gösterdiği ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. 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 ifade etmiştir. Öğretmen adayların internet kullanma düzeylerinin de bireysel yenilikçilik düzeylerine ve bilgi edinme becerilerine olumlu etkide bulunduğu tespit etmiştir. 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 ulaşmıştır.

Yılmaz (2013) tarafından hazırlanan ‘Okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve öğretim amaçlı bilgisayar kullanımına yönelik algılanan özelliklerin araştırılması” adlı yüksek lisans tezinde; okul öncesi öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeylerini ve öğretim amaçlı bilgisayar kullanımına ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma verilerini öğretmen adaylarından çeşitli ölçekler yardımıyla toplamıştır. Araştırmanın sonucunda; okul öncesi öğretmen adaylarının yarısından fazlasının düşük yenilikçilik düzeyine sahip olduğu ve sırasıyla erken çoğunluk, erken benimseyenler, geç çoğunluk, yenilikçiler ve benimsemeyenler kategorisinde yer aldıklarını ifade etmiştir. Bunun yanında, bu beş benimseyici kategoride bulunan okul öncesi öğretmen adaylarının, bilgisayar kullanmanın algılanan özellikleri hakkında farklı görüşlere sahip olduğu sonucu da ortaya çıkmıştır.

Köroğlu (2014) tarafından hazırlanan ‘Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri özyeterlik algıları, teknolojik araç gereç kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde; okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları, teknolojik araç gereç kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma verilerini öğretmen adayları ve öğretmenlerden çeşitli ölçekler yardımıyla toplamıştır. Araştırmanın sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının, teknolojik araç gereç kullanımına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ve "Öncü" grubunda yenilikçi olduklarını ifade etmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının, okul öncesi eğitimde teknolojik araç gereç kullanımına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu, okul öncesi öğretmen adaylarının "Sorgulayıcı" kategorisinde ve orta düzey yenilikçi oldukları araştırma sonunda ortaya çıkan sonuçlar arasındadır.

Özbek (2014) tarafından hazırlanan ‘Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin TPAB yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde; öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin TPAB yeterlikleri üzerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verilerini öğretmenlerden çeşitli ölçekler yardımıyla toplamıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendilerini sorgulayıcı ve öncü olarak gördükleri, TPAB yeterlikleri açısından ise genel olarak ileri düzeyde gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra bireysel yenilikçiliğin TPAB eğitim yeterliklerinin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucu da ortaya çıkmıştır. Son olarak da; mesleki kıdem yılı, cinsiyet, eğitim amaçlı internet kullanım durumları, eğitim amaçlı bilgisayar kullanım durumları değişkenlerinin hiçbirinin bireysel yenilikçilik ile birlikte TPAB yeterliği üzerinde önemli bir etkisi olmadığı araştırma sonuçları arasındadır.

Öztürk (2015) tarafından hazırlanan ‘İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve bu düzeylere etki eden etmenlerin incelenmesi’ adlı doktora tezinde; İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verilerini öğretmenlerden çeşitli ölçekler ve görüşme formları yardımıyla toplamıştır. Araştırmanın sonucunda Öztürk: ilköğretim okulu öğretmenlerinin orta düzeyde yenilikçi olduklarını ortaya çıkarmıştır. Yenilikçilik toplam puanı ve alt boyutlarına verilen puanların cinsiyete ve yaşa göre farklılaşmadığı, öğrenim durumuna göre ise sadece değişime direnç alt boyutunun anlamlı olarak farklılaştığı ortaya çıkan sonuçlar arasındadır.

Gözcü (2015) tarafından hazırlanan ‘Türkiye'deki siyaset bilimi ve kamu yönetimi bölümlerinin yenilikçilik açısından değerlendirilmesi’ adlı yüksek lisans tezinde; eğitimde yenilikçi yaklaşımların, Türk Yükseköğretim Sistemi'ne girmesini, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi (SBKY) ile Kamu Yönetimi (KY) bölümleri özelinde incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı doküman incelemesi sonucunda veriler elde etmiştir. Bu veriler ışığında; yenilikçi eğitim uygulamalarına sahip olan SBKY/KY bölümünün, oldukça az sayıda olduğunu ortaya koymuştur. Yenilikçiliğin, bölümlerin yapılarına ve müfredatlarına ilişkin olarak, politika koyucular tarafından belirlenen bazı düzenleme zorunluluklarının, YÖK yaptırımlarının ve uluslararası süreçlerden kaynaklandığı ve yenilikçiliğin varlığının ağırlıklı olarak yeni kurulan üniversitelerde ortaya çıktığı yaptığı tespitler arasındadır.

Kılıç (2015) tarafından hazırlanan ‘İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)’ adlı yüksek lisans tezinde; ilköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme

eğilimlerini ortaya çıkarmak ve aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verilerini öğretmenlerden ölçekler ile toplamıştır. Araştırmanın sonunda Kılıç; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu, cinsiyetin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde etkili olduğu, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdemdeki öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğiliminin düşük olduğu, öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu, cinsiyetin, branşın ve de kıdemin bireysel yenilikçilik üzerinde etkili olmadığı ve yaşam boyu öğrenme eğilimi ile bireysel yenilikçilik düzeyi arasında bir ilişki olmadığı ama alt boyutlar arasında ilişkilerin var olduğu sonuçlarına ulaştığını ifade etmiştir.

Şahin (2016) tarafından hazırlanan ‘Öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri kabul düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde; öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri kabul düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma verilerini öğretmen adaylarından ölçekler ile toplamıştır. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri kabul düzeyi yüksek, bireysel yenilikçilik düzeyleri orta düzeyde çıktığı görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri kabul puanlarının sınıf, bölüm ve yenilikçilik kategorileri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, bireysel yenilikçilik puanlarının ise sınıf ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Ancak cinsiyet değişkeni bağlamında her iki bağımlı değişken açısından da herhangi bir farklılaşma tespit edilmediği görülmüştür.

Dinç (2017) tarafından hazırlanan ‘Resmi ortaokul öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile örgütsel yaratıcılık algı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Manisa ili Salihli ilçesi örneği)’ adlı yüksek lisans tezinde; Resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile örgütsel yaratıcılık algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verilerini öğretmenlerden çeşitli ölçekler yardımıyla toplamıştır. Araştırma sonucunda Dinç; Öğretmenlerin "Düşük düzey yenilikçi" ve "Sorgulayıcı" kategorisinde oldukları ve "Deneyime Açıklık" alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip oldukları bulmuştur. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinde "Risk Alma" alt boyut düzeyinde erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğunu ve Öğretmenlerin "Değişime Direnç " alt boyutunda sayısal branş öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunduğunu ifade etmiştir.

Kaya (2017) tarafından hazırlanan ‘Biyoloji öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde; biyoloji öğretmenlerinin bireysel

yenilikçilik düzeyleri ile kategorilerinin belirlenmesi ve bunların okul türü, cinsiyet, yaş, kıdem yılı, eğitim düzeyi ve günlük internet kullanımı değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma verilerini öğretmenlerden çeşitli ölçekler yardımıyla toplamıştır. Araştırma sonucunda biyoloji öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik kategorisi bakımından çoğunluğu 'sorgulayıcı' kategorisinde bulunmakta olduğu, ancak 'öncü' kategorisinde 'sorgulayıcı' kategoriye yakın bir frekansa sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada bireysel yenilikçilik düzeyleri bakımından çoğunluğun yüksek düzeyde yenilikçilik düzeyinde olduğu ortaya konulmuştur. Okul türü, cinsiyet, yaş, kıdem yılı ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre bireysel yenilikçilik puanları anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Ayrıca Kaya, günlük internet kullanımı değişkenine göre bireysel yenilikçilik puanlarının anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çelik (2017) tarafından hazırlanan 'Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile yenilikçilik ve risk alma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi' adlı yüksek lisans tezinde; okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile yenilikçilik ve risk alma davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma verilerini müdür ve müdür yardımcıları olan okul yöneticilerinden çeşitli ölçekler yardımıyla toplamıştır. Araştırma sonucunda; dönüşümcü liderlik tarzı ile yenilikçilik arasında ve risk alma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu; etkileşimci liderlik tarzı ile yenilikçilik ve risk alma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu; liberal liderlik tarzı ile yenilikçilik ve risk alma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkmıştır.

Beşkaya (2017) tarafından hazırlanan 'Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi' adlı yüksek lisans tezinde; Eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma verilerini müdür ve müdür yardımcıları olan okul yöneticilerinden çeşitli ölçekler yardımıyla toplamıştır. Araştırma sonucunda Beşkaya; Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında cinsiyete, yaşa ve eğitim düzeylerine göre anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Kartal (2018) tarafından hazırlanan 'Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi' adlı yüksek lisans tezinde; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi

amaçlamıştır. Araştırma verilerini öğretmen adaylarından çeşitli ölçekler yardımıyla toplamıştır. Araştırma sonucunda; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının bireysel yenilikçilik düzeylerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Bireysel yenilikçilik düzeyleri daha yüksek olan öğretmen adayları eğitimde teknoloji kullanımına daha fazla olduğunu ifade etmiştir.

Kocasaraç (2018) tarafından hazırlanan ‘Fen ve sosyal bilimler lisesi öğretmenlerinin yenilikçilik durumlarının değerlendirilmesi’ adlı doktora tezinde; kamu / özel fen ve sosyal bilimler liselerinde görevli öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özellikleri bağlamında genel durumlarını öğretmenlerin kendi ve yönetici görüşlerine göre belirlemeyi ve değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma verilerini öğretmen ve eğitim yöneticilerinden çeşitli ölçekler ve görüşme formları yardımıyla toplamıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin, yenilikçi öğretmen özelliklerini yüksek düzeyde algıladıklarını ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerini gösteren faktörlerin puan ortalamaları okul türüne, kıdeme, yabancı dil seviyesine ve branşa göre anlamlı farklılık göstermekte olduğu, cinsiyete ve öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği çıkan araştırma sonuçları arasındadır.

Yılmaz (2018) tarafından hazırlanan ‘Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının teknoloji koçluğu özyeterlikleri ile yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının teknoloji koçluğu özyeterliklerinin belirlenmesi ve teknoloji koçluğu özyeterlikleri ile yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma verilerini öğretmenlerden çeşitli ölçekler yardımıyla toplamıştır. Araştırma sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin "yüksek düzeyde yenilikçi" oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, mesleki değerlerini yansıtan düzeyleri ise orta seviyenin üzerinde olduğu görülmüştür. Bir diğer araştırma sonucu da bireysel yenilikçilik ve mesleki değerlere ilişkin elde edilen sonuçların; cinsiyet, yaş, kıdem, çalışan sayısı, branş, öğrenim durumu değişkenlerinin öğretmenlerin bireysel yenilikçiliğine yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark oluşturmadığıdır.

Solak (2018) tarafından hazırlanan ‘İlkokul öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ile mesleki değerlerini yansıtan düzeyleri’ adlı doktora tezinde; ilkokul da görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ile mesleki değerlerini yansıtan düzeylerini belirleyerek görüşleri arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma verilerini öğretmen adaylarından çeşitli ölçekler yardımıyla toplamıştır. Araştırma

sonucunda; BÖTE öğretmen adaylarının teknoloji koçluğu özyeterliklerinin orta düzeyde olduğu ve öğretmen adaylarının teknoloji koçluğu özyeterlikleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Şahin (2018) tarafından hazırlanan ‘Fen bilgisi öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme araçları farkındalıkları ile girişimcilik ve yenilikçilik düzeylerinin belirlenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde; öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme araçlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve bu farkındalık düzeyiyle girişimcilik ve yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma verilerini öğretmen adaylarından çeşitli ölçekler ve görüşme formları yardımıyla toplamıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının girişimcilik ve yenilikçilik düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme araçları farkındalık düzeyleri puanları ile yenilikçilik düzeyleri ve tamamlayıcı ölçme araçları farkındalık düzeyleri puanları ile girişimcilik düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönde; girişimcilik düzeyleri ile yenilikçilik düzeyleri arasında ise yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu araştırma sonucu ortaya çıkan sonuçlardır.

Abbak (2018) tarafından hazırlanan ‘Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde; sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma verilerini öğretmenlerden çeşitli ölçekler yardımıyla toplamıştır. Araştırmanın sonucunda; sınıf ve branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının ortalamanın üstünde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin cinsiyet, medeni durum ve kıdeme göre değişmediği sadece eğitim durumu değişkeni açısından değiştiği ortaya çıkmıştır. Eğitim durumu değişkenine göre lisans mezunu olan öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yenilikçi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda açıklanan 21 tezin çeşitli değişkenlere göre yapılan analiz sonuçları aşağıda açıklanmıştır:

Tablo 1

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri İle İlgili Tezlerin Analizi

No	Yazar	Yıl	Tür	Model/ Yöntem	Veri Kaynağı	Veri Toplama Aracı	Araştırmanın Amacı
1	Yeliz ABBAK	2018	Yüksek Lisans	Betimsel (İlişkisel tarama)	Öğretmen	Ölçek	Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri incelenmiş ve iki özellik arasında farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmıştır.
2	Alper ŞAHİN	2018	Yüksek Lisans	Karma	Öğretmen Adayı	Ölçek Görüşme	Öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme araçlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve bu farkındalık düzeyiyle girişimcilik ve yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.
3	Mehmet ŞAHİN SOLAK	2018	Doktora	Betimsel (İlişkisel tarama)	Öğretmen Adayı	Ölçek	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının teknoloji koçluğu öz yeterliklerinin belirlenmesi ve teknoloji koçluğu öz yeterlikleri ile yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır.
4	Hayrullah YILMAZ	2018	Yüksek Lisans	Betimsel (İlişkisel tarama)	Öğretmen	Ölçek	İlkokul da görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ile mesleki değerlerini yansıtmaya düzeylerini belirleyerek görüşleri arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmak ve öğretmen görüşlerinin kişisel değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmıştır.
5	Hüseyin KOCASARAÇ	2018	Doktora	Karma	Öğretmen	Ölçek Görüşme	Kamu / özel fen ve sosyal bilimler liselerinde görevli öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özellikleri bağlamında genel durumlarını öğretmenlerin kendi ve yönetici görüşlerine göre belirlemek ve değerlendirmek amaçlanmıştır.
6	Fatih KARTAL	2018	Yüksek Lisans	Betimsel (İlişkisel tarama)	Öğretmen Adayı	Ölçek	Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır.
7	Yaşar Murat BEŞKAYA	2017	Yüksek Lisans	Betimsel (İlişkisel tarama)	Eğitim Yöneticisi	Ölçek	Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerini çeşitli değişkenlere göre inceleyerek, eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.
8	Güven ÇELİK	2017	Yüksek Lisans	Betimsel (İlişkisel tarama)	Müdür Müdür yardımcısı	Ölçek	Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile yenilikçilik ve risk alma davranışları arasındaki ilişki incelenmesi amaçlanmıştır.
9	Seval KAYA	2017	Yüksek Lisans	Betimsel (İlişkisel tarama)	Öğretmen	Ölçek	Biyoloji öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile kategorilerinin belirlenmesi ve bunların okul türü, cinsiyet, yaş, kıdem yılı, eğitim düzeyi ve günlük internet kullanımı değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır.
10	Fatma Gözde DİNÇ	2017	Yüksek Lisans	Betimsel (İlişkisel tarama)	Öğretmen	Ölçek	Resmî ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile örgütsel yaratıcılık algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır.

Tablo 1 Devamı

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri İle İlgili Tezlerin Analizi

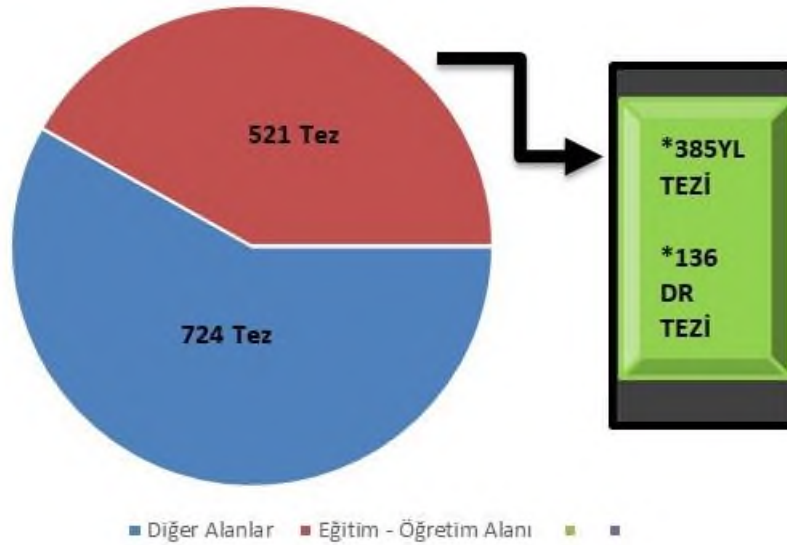
11	Ferhan ŞAHİN	2016	Yüksek Lisans	Betimsel (İlişkisel tarama)	Öğretmen Adayı	Ölçek	Öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri kabul düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.
12	Hasan KILIÇ	2015	Yüksek Lisans	Betimsel (İlişkisel tarama)	Öğretmen	Ölçek	İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ortaya çıkarmak ve aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlemek amaçlanmıştır.
13	Ali Can GÖZCÜ	2015	Yüksek Lisans	Nitel		Doküman İncelemesi	Yenilikçilik olgusunu ve eğitimde yenilikçi yaklaşımların Türk yükseköğretim sistemine girmesini, yenilikçiliğin oluşma koşullarını, yenilikçilik algısının eğitim sistemine ve yöntemlerine yansımaları, Türkiye'deki SBKY/KY Bölümleri özelinde incelemek amaçlanmıştır.
14	Zeynep Yılmaz ÖZTÜRK	2015	Doktora	Karma	Öğretmen	Ölçek Anket	İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini incelemek, bazı demografik değişkenler bakımından değerlendirmek, yenilikçilik kategorilerine dağılımlarını ortaya koymak amaçlanmıştır.
15	Ayşe ÖZBEK	2014	Yüksek Lisans	Betimsel (İlişkisel tarama)	Öğretmen	Ölçek	Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin TPAB yeterlikleri üzerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır.
16	Alper Yusuf KÖROĞLU	2014	Yüksek Lisans	Betimsel (İlişkisel tarama)	Öğretmen Öğretmen Adayı	Ölçek	Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları, teknolojik araç gereç kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır.
17	Nursel YILMAZ	2013	Yüksek Lisans	Betimsel (İlişkisel tarama)	Öğretmen Adayı	Ölçek	Okul öncesi öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeylerini ve öğretim amaçlı bilgisayar kullanımına ilişkin algılarını incelemek amaçlanmıştır.
18	Ayşe BİTKİN	2012	Yüksek Lisans	Betimsel (İlişkisel tarama)	Öğretmen Adayı	Ölçek	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 amaçlanmıştır.
19	Kerem KILIÇER	2011	Doktora	Betimsel (İlişkisel tarama)	Öğretmen Adayı	Anket	BÖTE bölümü öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik açısından genel durumlarını ve yenilikçiliğin önünde engel olarak algıladıkları durumları belirlemek amaçlanmıştır.
20	Hakan EREN	2010	Doktora	Karma	Üniversite Öğrencileri	Ölçek	Sosyal yeniliğin kavramsal seviyede incelenerek, yaratımsal sürecin merkezi olan bireylerin sahip olduğu girişimci özelliklerin, çevresel faktörlerin katkısıyla, bireylerin sosyal yenilikçilik eğilimleri üzerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır.
21	Zehra PEKŞEN	2010	Yüksek Lisans	Nitel (Örnek Olay İncelemesi)	Okul Yöneticileri Öğretmen Öğrenci	Görüşme Gözlem	Bahçeşehir Fen ve Teknoloji Lisesi'ndeki yenilikçi uygulamaları ve yenilikçiliği etkileyen unsurları incelemek amaçlanmıştır.

(Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.)

Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri incelendiğinde, 2019 yılı Ocak ayı itibariyle doğrudan sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin farklı bağımsız değişkenlere göre kapsamlı bir şekilde incelendiği herhangi bir teze ulaşılamamıştır.

2.7.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ile İlgili Araştırmalar

Sınıf Öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile ilgili yurt içinde yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerini araştırmak için YÖK tez tarama sayfasında bulunan ve başlığında ‘tutum’ kavramı geçen tezlere ulaşılmıştır. 2019 yılı Ocak ayı itibariyle tez tarama sisteminde başlığında “tutum” kavramı olan 1245 tez (yüksek lisans ve doktora) bulunmaktadır. Tutum kavramı üzerine 1978-2018 yılları arasında Türkiye’de yüksek lisans ve doktora tezleri yapıldığı görülmüş. Bu tezler arasından 521 tezin eğitim-öğretim alanında yapıldığı; bunlarında 385 yüksek lisans, 136 tezin ise doktora tezi olduğu tespit edilmiştir ve aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 8. 1978-2018 Yılları arasında tez başlığında tutum kavramı bulunan tezlerin dağılımı. (Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.)

Bu tezler arasından yapılan inceleme sonucun da 10 tezin (yüksek lisans ve doktora) öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki tutum ile doğrudan ilgili olduğu görülmüş ve bu tezler aşağıda kısaca açıklanmıştır:

Özgür (1986) tarafından hazırlanan ‘Tutum ölçeği: öğretmenlik mesleğine karşı tutumu ölçmeye çalışan bir araştırma’ adlı yüksek lisans tezinde; öğretmenlik mesleği tutum ölçeği hazırlamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; araştırmacı 33 maddelik bir tutum ölçeği ortaya çıkmıştır.

Parıltı (1998) tarafından hazırlanan ‘İlköğretimde, öğretmenlik eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin mesleki tutum ve davranışları’ adlı yüksek lisans tezinde; sınıf öğretmenliği bölümleri dışındaki bölümlerden mezun oldukları halde ilköğretimin birinci kademesine sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin mesleki tutum ve davranışlarının bazı özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verilerini öğretmenler ve eğitim yöneticilerinden ölçek yardımıyla toplamıştır. Araştırmanın sonucunda; sınıf öğretmenliği bölümü mezunları, kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamada ve ders sürecindeki etkinliklerde kendilerini daha yeterli hissettikleri ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinden elde edilen veriler de bu durumu desteklemektedir.

Veznedaroğlu (2005) tarafından hazırlanan ‘Senaryo temelli öğrenmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterlik algısına etkisi’ adlı yüksek lisans tezinde; Senaryo Temelli Öğrenmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma ve öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik algısına etkisini belirlenmeyi amaçlamıştır. Öğretmen adaylarına ölçek ve öğrenme senaryoları uygulayarak veri toplamıştır. Araştırma deneysel desenlerden “Ön test, Son test Kontrol Gruplu Desen” kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda; Senaryo temelli öğrenme modelinin öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumlarını arttırdığı ortaya çıkmıştır.

Ayarcı (2007) tarafından hazırlanan ‘Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine karşı ilgi, tutum ve beklenti düzeyleri’ adlı yüksek lisans tezinde; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı ilgi, tutum ve beklenti düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verilerini öğretmen adaylarından çeşitli ölçekler yardımıyla toplamıştır. Araştırmanın sonucunda; Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri olumlu bulunmuştur.

Demir Bağatır (2008) tarafından hazırlanan ‘Drama öğretim yönteminin resim-iş bölümü öğrencilerinin mesleki tutum ve başarılarına etkisi’ adlı doktora tezinde; öğretim yöntemi olarak önerilen dramanın, sanat eğitimi alan öğrencilerin mesleki tutum ve başarılarına olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma yarı deneysel desende yapılmış ve araştırma verileri öğretmen adaylarından çeşitli ölçekler yardımıyla toplamıştır. Araştırmanın

sonucunda; drama öğretim yönteminin, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Sandıkçı (2011) tarafından hazırlanan ‘Beden eğitimi öğretmen adayları ile diğer öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öz-yeterlik algıları’ adlı yüksek lisans tezinde; Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve yeterlik algısı düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verilerini öğretmen adaylarından çeşitli ölçekler yardımıyla toplamıştır. Araştırmanın sonucunda; beden eğitimi öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleğine karşı tutumları daha iyi çıkmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın bir diğer sonuca göre; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yeterlik algıları, algılanan akademik başarı durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Abbasoğlu (2011) tarafından hazırlanan ‘Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve benlik saygılarının incelenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde; beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve benlik saygısı düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verilerini öğretmen adaylarından çeşitli ölçekler yardımıyla toplamıştır. Araştırmanın sonucunda; beden eğitimi öğretmeni adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları algılanan akademik başarı durumu değişkenine göre değiştiği ortaya çıkmıştır. Akademik başarı arttıkça mesleğe karşı tutumda artmaktadır. Benlik saygısı ise aile eğitim durumu, algılanan akademik başarı ve gelir değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür.

Sever (2013) tarafından hazırlanan ‘Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve benlik saygılarının incelenmesi’ adlı yüksek lisans tezinde; beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verilerini öğretmen adaylarından çeşitli ölçekler yardımıyla toplamıştır. Araştırmanın sonucunda; beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve benlik saygısı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sever; Öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerini algılamalarına göre, akademik başarısını yüksek olarak değerlendirenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının da daha olumlu olduğunu da ifade etmiştir.

Gürhan (2018) tarafından hazırlanan ‘Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi ve biyoloji öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi’ adlı yüksek lisans tezinde; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ölçülmesi için bir ölçek geliştirmeyi ve geliştirilen bu ölçek ile biyoloji öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma verilerini öğretmen adaylarından çeşitli ölçekler yardımıyla toplamıştır. Araştırmanın sonucunda; geçerli ve güvenilir bir öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin biyoloji öğretmenlerine uygulanması sonucunda araştırmacı öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine karşı tutumunu; cinsiyet, bölüm ve sınıf seviyesi yönünden karşılaştırmış ve anlamlı fark bulmuştur.

Kaçar (2018) tarafından hazırlanan ‘Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz-yeterlik algıları’ adlı yüksek lisans tezinde; Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutum ve mesleki öz yeterliliklerinin ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verilerini öğretmen adaylarından çeşitli ölçekler yardımıyla toplamıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının yeterlilik algıları ile öğretmenliğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yukarıda açıklanan 10 tezin çeşitli değişkenlere göre yapılan analiz sonuçları aşağıda açıklanmıştır:

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle İlgili Tezlerin Analizi

No	Yazar	Yıl	Tür	Model/ Yöntem	Veri Kaynağı	Veri Toplama Aracı	Araştırmanın Amacı
1	Fatma Nezihe ÖZGÜR	1986	Yüksek Lisans	Betimsel (İlişkisel tarama)	Öğretmen Adayı	Ölçek	Öğretmenlik mesleği tutum ölçeği hazırlamayı amaçlamıştır.
2	Cemalettin PARILTI	1998	Yüksek Lisans	Betimsel (İlişkisel tarama)	Öğretmen Eğitim Yöneticileri	Ölçek	Sınıf öğretmenliği bölümleri dışındaki bölümlerden mezun oldukları halde ilköğretimin birinci kademesine sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin mesleki tutum ve davranışlarının bazı özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.
3	Mine VEZNEDAROĞLU	2005	Yüksek Lisans	Nitel (Deneysel Desen)	Öğretmen Adayı	Ölçek Öğrenme Senaryoları	Senaryo Temelli Öğrenmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma ve öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik algısına etkisini belirlenmeyi amaçlamıştır.
4	Ruşen Kesim AYARCI	2007	Yüksek Lisans	Betimsel (İlişkisel tarama)	Öğretmen Adayı	Ölçek	Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı ilgi, tutum ve beklenti düzeylerini belirlenmesi amaçlanmıştır.
5	Reyhan DEMİR BAĞATIR	2008	Doktora	Nitel (Yarı Deneysel Desen)	Öğretmen Adayı	Ölçek	Öğretim yöntemi olarak önerilen dramanın, sanat eğitimi alan öğrencilerin mesleki tutum ve başarılarına olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.
6	Mehmet SANDIKÇI	2011	Yüksek Lisans	Betimsel (İlişkisel tarama)	Öğretmen Adayı	Ölçek	Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ve diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve yeterlik algısı düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır.
7	Eda ABBASOĞLU	2011	Yüksek Lisans	Betimsel (İlişkisel tarama)	Öğretmen Adayı	Ölçek	Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve benlik saygısı düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır.
8	Onur SEVER	2013	Yüksek Lisans	Betimsel (İlişkisel tarama)	Öğretmen Adayı	Ölçek	Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının benlik saygısı ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır.
9	Mehmet GÜRHAN	2018	Yüksek Lisans	Betimsel (İlişkisel tarama)	Öğretmen Adayı	Ölçek	Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ölçülmesi için bir ölçek geliştirmek ve geliştirilen bu ölçek ile biyoloji öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemesi amaçlamıştır.
10	Rahman KAÇAR	2018	Yüksek Lisans	Betimsel (İlişkisel tarama)	Öğretmen Adayı	Ölçek	Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutum ve mesleki öz yeterliliklerinin ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır.

(Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.)

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yurt dışında eğitim bilimleri alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri incelendiğinde 2019 yılı Mart ayı itibariyle doğrudan sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir teze ulaşılamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile ilgili yurt dışında yapılan sınırlı sayıdaki araştırma aşağıda açıklanmıştır:

2.7.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimi İle İlgili Araştırmalar

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimi ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalardan güncel olanları inceleyebilmek için son 15 yılda yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerini araştırılmıştır. Araştırma sonucunda 1'i yüksek lisans 12'si doktora tezi olmak üzere toplam 13 teze ulaşılmıştır. Bu tezler aşağıda kısaca açıklanmıştır:

Eteokleous (2004) tarafından hazırlanan “Kıbrıs’taki İlkokullarda bilgisayar teknolojisinin entegrasyonu” isimli tez çalışmasında değerlendirici vaka çalışmasına yönelik olarak hazırlanan anket, yarı yapılandırılmış görüşme ve açık uçlu görüşme yöntemleriyle elde edilen verilerle Kıbrıs’taki ilkokul öğretmenlerinin sınıfta bilgisayar kullanımı ile ilgili yaklaşımları incelenmiştir. Farklı seviyelerde bilgisayar kullanımına sahip öğretmenlerden elde edilen nitel ve nicel veriler ile bilgisayarın sınıflarda öğretmenler ve öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığı ve sınıflarda bilgisayar kullanımını etkileyen unsurlar incelenmiştir. Nicel analizlerin sonuçlarına göre öğretmenlerin bilgisayarı daha çok kendi kullanımları için tercih ettikleri, sınıfta daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Regresyon analizleri sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitimi, okuldaki atmosfer, öğretmenlerin mesleki yaklaşımları ve öğretmenlerin eğitimdeki bilgisayar kullanımına olan yaklaşımları sınıfta bilgisayar kullanımının anlamlı göstergeleri olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın sonunda politika yapıcılar ve eğitimciler için sonuç ve uygulama ile ilgili tartışmaların yanı sıra ileriye yönelik çalışmalar için de sorular sunmaktadır.

Broussard (2006) tarafından hazırlanan “Tesis Bazlı Teknoloji Kolaylaştırıcıları: K-12 Sınıflarında Öğretmenlerin Teknoloji Yeterliliklerinin Sağlanmasında Hızlandırıcı Etki” isimli tez çalışmasında teknoloji donatımlı (SCHOOLTech) 22 eğitim tesisinde ve teknoloji donatımlı olmayan (non-SCHOOLTech) 29 eğitim tesisinde yapılan nicel araştırmalar

neticesinde öğretmenlerin teknoloji yeterliliği anketi sonucunda okul bazlı kolaylaştırıcıların bulunduğu okullardaki öğretmenlerin teknolojik yeterliliğinin kolaylaştırıcı olmayan okullara kıyasla 2 yıl içerisinde hızlı bir şekilde artarak ayrıştığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin başarıları bazında yapılan değerlendirme de ise yine kontrol grubuna göre deneyin uygulandığı okuldaki öğrencilerin başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiş fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya koyamamıştır. Nitel araştırmaların uygulandığı teknoloji donatımlı (SCHOOLTech) 5 eğitim tesisinde öğrencilerin başarılarında %10 artış tespit edilmiştir. Çalışmadan çıkan genel sonuç ise öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin geliştirilmesinde birebir etkileşim, teknolojinin müfredata dahil edilmesi, ihtiyaçlara göre politikaların belirlenmesi çevirim-içi kaynaklar önemli etkiye olduğu görülmüştür.

Johnson (2006) tarafından hazırlanan “K-12 Öğretmenleri Tarafından Sınıftaki Teknoloji Uygulamalarındaki Değişim” isimli Doktora tezinde K-12 öğretmenlerinin sınıf içinde teknoloji kullanımı ile ilgili unsurlardan öğretim deneyimi süresi, mesleki teknolojik gelişime ayrılan süre, okulda donanım ve teknik desteğin varlığı, öğrenci başına sınıftaki bilgisayar sayısı, öğrenciler için internete erişebilir bilgisayar sayısı ve okul müdürünün sunduğu teknoloji desteği ile ilgili algı başlıkları mercek altına alınmıştır. Bunun yanı sıra Welliver’in Öğretici Dönüşüm Modeli kapsamında revize edilen 23 soru ile teknoloji becerileri tespit edilmiştir. Sorular Likert ölçeğine göre asla ile hergün kullanıyorum arasında değişen 5 cevaptan oluşmaktadır. Çalışmanın sürdüğü 4 yıl boyunca öğretmenlerin teknoloji kullanımında ciddi değişiklikler olduğu tespit edilmiştir. Öğretim deneyimi süresi değişkeninin toplam model skorunda anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Walters (2007) tarafından hazırlanan “Uluslararası Bakalorya Ortaokul Programında Uygulanan Bir Vaka Çalışması: Öğretmenlerin Değişime Karşı Motivasyonları ve Tutumları” isimli bu çalışmada ortaokul müfredatına getirilen yeni bir programa öğretmenlerin yaklaşımı nitel yöntemlerle hazırlanmış soruların öğretmenlere sorulmasıyla değerlendirilmiştir. Bu araştırma daha çok bu programın getirdiği yeniliklere öğretmenlerin nasıl dahil olduklarını, adaptasyon sürecinde öğretmenlerin yeniliklere karşı ilgilerinin ne seviyede olduğu, yenilik sırasında öğretmenlerin kişisel olarak ne tür değişimler yaşadıklarına, öğretmenlerin bu yeni programı uygularken ne derecede kendilerine güvendiklerine ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Veri elde etmek için anket, bireysel görüşmeler ve belgelerin analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmalar sonucunda öğretmenlerin yeni programın uygulama safhasında daha katılımcı oldukları görülmüştür.

Programın uygulanması ile ilgili kaygıların genelde kişisel olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin programın felsefesi doğrultusunda davranışsal değişiklikler sergiledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlilik duygusunun da programın getirdiği yeniliğe karşı motivasyonlarını olumlu olarak etkilediği görülmüştür.

Tasi-Jung Wu (2007) tarafından hazırlanan “İlkokul Öğretmenleri için Bilgi İçerikli Öğretimde Yenilikçi Davranışlar Üzerine Bir Çalışma” isimli Yüksek Lisans tezinde; ilkokul öğretmenlerinin yenilikçilik uygulamaları kapsamında ölçekler oluşturulması, yenilikçilik davranışlarının analizi, bu kapsamda mevcut durumlarının ve davranışlarının tespiti ve karşılaştırmaları ve ilkokul öğretmenlerinin yenilikçilik yaklaşımı ile ilgili bir denklem oluşturulması amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda anketler geliştirilmiş ve Kaohsiung City’de bulunan 823 öğretmene uygulanmıştır. Temel bulgular ölçeklerin kabul edilebilir olduğunu ortaya koymuştur. İlkokul öğretmenlerinin yenilikçilik ortamı ile ilgili yaklaşımlarının ve bilgi aktarım motivasyonlarının ortalamanın üzerinde olduğu fakat pedagojik okuryazarlıklarının ve bilgi aktarımında yenilikçilik ile ilgili yaklaşımlarının ortalamanın altında olduğu tespit edilmiştir. Modelde yenilikçilik ortamının, pedagojik okuryazarlığı ve yenilikçilik motivasyonunun yenilikçi davranışlar üzerinde pozitif yönlü etkisinin, bilgiye dayalı öğretimin etkisinden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Gwayi (2009) tarafından hazırlanan “Malawi’deki Ortaokul Fen Bilgisi Öğretmenleri Arasında TALULAR Uygulamasının Ön-göstergesi Olarak İnovasyon Algısı: İnovasyonun Yayılması” isimli tez çalışmasında gittikçe artan okul kayıt oranlarına karşın daralan eğitim kaynakları neticesinde ortaya çıkan durum ile mücadele edebilmek için Malawi Eğitim Bakanlığının uygulamaya koyduğu TALULAR isimli eğitimde inovasyon içeren programın uygulanması sürecinde öğretmenlerin yenilikçilik algısının etkisi ve programın kapsamı incelenmiştir. Katmanlı rassal örneklemelerle tespit edilen 269 fen bilgisi öğretmenin katılım oranı %77 olarak gerçekleşmiş ve regresyon analizi ile yapılan ampirik çalışmada yenilik algısının TALULAR’ın uygulanmasından anlamlı bir ön-gösterge olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra programın algılanan göreceli avantajı ve algılanan gözlemlenebilirliği de TALULAR’ın uygulanmasındaki diğer iki önemli gösterge olarak ön plana çıkmıştır. Bu bulgular fen bilgisi öğretmenlerinin inovasyon kullanımı ile ilgili algılarının daha iyi bir şekilde anlaşılmasına ve bundan sonraki inovasyon uygulamalarında öğretmenlerin sadece uyarlayıcı değil aynı zamanda uygulayıcı olarak da sürece dahil olmaları sağlanabilecektir.

Emo (2010) “Müfredat inovasyonunu başlatan öğretmenler: Motivasyonlar ve faydaları” başlıklı bu doktora çalışmasında, öğretmenlerin inisiyatifi dahilinde gerçekleşen müfredat inovasyonunun neyi ifade ettiği sorusunda yola çıkarak, az sayıdaki fakat tutarlı alanyazın kaynaklarından motivasyon teorilerinin, öğretmenlerin kariyer gelişimlerinin, öğretmen kimliğinin, eğitimdeki değişimin öğretmenler tarafından bir fırsat olarak görülmesini sağladığını ifade etmektedir. Güney Dakota’daki K-12 okullarından ve bir Üniversiteden toplam 30 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İnovasyon eğilimi yüksek olan öğretmenlerin sosyal değişim konusunda daha motive oldukları görülürken bu öğretmenlerin inisiyatifi altında gerçekleşen bu inovasyon süreçlerini daha iyi anlayabilmek için kendilerini yenilikçi olarak adlandıran öğretmenlerle (Safha 1), müfredat tasarımında Hikaye Örgüsü yaklaşımını öğrenmiş, planlamış ve uygulamış olan öğretmenlerle (Safha 2 ve 3) görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Hikaye Örgüsü yaklaşımı öğretmenlere inovasyon için genel bir anlayış ile birlikte esneklik, uyarlanabilme imkanı ile ilgili temel unsurları sağlamıştır. Öğretmenleri inovasyona yönlendiren unsurlar arasında öğrenci katılımındaki artış ve ders kitaplarındaki eksikliklerin telafisi ile birlikte bıkkınlığın azalması ve eğlenceli bir ortam oluşturma imkanları ön plana çıkmıştır. Üniversite öğretmenleri, K-12 okullarında uygulanan hikaye anlatımı, hayal gücüyle öğretim gibi yöntemleri içeren Hikaye Örgüsü yaklaşımının kendi öğrencilerine de uygulanabileceğini ifade etmişlerdir.

Hotti (2012) tarafından “Bir İnovasyon Olarak Akademik Müfredat, 2005-2008 yıllarındaki branş öğretmenliği müfredatının pedagojik bir ortamda bir Profesyonel olarak değerlendirilmesi” başlığıyla yapılan doktora çalışmasında branş öğretmenliği öğrencilerine 2005-2006, 2006-2007 ve 2007-2008 yıllarındaki akademik takvimin mesleki gelişimlerine nasıl bir katkısı olduğu sorulmuştur. Fen bilimleri ve sosyal bilimler branşlarından öğrencilerin oluşturduğu 1550 kişiden oluşan örnekleme yöneltile sorularla nicel ve nitel veriler elde edilmiştir. Araştırma yöntemi olarak içerik analizi ve bütünsel yaklaşım kullanılmıştır. Nicel veriler SPSS programıyla, nitel verilerse Atlas-ti programıyla analiz edilmiştir. Çalışmanın normatif çerçevesini akademik öğretmen eğitimi ile ilgili Avrupa ve Finlandiya kanunları çerçevesinde Helsinki Üniversitesi’nin normları ve stratejileri oluştururken, çalışmanın teorik çerçevesini Roger’s (2003) tarafından ortaya atılan Yenilikçilik ve Yayılım teorisi ile birlikte akademik öğretim, gözetim ve öğretmeyi öğrenme ile ilgili temel teoriler oluşturmaktadır. temel teoriler oluşturmaktadır. İnovasyon ve Yayılma Teorisi branş öğretmeni eğitim müfredatının uygulanması ve öğrencilerin bu müfredata nasıl yenilikler ve keşifler getirecekleri konusunda uygun bir ortam sağlamıştır.

Bu tür öğrenci odaklı yaklaşımlar öğrencilerin seslerini duyurabilmesine imkan verdiği belirtilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre müfredatın öğrencilerin ihtiyaçlarının bir kısmını karşıladığı fakat bir kısmını karşılamadığı tespit edilmiştir. Stratejik ve uygulamaya yönelik mesleki yeterlilik kapsamında değerlendirildiğinde Öğretim Bilgisi Konuları ve genel öğretim bilgisi beklentileri ortalama düzeyde karşılarken öğretim pratikleri ve pedagojik çalışmalar beklentilerin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Fakat bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanımı, portföy bazlı öğrenme süreci ve araştırma bazlı eğitim ve öğretim konularında beklentilerin karşılanmadığı tespit edilmiştir.

Power (2012) tarafından hazırlanan “Çağdaş İrlanda okullarında ve sınıflarında fen bilimleri öğretim ve öğreniminde inovasyon ve değişim” başlıklı bu doktora tezinde ulusal ve uluslararası düzeyde bir müfredat, mesleki ve pedagojik değişim önerisi getirilmektedir. Bu amaçla ilk olarak bir araştırma projesinin temellerini ortaya koymakta ve bu araştırmanın sağlayacağı faydaları vurgulamaktadır. Bu doğrultuda ilk olarak müfredat, mesleki ve pedagojik alanyazın taraması yapılmıştır. Okul kültürünün etkisi ve üniversite-okul işbirliğinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için mümkün olup olmadığı araştırılmıştır. Bu çalışmada oluşturulan teorik çerçeve inovasyon ve değişim üzerine inşa edilmiştir ve 1960 yılından bu yana uygulanan eğitim müfredatının ilköğretim fen bilimleri eğitimi üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Uygulanan içerik analizi ile mevcut olan durum ve eksiklikler belirlenmiştir. Öğretmenlerin ulusal düzeydeki bir değişim ve inovasyon hakkında görüşleri ve yaklaşımları incelenmiştir. Çalışma sonucunda İrlanda’daki öğretim ve öğrenme sistemin merkezi ve bürokratik bir yapıya sahip olduğu, öğretmenlerin politika belirleme süresinde seslerini duyurmakta zorlandıkları, çağdaş fen bilimi sınıflarında halen geleneksel pedagojik yöntemlerin geçerli olduğu tespit edilmiştir.

Chalkiadaki (2013) tarafından hazırlanan “Yunanistan’daki tam gün okulları: Yunan okullarında inovasyonun uygulanması ve gelişimi” başlıklı doktora tezinde nitel araştırma yöntemleri kullanılarak biri “seçmeli” ve diğeri “pilot” olarak belirlenmiş iki Tam Gün Okuldaki gelişim süreci mercek altına alınmıştır. İlk aşamada 37 nicel araştırma raporu, 2 değerlendirme raporu ve Pilot Tam Gün Okul ile ilgili diğer belgeler incelenmiştir. İkinci aşamada ise Pilot Tam Gün Okul programına dahil olan farklı kesimlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmalar sonucunda amaçların ve hedeflerin yanı sıra müfredat ile ilgili konularda belirsizlikler olduğu tespit edilmiştir. Bunun temel nedeni olarak inovasyon için yeterince politik kararlılığın olmaması gösterilmektedir. “Pilot Tam Gün Okul” sayısının sınırlı olması ve getirilen inovasyonların yaygınlaştırılamaması nedeniyle bu okullar

pedagojik ve sosyal misyonlarını yerine getirememiştir. Bu olumsuz sonuçlarda sabahçı ve akşamcı okul programları arasındaki işbirliği ve koordinasyon eksikliği, okul yetkililerinin yeterince destek sunmaması, öğretmenlerin yetersiz eğitimi, yenilikçi öğretme yöntemlerinin yetersiz uygulanması, öğretici kadronun geç görevlendirilmesi, yarı zamanlı öğretmen istihdamı, yetersiz çalışma ortamı ve altyapı, yetersiz kaynak ve bürokratik nedenlerle yaşanan gecikmeler etkili olmuştur. Tam Gün Okulunun sağladığı avantajlar ise telafi çalışmalarına imkan vermesi, sosyal becerilerin gelişimine destek olması ve öğretmenlerle öğrenciler arasındaki güveni arttırmasıdır.

Lodders (2013) tarafından yazılan “Öğretmenlerin öğrenimi ve birlikte inovasyon: birlikte öğrenmenin araştırılması ve bunun uygulamalı meslek yüksekokullarındaki bireysel öğrenmeyle, dönüşümsel liderlikle ve takım performansı ile ilişkisi” başlıklı doktora tezinde bilgi ekonomisiyle dirsek temasında olan uygulamalı meslek yüksek okullarının karşılaştığı iki temel zorluk şunlardır; 1) bilgi ekonomisinde gerçekleşen talepler doğrultusunda eğitim sistemlerinde radikal değişikliklerle gitme zorunluluğu, ve 2) bu dinamik ortamda değişen bekleştiler karşısında yeterliliklerini sürekli olarak uyarlama amacıyla uyum becerilerini geliştirme zorunlulukları. Bu çalışmada anket çalışması, vaka çalışması ve oyun simülasyonu yöntemleri kullanılarak birlikte öğrenmenin bu okullardaki öğretmenlere sağladığı katkı üzerine odaklanılmaktadır. Anket sonuçlarına göre ‘birlikte öğrenmenin’ ‘sosyal bireysel öğrenmeye’ pozitif katkıları olduğu, etkileşim yoluyla sağlanan öğrenme neticesinde çıktıların kalitesinin arttığı ve kişisel hedeflere ulaşıldığı tespit edilmiştir. Anket çalışması ve vaka çalışmalarının sonuçları bu tür bir yaklaşım ile ekiplerin inovasyon kapasiteleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bütün olarak çalışma sonuçlarına bakıldığında ise öğretmenlerin eğitim inovasyonu bağlamındaki dönüşümsel liderliklerinin sosyal öğrenme ile artış sergilediği, ve bu sayede inovasyon projelerinin başarılarının da arttığı gözlemlenmiştir. Son olarak gerçekleştirilen oyun simülasyonu ile ‘birlikte öğrenme’ ile ekiplerin inovasyon kapasitesi ve performansı arasında pozitif bir ilişki olduğu hipotezi desteklenmiştir.

Alshami (2014) tarafından hazırlanan “Filistin’deki profesyonel öğretmen adaylarının eğitim kalitesine ne tür bir inovasyon getirilebilir?: Amaçlar ve uygulama arasında inovasyon süreci analiz aracı ve kolaylaştırıcı bir yöntem olarak portföy yaklaşımı” başlıklı doktora çalışmasında, yerleşik geleneksel öğrenme modellerinde derinlemesine değişimlerin gerçekleştirilememesi nedeniyle yapısal öğrenme faaliyetlerine yapılan müdahalelerin başarısız olduğu önermesinde bulunmaktadır. Bu başarısızlığın nedeni olarak, uygulanan

inovasyon süreçlerinin karmaşık yapıları gösterilmektedir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemleriyle makro politikaları mercek altına almıştır. Elde edilen veriler ışığında temel iki pedagojik model – davranışçı ve yapısal - arasındaki geçişi desteklemek için bir model geliştirmiştir. Bu bağlamda bu olumsuzluğu gidermek için mümkün olan en kestirme yolun üniversite yönetimlerinin yapısal tasarımlarının katkılarıyla gerçekleşeceğini ifade etmektedir.

Giovannini (2014) tarafından hazırlanan “Yenilikçi öğrenme ortamları: açıklayıcı modeller ve deneyimlerin katkıları. Floranda’daki ‘Scuola-Città Pstallozzi’ ilk öğretim okulunda bir çalışma” isimli bu doktora tezinde İktisadi ve Ekonomik Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından yürütülen “Öğrenme Ortamı” isimli proje çerçevesinde öğrenme konsepti farklı yaklaşımlarla ele alınmıştır. Bu projenin temelini oluşturan bütüncül yaklaşım, 21inci yüzyıldaki eğitim inovasyonunda öğrenme ortamını temel faktör olarak ele almaktadır. 2011/2012 öğretim yılında odak grup çalışmaları kullanılarak gerçekleştirilen nitel araştırmalarda, projenin uygulandığı okuldaki ilköğretim öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nitel araştırmalar sonucunda tanskripsiyonu yapılmış olan görüşmeler mantıksal olarak birbiri ile ilişkili ifadelerin oluşturduğu kategorilerin fenomeno-grafiksel analizleriyle yorumlanmıştır. Analiz edilen bu ampirik veriler öğrenme ortamının özellikleri, öğrenme/öğretme deneyimlerinin hedefleri, örgütsel süreçler ve sürdürülebilirlik gibi unsurlara işaret etmiş, bunlar içinde öğretmenin rolü ön plana çıkmıştır.

Yukarıda açıklanan 13 tezin çeşitli değişkenlere göre yapılan analiz sonuçları aşağıda açıklanmıştır:

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri İle İlgili Tezlerin Analizi

No	Yazar	Yıl	Tür	Model/ Yöntem	Veri Kaynağı	Veri Toplama Aracı	Araştırmanın Amacı
1	Tasi-Jung Wu	2007	Yüksek Lisans Tezi	İstatistik	Öğretmen	Anket	(1) inovasyon ortamı, pedagojik okuryazarlık, inovasyon motivasyonu ve bilgi sunulan öğretimde inovasyon davranışı için ölçekler geliştirmek; (2) öğretmenin bilgi içeren öğretimdeki inovasyon davranışının mevcut durumunu analiz etmek; (3) farklı özgeçmişe sahip öğretmenlerin inovasyon ikliminin uygulanması, pedagojik okuryazarlık, inovasyon motivasyonu ve bilgi verilen öğretimdeki inovasyon davranışı arasındaki farklılıkları bulmak ve karşılaştırmak; (4) ilköğretim öğretmenleri için bilgi verilen öğretimde inovasyon davranışının yapısal bir denklem modelini oluşturmak.
2	Johnson	2006	Doktora Tezi	İstatistik	Öğretmen	Anket	Bu boylamsal çalışmanın amacı, bir yıllık mesleki programın ardından K-12 öğretmenleri tarafından sınıfta teknoloji kullanımına olan yaklaşımlarındaki değişikliği araştırmaktır.
3	Walters	2007	Doktora Tezi	Nitel Araştırma	Öğretmen	Anket	Bu nitel vaka çalışmasının amacı Kolorado'da bulunan orta okullarda başlatılan yeni bir eğitim programına karşı öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen unsurları ve bu öğretmenlerin değişime karşı yaklaşımlarını incelemektir.
4	Gwayi	2009	Doktora Tezi	İstatistik	Öğretmen	Anket	Bu istatistiksel çalışmada Malawi'de kullanılan eğitimsel bir yenilik olan TALULAR programının ortaokul fen bilimleri öğretmenlerince nasıl algılandığının ve öğretmenlerin demografik ve istihdam durumlarının etkisi ve TALULAR'ın ne kapsamda uygulandığı tespit edilmeye çalışılmıştır.
5	Eteokleous	2004	Doktora Tezi	İstatistik	Öğretmen	Anket ve Görüşme	Bu istatistiksel çalışmada Kıbrıs'taki ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar nasıl kullandıkları ve sınıftaki uygulamalarına bilgisayar entegre etmelerine engel olan ve teşvik eden unsurların neler olduğu incelenmiştir.
6	Broussard	2006	Doktora Tezi	İstatistik	Öğretmen/ Öğrenci	Anket	Nitel ve nicel verilerin kullanıldığı bu ampirik çalışmanın öncelikli amacı okuldaki öğretici teknolojinin geliştirilmesi ile Teknoloji Donanımlı Okullarda öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerine ne derecede katkı sağladığının araştırılmasıdır. Bunun yanı sıra Teknoloji Donanımlı Okullarda bulunan kolaylaştırıcıların mesleki gelişime olan katkılarının türü ve sıklığı tanımlanmış ve teknoloji donanımı olmayan okullarda başarı seviyeleri arasında anlamlı farklar olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 3 Devamı

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri İle İlgili Tezlerin Analizi

7	Giovannini	2014	Doktora Tezi	Nitel araştırma, ampirik analiz	Öğretmen	Odak Grup Çalışması	Bu çalışmanın amacı öğrenme yaklaşımlarındaki inovasyon ile ilgili sistemik ve analitik çalışmalara, teorik araştırma ve ampirik analizlere odaklanarak bir katkı sunmaktır. Bu amaçla odak grup görüşmesiyle toplanan veriler ilgili kavramsal kategorilerde derlenerek ampirik analize tabi tutulmuştur.
8	Hotti	2012	Doktora Tezi	Nitel ve nitel verilerle istatistiksel analiz	Öğrenci	Öğrenci geribildirimleri	Bu çalışmada, yürürlükteki müfredatın sembolik ve uygulamaya yönelik uygunluğunun, branş öğretmenliği öğrencileri tarafından deneyimleri ve değerlendirmeleri kapsamında profesyonel bir bakış açısıyla incelenmesi amaçlanmıştır.
9	Power	2012	Doktora Tezi	İstatistik	Öğretmen	Vaka çalışması	Bu çalışmanın amacı İrlanda'nın orta batı bölgesindeki ilköğretim okullarındaki fen bilimleri eğitimi ve öğreniminde eğitimde inovasyon ve değişimi üç başlık altında incelemektir. Bu doğrultuda yapılan çalışmada ilk olarak fen bilimlerinin yeri, İrlanda'daki eğitim sisteminin temelini oluşturan ideolojiler ve örgütler incelenmiştir.
10	Chalkiadaki	2013	Doktora Tezi	Nitel araştırma	Tam gün eğitim projesinin paydaşları, yazılı kaynaklar	İçerik analizi ve görüşme	Bu çalışmanın amacı ulusal eğitim politikası çerçevesinde “Tam Gün Okul” kuruluşlarının Yunan eğitim sistemine dahil edilmesi, bu kuruluşların bakanlık kararları ile kurumsallaşma alanındaki gelişimi ve sınıf içi uygulamalarının gelişiminin incelenmesidir.
11	Lodders	2013	Doktora tezi	İstatistiksel	Öğretmen	Anket	Uygulamalı bilimler meslek yüksekokulundaki öğretmenlerin ekonomiye paralel olarak radikal değişimler gerektiren eğitim ihtiyaçlarını; öğretmenlerin oluşturdukları ‘birlikte öğrenme’ gruplarıyla karşılaşmalarının önemi incelenmektedir.
12	Emo	2010	Doktora tezi	Nitel araştırma	Öğretmen	Görüşme	Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin inovasyona yönelik öz motivasyonlarını daha iyi açıklayabilmek için Güney Dakota bölgesindeki öğretmenlerin müfredat değişimine katılımları ile ilgili görüşlerinin araştırılmasıdır.
13	Alshami	2014	Doktora Tezi	Nitel araştırma	Makro politikalar	Yönergeler	Bu çalışmada Gazze İslam Üniversitesi'nde eğitim gören öğretmen adaylarının eğitim programına portföy uygulamalarının dahil edilmesiyle pedagojik inovasyon kapsamında elde edilecek nitel kazanımlar incelenmektedir.

(Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.)

2.7.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle İlgili Araştırmalar

Sınıf Öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile yurt dışında yapılan araştırmalardan güncel olanları inceleyebilmek için son 15 yılda yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerini araştırılmıştır. Araştırma sonucunda 10 doktora tezine ulaşılmıştır. Bu tezler aşağıda kısaca açıklanmıştır:

Sahin (2004) tarafından yazılmış olan “Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin, sınıf seviyesi ve kentsel-kırsal bölge özelliklerine bağlı olarak kendi mesleki öğretim çevrelerine dair algıları” isimli doktora lisans tezinde Öğretim İçin Mesleki Ortam Anketi kullanılarak kırsal ve kentsel bölgede görev yapan ve 7-9 ya da 10-12 sınıflara ders veren öğretmenlerin öğretim ortamı ile ilgili algıları incelenmiştir. Öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlar temel bileşenler analizine tabi tutulmuş ve iki bileşen tanımlanmıştır. Bu analizde kullanılan veriler Midwestern Üniversitesinde mezun öğretmen eğitimi lisans programına kaydolan aday öğretmenlerden ve aday öğretmenlere mentorluk yapan görevli öğretmenlerden elde edilmiş olup, bu veriler korelasyonel ve ileriye yönelik aşamalı çoklu regresyon analizleri ve çok değişkenli varyans analizine tabi tutulmuştur.

Analiz sonuçları aday öğretmenlerin ve görevdeki daha deneyimli öğretmenlerin mesleki öğretim çevrelerinin önemi ve/veya mevcudiyeti ile ilgili algılarının, sahip oldukları akademik dereceye ve verdikleri veya vermeyi umdukları eğitimin içeriğine bağlı olduğunu göstermiştir.

McKenzie (2005) tarafında gerçekleştirilen “Neşe ve ümitsizlik hikayeleri: göreve yeni başlayan beş öğretmenin öğretmenlik mesleklerinin ilk yıllarındaki deneyimleri” isimli doktora tezi çalışmasında göreve yeni başlayan beş öğretmenin meslekteki ilk yıllarındaki deneyimleri ve bunlara dair algıları nitel yöntemlerle araştırılmaktadır. Alanyazın taraması sonucunda daha çok öğretmenlerin gelişim safhalarının araştırıldığı ve öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarının mesleğe devam etmelerinde önemli olduğu tespit edilmiştir. alanyazında göz ardı edilen fakat bu çalışmanın iki temel unsuru olan hususlar şunlardır; a) göreve yeni başlayan öğretmenlerin hayat hikayesi, ve b) okul örgütüne dahil olduktan sonra acemi öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin nasıl geliştiğidir. İlk yılları içerisinde her bir öğretmenle pek çok görüşme yapılmış ve he her birisinin günlük tutması sağlanmıştır. Sembolik etkileşimcilik çerçevesinden bireylerin deneyimlerinin anlamlarının tanımlanması yapılmaya çalışılmıştır. Her bir ifade bağımsız olarak ve birbiriyle ilişkileri bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırmanın temel bulguları göreve yeni başlayan öğretmenlerin

deneyimlerini anlamak için yeni bir modelin geliştirilmesini de içermektedir. Bu araştırma göreve yeni başlayan öğretmenlerle ilgili mevcut alanyazının sınırlı olduğu ortaya koymakta ve bu öğretmenleri göz ardı etmektedir. Bu nedenle bu çalışma özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlere odaklanmıştır.

Njoka (2007) tarafından hazırlanan “Kenya’daki devlet okullarında öğrencilerin yönlendirilmesi ve rehberliği: baş öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin görev algıları ve deneyimleri” isimli doktora tezinde Kenya’daki devlet ilkokullarında görevli olan baş öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin, öğrencilerin yönlendirme ve rehberliğindeki görev algılarının yanı sıra rolleri ve deneyimleri gözlemlenen katılımcıların (baş öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin) arasında herhangi nitel farklılıklar olup olmadığı araştırılmıştır. Bu çalışmada ayrıca katılımcıların rol algıları ile belirlenmiş demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, medeni durumu, akademik niteliği, öğretme deneyimi, yönetim deneyimi, yönlendirme ve rehberlik alanındaki eğitimi, okul kategorisi ve okulun coğrafi konumu) arasındaki ilişki de incelenmiştir. Çalışmada anket, görüşme ve gözlem yöntemiyle nitel ve nitel veriler toplanmış, analizleri ise tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistik yöntemiyle yapılmıştır. Yapılan analizlerde hem baş öğretmenlerin hem de danışman öğretmenlerin öğrencilerin yönlendirilmesi ve rehberliği ile ilgili görevleri ile ilgili algı seviyeleri yüksek seviyede tespit edilmiştir. Hipotez testleri neticesinde hem baş öğretmenlerin hem de danışman öğretmenlerin görev algıları ile bağımsız değişken olarak yukarıda belirtilen demografik göstergeler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu görevlerini ifalarına engel olarak paydaşların destek sağlamamaları, aşırı fakirlik ve yaygın bir şekilde görülen okuma yazma bilmeme durumu, kültürel/geleneksel uygulamalar, medyanın olumsuz etkisi gösterilmiş ve bunlar için çeşitli çözümler önerilmiştir.

Briggs (2008) tarafından yazılmış olan “Kariyer ve Teknik Eğitim Öğretmenlerinin Öğretmen Mentorluğu ve Öğretmenlerin Meslekte Tutulmasına Yönelik Algıları” isimli doktora tezinde kariyer ve teknik eğitim öğretmenleri ile yapılan anket çalışması ile Ohio Devlet Üniversitesinde 1995-2006 yılları arasında öğretmen lisans kurslarına dair algıları hakkında bilgi toplanarak elde edilen veriler ışığında bu tanımlayıcı ve takip araştırması niteliğindeki analizlerde kullanılmıştır. Katılımcılara aynı zamanda mentorluk faaliyetleri ve kariyerlerinin ilk yıllarında katıldıkları program hakkındaki algıları ile ilgili bilgiler de toplanmıştır. Çalışma sonucunda şu öneriler ön plana çıkmıştır a) mentorluk ihtiyacı sürekli gözetilmeli ve geç istihdam edilmiş olsa da ilk yılında her öğretmene mentor atanmalı ve bu mentorlar görevleri ve kendilerinden beklenenler bağlamında iyi eğitilmiş olmalı, dinleme kabiliyetine sahip olmalı ve yeni öğretmene zaman ayırmaya istekli olmalıdır, b) alternatif

lisanslı kariyer ve teknik öğretmenlerinin ihtiyaçlarının mentorlarının bilgi birikimine uygun olması gerekmektedir, c) Üniversitede alınan derslerin ve mentorluk içeriklerinin tekrarlanmaması, d) Bu çalışma sonucunda mentorluk programlarının üçte ikisinin, okulun bulunduğu bölgeye göre değişiklik gösterecek şekilde kısmen ya da tamamen kurum içinde tasarlandığı tespit edilmiştir.

Corbell (2008) tarafından hazırlanan “Yeni Başlayan Öğretmenler için Başarı Envanteri Algısının ve Öğretmenlerin Meslekte Tutulmasına Yönelik Algılarının Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezinde, 2005 yılında Corbell, Reiman ve Nietfeld tarafından geliştirilen Yeni Başlayan Öğretmenler için Başarı Envanteri Algısı (PSI-BT) bu çalışmada yeniden düzenlenerek değerlendirilmiş olup göreve yeni başlayan öğretmenlerin başarı algıları ile ilgili olarak şu 10 unsur belirlenmiştir: Mentor Desteği, Meslektaş Desteği, İdari Destek, Sınıf Yönetimi, Öğrenci Başarısı, Eğitim Desteği, Görevlendirme ve İş Yüğü, Velilerle İletişim, Tatmin ve Özveri. Bu 10 unsur göreve yeni başlayan bir öğretmenin deneyimi ve etkin bir öğretim için gerekli gördükleri hususlar olarak iki kategoride değerlendirilmiştir. İlk olarak mevcut deneyim kategorisinin psikometrik özellikleri incelenmiş. Kapsamlı bir uzman görüşü, alanyazın taraması ve doğrulayıcı faktör analizleri ile PSI-BT’nin yapısal geçerliliği oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise göreve yeni başlayan öğretmenlerin görevde tutulmalarını sağlayan istekleri, tatminleri ve özverileri gibi unsurları tahmin etmek için araştırma soruları çoklu regresyon analizine tabi tutulmuştur. Üçüncü aşamada ise mevcut deneyimler ve etkin öğretim kategorileri için gerekli olan nitelikler arasındaki eksiklikleri tespit edilmiştir. Son analizde ise göreve yeni başlayan öğretmenlerin görevde tutulmalarında etkili olan faktörlerin nasıl tahmin edildiği açıklanmaktadır.

Davidson (2009) “Kırsal Bölgelerdeki Ortaokullarda Öğretmenlerin Yaşadığı Stres: Bu Duruma Katkı Sağlayan Üç Unsura Dair Öğretmenlerin Algıları” isimli doktora tezinde şehirde ve kırsal bölgede bulunan 5, 6, 7 ve 8inci sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Kullanılan ilk anket ile üç stres faktörü (öğretmenlerin iş yükü, öğrenci disiplini ve Hiçbir Çocuk Geride Kalması Yasası) ve bunların öğretmenlerle ilişkisi tanımlanmıştır. İkinci ölçüm aracı ise bu faktörler arasında hangilerinin ve ne derecede strese neden olduğunu tespit etmek için kullanılmıştır. Birisi için stres kaynağı olan durum bir başkası için stres kaynağı olamayabilecektir fakat yine de elde edilen veriler öğretmenlerin stres seviyelerini anlamak için bir farkındalık sağlamaktadır. Çalışmanın sonuçları bu öğretmenlerin kendi okullarında ve sınıfta bazı zorluklar yaşadığını ortaya koymuştur. Bunun da ötesinde kırsal okullardaki stres seviyesinin şehirdeki okullara kıyasla daha az

olduğu tespit edilmiştir. Bu stres faktörlerinin bilinmesi sayesinde okul sisteminde ve idaresinde önlemler alınarak tükenmişliğin üstesinden gelinebilir.

Maples (2011) yazmış olduğu bu “İkinci kariyer olarak göreve yeni başlayan öğretmenlerinin seçili algıları” başlıklı doktora tezinde ikinci kariyer olarak göreve yeni başlayan öğretmenlerin algılarının ve deneyimlerinin daha iyi anlaşılması yoluyla hizmete başlamadan önce öğretmen eğitimcilerinin hizmet öncesi öğrenme sürecinde daha donanımlı olmalarını sağlanabileceği önermesi araştırılmaktadır. Çalışma kapsamında dört kişiden oluşan alternatif kariyer olarak göreve yeni başlayan öğretmenlerin on beş aylık alternatif program sonrasındaki ilk yarıyıldaki deneyimleri görüşme, günlük kayıtları ve eşleştirilmiş görüştürme yöntemleriyle toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde sürekli karşılaştırmalı ve analitik tümevarım tasarımları yöntemleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlere: Neden ikinci kariyer olarak bu yolu seçtikleri? Öğretmenliğe hazırlanırken en faydalı buldukları deneyimlerinin ne olduğu? Öğretim sürecindeki ilk altı ayda karşılaştıkları zorlukların neler olduğu? Kendilerini öğretmen olarak tanımlamak için hangi yolları öğrendikleri? Bu araştırmadan yeni öğretmen adaylarına ne tür bilgiler aktarılabilir? gibi sorular yöneltilmiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda katılımcıların a) öğretmenliği başka insanları hayatında “değişime katkıda” bulunabilmek için alternatif bir kariyer olarak tercih ettikleri, b) önceki hayatları ve iş deneyimlerinin bu tür bir işe yönelmeleri zemin hazırladığı, c) ilk altı ayda karşılaştıkları zorluklar içerisinde çalışma koşulları, mentorluk ve öğretim hayatının gerçeklerine karşı önyargılar olarak karşılarına çıktığı, d) Göreve yeni başlayan öğretmenlerin hızlı bir şekilde öğretmen kimliğini benimsedikleri ve öğretim ile ilgili kaygıları kendilerinin görevlerinin bir parçası olarak kabul ettikleri, e) öğretmen eğitimi uygulamalarının stajyerler için uygun olan sınıfın seçilmesi, mentorluk ilişkisinin öğretmenlerle iletişim yoluyla geliştirilmesi ve öğretmen eğitimcileri, göreve yeni başlayan öğretmenler ve okul idareleri ve öğretmenler arasında sürekli diyalogun sağlanacağı forumların oluşturulması gibi ortak beyanlarda bulunduğunu sergilemiştir.

Grams (2014) tarafından hazırlanan “Alan öğretmenleri – alan öğrencileri?: Günlük öğretim uygulamalarında öğretmenlerin mesleki refahı ve öğrenci-öğretmen ilişkisi” isimli bu doktora çalışmasında Almanya’daki sekiz okuldaki öğretmen ve öğrencilere uygulanan nicel anketler yoluyla elde edilen verilerin analizi neticesinde öğretmenlerin mesleki refahının öğrencilerin öğretmenleri olan ilişkilerinde belirleyici rol oynadığı açıkça tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin refahı ve öğretmenlerin anlaşılıp anlaşılamadıklarına karar vermelerinde karşılaştıkları zorluklarla ilgili kavramların incelendiği bu çalışmada birbiri ile

ilişkili olarak ele alınmaları gerektiği fakat bu kavramların birbirinden bağımsız olarak farklılaşabildiği tespit edilmiştir.

Russell (2016) tarafından hazırlanan “Oyun temelli öğrenmeye karşı öğretmenlerin ve idarecilerin algıları” başlıklı doktora tezinde anket ve odak grup çalışmalarıyla 7-12 yaş grubu öğrencilerin eğitim aldığı kurumlarda görev alan 10 öğretmen ve 8 idareciden edinilen verilerin yanı sıra öğretmenlerin uygulamaları ile ilgili olarak yönetimin bakış açısından elde edilmiş geçmiş bilgiler bir araya getirilmiştir. Bu veriler öğrenmede oyunların kullanılması ile ilgili olarak algılanan faydalar, olası engeller ve yeni ve eski öğretmenler arasında ortaya çıkan ayrılıklar başlıkları altında değerlendirilmiştir. Bu çalışmada oyun temelli öğrenmenin doğru veya yanlış olduğundan ziyade bu yönetime dair algılar ve gerçekler arasındaki tutarsızlıkları ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışma neticesinde Oyun Temelli Öğrenme kapsamında algı, değerler ve kaygılar bağlamında nitel ve nicel temeller üzerine daha yönetilebilir ve anlamlı bir yol belirlenebileceği öngörülmüştür.

AlHasni (2017) tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin yeterliliği ve iş tatminleri ile ilgili düşüncelerinin araştırılması: Umman’daki teknoloji kolejlerindeki dil öğretmenleri üzerine karma yöntemli bir çalışma” isimli doktora tezinde kısa dönemli boylamsal bir çalışma kullanılarak 84 öğretmenin bir dönem içerisinde beş çevrimiçi günlük anketi doldurması sağlanmıştır. Nitel ve nicel olarak toplanan veriler öğretmenlerin öz-yeterlilikleri ve iş tatminlerini temsil etmektedir. Bu çalışma neticesinde zaman içerisinde öğretmenlerin öz yeterlilikleri ve iş tatminlerinde ciddi değişiklikler olmadığını ortaya koymuştur. Öz yeterlilikleri ve iş tatminleri arasında farklar 1-3 yıl deneyimli öğretmenlerde ve 21 yıldan uzun süreli deneyime sahip öğretmenlerde gözlemlenmiş olup bu fark özellikle öğretimde uygulayacakları stratejileri belirlerken ön plana çıkmıştır. Nitel çalışmalarda ise öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin doğru öğretim stratejisini seçebildikleri, sınıfta kontrolü sağlayabildikleri; öğrencilerin öğrenmek amacıyla sorumluluk almakta istekli oldukları, katılımlarının yüksek olduğu ve öğrenci öğretmen ilişkisinin var olduğu ve korunabildiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin iş tatminlerinin başarı duygusu ve iş ortamından etkilendiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin katılımını değerlendirmek için bir ölçek geliştirilmiş böylece öğretmenlerin öz-yeterliliği ile ilişkisi incelenmiştir. Çevirim için günlüklere katılan öğretmenlerin öğrencilerden (n=838) toplanan verilere göre öğrenci katılım ölçeğinin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda açıklanan 10 tezin çeşitli değişkenlere göre yapılan analiz sonuçları aşağıda açıklanmıştır:

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle İlgili Tezlerin Analizi

No	Yazar	Yıl	Tür	Model/ Yöntem	Veri Kaynağı	Veri Toplama Aracı	Araştırmanın Amacı
1	Sahin	2004	Doktora tezi	İstatistik	Öğretmenler	Anket	Bu çalışmanın temel amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının ve görevli olan fen bilgisi öğretmenlerinin ve matematik öğretmenlerinin mesleki öğretim ortamlarına karşı olan algılarını belirlemektir.
2	Briggs	2008	Doktora tezi	Nitel	Öğretmen	Anket	Bu çalışmada, alternatif lisanslı ve teknik eğitimi gelen öğretmenlerinin, öğretim kariyerlerine başlarken yaptıkları hazırlıklara yönelik olarak katıldıkları üniversite kursları ve klinik deneyimlere dair algıları ile birlikte bu süreçte mentorluk programlarına ve faaliyetlerine dair algıları da incelenmiştir.
3	Corbell	2008	Doktora tezi	İstatistiksel	Öğretmen	Anket	Bu çalışmada Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Başarı Envanteri Algılarının psikometrik özelliklerine ve Öğretmenlerin Meslekte Tutulmasına yönelik olarak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin algıları değerlendirilmiştir.
4	Davidson	2009	Doktora tezi	İstatistiksel	Öğretmen	Anket	Bu çalışmanın amacı kırsal bölgelerde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin mevcut pozisyonlarındaki stres faktörlerine karşı algılarının araştırılmasıdır.
5	McKenzie	2005	Doktora Tezi	Nitel	Öğretmen	Görüşme, Günlük	Bu çalışmada, görevde tutulmaları için hayati önem taşıyan ilk yıllarında göreve yeni başlayan öğretmenlerin deneyimlerinin nitel yöntemlerle araştırılması amaçlanmaktadır.
6	Maples	2011	Doktora tezi	Nitel	Öğretmen	Görüşme, günlük, eşli görüşme	Bu nitel çalışmanın amacı ikinci kariyer olarak göreve yeni başlayan öğretmenlerin “gerçek” bir öğretmen olarak görevlerinin ilk yarısında öğretim sırasında karşılaştıkları zorluklara karşı hizmet öncesi eğitimleri ve hazırlıkları ile ilgili algılarının derinlemesine incelenmesidir.
7	Grams	2014	Doktora Tezi	İstatistiksel	Öğrenci ve öğretmen	Anket	Bu nicel çalışmada eğitimsel psikolojiye katkıda bulunmak amacıyla öğretmenlerin mesleki refahı ile öğrencilerin öğretmen-öğrenci ilişkisi algısı arasındaki korelasyonu incelenmiştir. Tezin bir başka araştırma konusu mesleki refahları ile öğretmenlerin anlaşılıp anlaşılmadıklarına karar vermelerinde karşılaştıkları zorluklarla ilgili kavramları incelemektedir.
8	AlHasni	2017	Doktora Tezi	İstatistiksel	Öğretmen ve Öğrenci	Anket	Bu boyamsal karma yöntemli çalışmanın amacı Umman’daki öğretmenlerin öz yeterliliklerinin ve iş tatminlerinin teknoloji kolejlğinde görev yapan göreve yeni başlayan ve deneyimli İngilizce öğretmenlerin bakış açısına göre incelemektir. Çalışmada bunun yanı sıra öğretmenlerin öz yeterlilikleri ve tatminlerini değiştiren unsurlar da araştırılmaktadır.
9	Njoka	2007	Doktora Tezi	İstatistiksel	Öğretmen	Anket, görüşme ve gözlem	Bu çalışmanın amacı Kenya’nın Embu bölgesindeki devlet ilkokullarında görevli olan baş öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin, öğrencilerin yönlendirme ve rehberliğindeki görev algılarının yanı sıra rolleri ve deneyimleri gözlemlenen katılımcıların (baş öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin) arasında herhangi nitel farklılıklar olup olmadığı araştırılmıştır.
10	Russell	2016	Doktora Tezi	Nitel	Öğretmen ve İdareciler	Anket, Odak Grup	Bu çalışmanın amacı Oyun Temelli Öğrenmeye karşı öğretmenlerin ve okul idarecilerinin algılarını incelemek, ve bu doğrultuda okulları gelecekteki Oyun Temelli Öğrenme stratejilerini belirlerken faydalı olabilecek bulgularla bilgilendirmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırma modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, araştırmada kullanılan ölçekler ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve araştırma süreci ile verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma hem nitel verilerin hem de nicel verilerin kullanıldığı bir çalışma olduğundan, araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın amaçları doğrultusunda nicel ve nitel veriler elde edilmiştir. Bu araştırmada karma yöntem, sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi amacıyla nicel veri toplama teknikleri ile bilgi toplanmasına, ardından sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik ve öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılarak derinlemesine bilginin elde edilmesine olanak sağlanması nedeniyle tercih edilmiştir. Sosyal bilimlerde etkili şekilde kullanılan karma araştırmanın diğer araştırmalardan en büyük farkı zenginliğidir. Çünkü bu araştırmada sadece sayılara ya da sadece kelimelere yer verilmez. Hem sayısal hem de sözel veri, analiz ve ifadelerle araştırma güçlü ve etkili bir hale getirilir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

İlgili alan yazına bakıldığında ise, karma yöntemin birbirine benzer şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Green, Carecelli ve Graham (1989) karma yöntemi; yapılan bilimsel araştırmanın sorulara daha iyi cevap verebilmesi ve daha anlamlı olabilmesi amacıyla nitel ve nicel verilerin birleştirilmesi şeklinde ifade etmiştir. Creswell (2006) karma yaklaşımın temel önermesini “nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanmak, her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya oranla araştırma problemlerini daha iyi anlamamızı sağlar.” şeklinde

vermektedir. Karma araştırma, nitel ve nicel araştırmalarının ortaya çıkışı ve gelişiminin hemen ardından meydana gelen “üçüncü yöntem bilimsel hareket” olarak tanımlanabilir. (Tashakkori & Teddlie, 2003).

Alan yazı incelendiğinde karma yöntemin farklı desenleri olduğu görülmektedir. Tashakkori ve Teddlie (2003), 40 civarında karma yöntem çalışmalarında kullanılan desen olduğunu belirtmiştir. Nicel yöntemin veya nitel yöntemin ön planda olması, her iki yöntemin eşit kullanılması, analizlerinin yapılma zamanlaması gibi farklar sonucu karma yöntem desenleri oluşmuştur. Creswell ve Clark (2011), karma araştırma yöntemini; ‘Yakınsayan Paralel Desen, Açıklayıcı Sıralı Desen, Keşfedici Sıralı Desen, İç içe Desen, Dönüştürücü Desen, Çok aşamalı Desen’ olmak üzere altıya ayırmıştır. Bu çalışmada karma yöntem desenlerinden, iç içe desen kullanılmıştır.

İç içe desen, araştırmacı tarafından nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir araya getirildiği ve analiz edildiği karma yöntem desendir. “İç İçe Desen”de, araştırmacı deneysel bir çalışma gibi nicel bir aşama içerisine nitel bir aşama ya da nitel bir aşama içerisine nicel bir aşama ekleyebilir (Creswell ve Plano–Clark, 2011).

Araştırma da, araştırmacının beşinci problemi olan sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin ortaya konulması da amaçlanmıştır. Araştırma bu yönüyle de tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli içinde yer almaktadır. İlişkisel tarama modeli, birden çok değişken arasındaki etkileşimin olup olmadığını; eğer bir etkileşimin varsa bunun ne yönde ve de miktarını belirlemeyi amaçlayan yaklaşımdır (Karasar, 2011).

3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara ili; Çankaya, Yenimahalle, Sincan ve Mamak ilçelerinde görev yapan 5462 sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Karasar’a göre iki türlü evren vardır. Birincisi genel evren, ikincisi ise ‘çalışma evreni’dir. Genel evren, soyut bir kavramdır; tanımlanması kolay fakat ulaşılması güç ve hatta çoğu zaman olanaksız bir bütündür. Çalışma evreni, ulaşılabilen evrendir, bu yönü ile somuttur. Araştırmacının ya doğrudan ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde çalışarak hakkında görüş bildirebileceği evren çalışma evrenidir (Karasar, 2011; s.110).

Bu çalışmada ise genel evren; Ankara ili, çalışma evreni ise Çankaya, Yenimahalle, Sincan ve Mamak ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklem

seçimindeki temel amaç farklı sosyo- kültürel özelliklere sahip ilçeler ile örneklemin evreni temsil etme gücünü artırmaktır. Ayrıca alışma evrenini örneklemin sayısal olarak temsil etme gücü de önemlidir. Beş farklı sapma miktarı ve. 95 -.99 güven düzeyleri (sırasıyla.05 ve.01 anlamlılık düzeyi) için belli evren büyüklüklerine uygun örnekleme büyüklükleri vardır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu alışma içinde örnekleme oluşturulurken.01 güvenirlik düzeyinde 5462 kişiden 644 kişiye ulaşılmıştır..01 hata payı ile.99 güven düzeyinde kabul edilebilir örnekleme büyüklüğüne ulaşılmıştır. Evrene ait istatistiki bilgiler aşağıdaki Tablo 5’de belirtilmiştir.

Tablo 5

Evrenin İlçelere Göre Dağılımı

İlçeler	ğretmen Sayıları	
	Cinsiyet N	
ankaya	Erkek	358
	Kadın	1110
Mamak	Erkek	427
	Kadın	1052
Sincan	Erkek	330
	Kadın	882
Yenimahalle	Erkek	369
	Kadın	934
Toplam		5462

*T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Eğitim İstatistikleri

<http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>

Tablo 5 İncelendiğinde Ankara ili: Mamak ilçesinde; 427si erkek, 1052 kadın 1479 sınıf ğretmeni, ankaya ilçesinde; 358 i erkek, 1110 u kadın 1468 sınıf ğretmeni, Sincan ilçesinde; 330 u erkek, 882 si kadın 1212 sınıf ğretmeni, Yenimahalle ilçesinde; 369 u erkek, 934  kadın 1303 sınıf ğretmeni olmak üzere toplam 5462 sınıf ğretmeni sınıf ğretmeni görev yapmaktadır.

3.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutu İçin Oluşturulan rnekleme

Araştırmanın örneklemini ise; ankaya, Mamak, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan ve seçkisiz örnekleme (basit rastgele) yöntemi ile seçilen 644 Sınıf ğretmenleri oluşturmaktadır. Seçkisiz rnekleme yöntemlerinin temel özelliği, örneklemin evreni temsil

etme gücünün yüksek olmasıdır. Bunun da ön koşulu, örnekleme birimlerinin örnekleme seçilme olasılıklarının eşit ve bağımsız olması olarak açıklanan seçkisizlik kuralına uyulmasıdır. Bu yöntemler ile evrene geçerli genellemelerin yapılabileceği temsil gücü yüksek örneklemelerin oluşturulması hedeflenir (Büyüköztürk vd., 2012).

Ayrıca evreni oluşturan öğretmenlerinin ilçelere göre yüzde dağılımı ile örneklemdeki öğretmenlerinin yüzde dağılımları bakımından yakın olmasına dikkat edilmiştir. Örnekleme ait istatistiki bilgiler aşağıdaki Tablo 6 belirtilmiştir.

Tablo 6

Örneklemin Cinsiyet, Kıdem, Eğitim Düzeyi Ve Görev Yaptıkları İlçe Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistik

		N	%
Cinsiyet	Kadın	417	64,8
	Erkek	227	35,2
Mesleki Kıdem Yılı	1-5	71	11
	6-10	163	25,3
	11-15	152	23,6
	16-20	117	18,2
	20 ve üzeri	141	21,9
Eğitim Düzeyi	Lisans	508	78,9
	Yüksek Lisans	107	16,6
	Doktora	9	1,4
	Diğer	20	3,1
Görev Yapılan İlçe	Çankaya	164	25,5
	Mamak	146	22,7
	Sincan	168	26,1
	Yenimahalle	166	25,8
Toplam		644	100

Tablo 6 genel olarak incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 417'sinin (%64.8) kadın, 227'sinin (%35.2) erkek olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlerden fazla olması eğitim fakültelerinde daha fazla kız öğrenci bulunmasına ve sınıf öğretmenliğinin daha çok kadınlar tarafından tercih edilmesine bağlanabilir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 163'ünün (%25.3) mesleki kıdemi 6-10 yıl arası, 152'sinin (%23.6) mesleki kıdemi 11-15 yıl arası, 141'inin (%21.9) mesleki kıdeminin 20 ve üzeri, 117'sinin (%18.2) mesleki kıdemi 16-20 yıl arası ve 71'inin (%11) mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeylerine bakıldığında 508'inin (%78.9) lisans mezunu, 107'sinin (%16.6) yüksek lisans mezunu, 9'unun (%1.4) doktora mezunu oldukları görülmektedir. 20 öğretmen (%3.1) nin ise diğer şıkını işaretledikleri ve eğitim enstitüsü veya yüksekokul mezunu oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 168'i (%26.1) Sincan da, 166'sı (%25.8) Yenimahalle'de, 164'ü (%25.5) Çankaya da ve 146'sı (%22.7) Mamak ta görev yapmaktadır.

3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Oluşturulan Örneklem

Derinlemesine araştırma yapmak amacıyla araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bir kısmı ile görüşme yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda 24 sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılacak katılımcılar Çankaya, Mamak, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri arasından seçkisiz örnekleme (basit rastgele) yöntemi ile seçilmiştir. Sadece çeşitliliği sağlamak için belirlenen gruplarda görev yapılan ilçe açısından da dengeli bir dağılımın oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Bunun sonucunda 16 kadın, 8 erkek toplam 24 sınıf öğretmeni ile nitel boyut için örneklem oluşturulmuştur. Araştırmanın nitel boyutundaki 24 katılımcının ait demografik dağılımlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Görüşme Yapılan Örneklem Cinsiyet, Kıdem, Eğitim Düzeyi Ve Görev Yaptıkları İlçe Değişkenlerine Ait Betimsel İstatistik

		N	%
Cinsiyet	Kadın	16	66,6
	Erkek	8	33,3
Mesleki Kıdem Yılı	1-5	1	4,1
	6-10	9	37,5
	11-15	4	16,6
	16-20	5	20,8
	20 üzeri	5	20,8
Eğitim Düzeyi	Lisans	15	62,5
	Yüksek Lisans	5	20,8
	Doktora	2	8,3
	Diğer	2	8,3
Görev Yapılan İlçe	Çankaya	6	25
	Mamak	6	25
	Sincan	6	25
	Yenimahalle	6	25
Toplam		24	100

Tablo 7 genel olarak incelendiğinde araştırma için görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin 16'sının (%66.6) kadın, 8'inin (%33.3) erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 9'unun (%37.5) mesleki kıdemi 6-10 yıl arası, 5'inin (%20.8) mesleki kıdemi 16-20 yıl arası, 5'inin (%20.8) mesleki kıdeminin 20 üzeri, 4'ünün (%16.6) mesleki kıdemi 11-15 yıl arası ve 1'inin (%4.1) mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olduğu görülmektedir.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeylerine bakıldığında 15'inin (%62.5) lisans mezunu, 5'inin (%20.8) yüksek lisans mezunu, 2'sinin (%8.3) doktora mezunu oldukları görülmektedir. 2 öğretmen (%8.3) nin ise diğer şıkmı işaretledikleri ve eğitim enstitüsü mezunu oldukları görülmektedir. Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ilçeler Çankaya, Mamak, Sincan ve Yenimahalle'dir. Her ilçeden 6 öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Mesleki yenilikçilik ile ilgili alan yazın incelendiğinde çeşitli ölçekler geliştirildiği görülmüştür. Ancak bu ölçekler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçiliklerine yönelik bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçiliklerine yönelik ölçek geliştirilmesinin daha doğru olacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın örneklemine giren sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından 'Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri Ölçeği' geliştirilerek kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemek için Çetin tarafından geliştirilen (2006) "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik düzeylerini eğilimlerini ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanarak kullanılmıştır. Görüşmeleri en yaygın gruplama şekli yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme ve yarı- yapılandırılmış görüşme olarak üçlü sınıflamadır (Babbie, 1995). Araştırmacı tüm görüşmelerde kullanılmak üzere yarı yapılandırılmış görüşmeler için, bir dizi soru hazırlamıştır. Görüşme yapılan kişilerin tamamına aynı sorular sırayla sorulmuş ve kendisiyle görüşülen kişinin görüşme sırasında soruları istediği genişlikte yanıtlamasına izin verilmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilme Süreci

Bu araştırmada; sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında nasıl bir ilişki vardır? Sorusuna cevap aranacaktır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın örneklemine giren sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerini, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla iki ayrı ölçek ve iki ayrı görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği

Araştırmacı tarafından “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği” geliştirilmiştir. Araştırmanın amaçlarına ulaşabilmek için gerekli olan veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde sırasıyla altı aşama takip edilmiş (Karasar, 2005; Balcı, 2005) ve bu aşamalar tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeğinin Geliştirilme Süreci

1. Aşama	2. Aşama	3. Aşama	4. Aşama	5. Aşama	6. Aşama
Araştırma için geliştirilmesi planlanan ölçeğe yönelik konuların alanyazın taraması yapılmıştır.	Araştırmada kullanılmak üzere madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler kategorilere ayrılmaya çalışılmıştır.	Araştırma için alanında uzmanlaşmış akademisyenlerden görüş alınmıştır.	Uzman görüşleri- ne göre taslak ölçme aracı hazırlan- mıştır.	Hazırlanan taslak ölçme aracının ön uygulaması yapılmıştır.	Ön uygulama sonucu elde edilen veriler ile gerekli analizler yapılmış ve bu doğrultuda Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeğinin son şekli verilmiştir.

Veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinin birinci aşamasında; Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği için alanyazın detaylı olarak taranmıştır. Ayrıca bu aşamada benzer konuda var olan ölçekler incelenmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında; alanyazın taraması sonucunda elde edilen verilerle doğrultusunda bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda benzerlik gösteren

ilgili maddeler bir araya getirilmeye çalışılarak kategorilere ayrılmıştır. Bu çalışma sonucunda 7 kategori (Mesleki Gelişim ve Eğitim, Maddiyat, İstek/Motivasyon, Sabır/Sebat, Endişe/ Önyargı, Kaynak Kullanımı ve Bilgiye Ulaşma Yolları, Ders işleme ve Uygulama) ve 90 maddeden oluşan madde havuzu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü aşamalarında; alanında uzmanlaşmış akademisyenlerden (N=7) uzman görüşü alınmıştır. Görüşleri alınan öğretim üyelerine ‘Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerini’ belirlemek amacıyla oluşturulan taslak form verilmiş ve her bir maddeyi, ‘amacına uygunluk’ dolayısıyla ‘mesleki yenilikçilik’ durumlarına göre incelemesi istenilmiştir. Alanında uzman akademisyenler her maddeyi, belirtilen özelliği net olarak ölçmeye aday bir madde ise ‘Gerekli’, madde konu kapsamında ama düzenlenmesi ya da değiştirilmesi gerekiyorsa ‘Gerekli/ Düzeltilmeli, madde belirtilen özelliği temsil etmiyor ise ‘Gereksiz’ seçeneklerini işaretleyerek ve görüşlerini not ederek incelemiştir.

Bu şekilde hazırlanan ölçeğin kapsam geçerlilik çalışması da yapılmıştır. Kapsam geçerlik çalışmasında lawshe tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte uzman formlarının tamamı doldurulduktan sonra, her bir madde için olası seçeneklerden hangisinin seçildiği toplamsal olarak belirtilerek madde uzman görüşleri tek bir formda birleştirilmiştir. Her madde için kapsam geçerlilik oranı (KGO) hesaplanmış ve tablo 1 de gösterilmiştir. Kapsam geçerlilik oranı ve uzman akademisyenlerin fikirleri doğrultusunda gerekli görülen maddeler eklenip, çıkartılarak düzenlenmiştir. Böylece 90 maddeden oluşan taslak ölçme aracı 65 maddeye indirgenmiştir. Bu şekilde taslak ölçeğin son şekli verilmiştir.

Tablo 9

Kapsam Geçerlilik Oranları

	Gerekli	Gerekli/ Düzeltilmeli	Gereksiz	KGO
Mesleki Gelişim & Eğitim				
1. Alanım ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılmak beni mutlu eder.	7	0	0	1
2. Zorunlu olmadıkça hizmet içi eğitimlere katılmayı tercih etmem.	6	0	1	0,71
3. Mesleğim ile ilgili yeni bilgi ve beceriler edineceğim kurs seminer vb. katılmak isterim.	6	1	0	0,71
4. Alanımda lisansüstü eğitim yapmak benim için önemlidir.	6	1	0	0,71
5. Mesleğimle ilgili (kongre/sempozyum) bilimsel toplantılarda olabilir etkinliklere katılmak isterim.	6	1	0	0,71
6. Lisans eğitimim sürecinde edindiğim bilgiler benim için yeterlidir.	6	1 ifade düzgün değil	0	0,71
7. Mesleğim ile ilgili uluslararası yenilikleri takip ederim.	6	1 Sadece yenilik olabilir	0	0,71
8. Mesleki olarak yetersiz olduğumu düşündüğüm konularda eğitim almaya çalışırım.	7	0	0	1
9. Mesleğimdeki değişimler doğrultusunda bilgilerimi yenilemek için çaba sarf ederim.	6	0	1	0,71
10. Alanımla ilgili gelişmeleri takip ederim.	1	1	5 7.madde ile benzer	-0,71
11. Öğretmenlerin sürekli olarak kendini yenilemesi gerektiğini düşünürüm.	6	0	1	0,71
12. Öğrenme okul hayatı ile biten bir süreçtir.	5	0	2	0,42
13. Öğrenmek benim için bir ihtiyaçtır.	6	1 için benim yerine her birey için bir ihtiyaçtır şeklinde düzenleyelim.	0	0,71
14. Zorunlu olmadıkça yeni şeyler öğrenmeye çalışmam.	5	0	2	0,42
15. Farklı konularda sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyarım.	6	1 Alanımla ilgili mesleğimle ilgili farklı konular şeklinde düzenleyelim.	0	0,71
16. Bugüne kadar öğrendiklerim benim için yeterlidir.	4	1 Mesleğimle ilgili öğrendiklerimin yeterli olduğunu düşünüyorum gibi olabilir.	2	0,14
17. Gereksinim duyduğum bir bilgiyi her yaşta öğrenebilirim.	6	1 Bir birey gereksinim duyduğu herhangi bir bilgiyi hani yaşta olursa olsun öğrenebilmelidir. Şeklinde düzenleyebiliriz.	0	0,71
18. Her bilginin öğrenilebileceği bir yaş aralığı olduğuna inanıyorum.	3	0	4	-0,14
19. Öğrenme hayatın her döneminde devam eden dinamik bir süreçtir.	7	0	0	1
20. Öğrenme beşikten mezara kadardır anlayışını doğru bulmuyorum.	3	1	3	-0,14
21. Boş zamanlarımda kurslara katılmak benim için önemlidir.	3	2 Boş zamanlar ifadesi burada sıkıntı oluşturabilir. Yoğun olmasına rağmen kurslara katılarak bir şeyler öğrenmek benim için önemlidir şeklinde olabilir.	2	-0,14
22. Bir öğretmen olarak kendimi sürekli geliştirmem gerektiğini düşünüyorum.	5	0	2 Benzer madde var	0,42
23. Meslektaşlarımla ve öğrencilerimin sorularına cevap verebilmek için alanımdaki tüm yeniliklere hâkim olmalıyım. Takip ederim	6	0	1	0,71
24. Merak ettiğim bir konuyu öğrenmek benim için önemlidir.	4	0	3	0,14
25. Alanımdaki yenilikler doğrultusunda kendimi geliştiririm.	5	0	2	0,42

Tablo 9 Devamı

Kapsam Geçerlilik Oranları

	Gerekli	Gerekli/ Düzeltilmeli	Gereksiz	KGO
Maddiyat				
26. Mesleki gelişimim için para harcamaktan kaçınmam.	6	1 İfade düzeltilmeli	0	0,71
27. Sempozyum ve konferanslara katılmak için bütçemden harcama yapmaya çekinmem.	6	0	1	0,71
28. Maddi kazanç sağlamayacaksa yeni bir beceri edinmeye çalışmam.	6	1	0	0,71
29. Yapacağım harcamaya değecekse yeni bir bilgi edinirim.	5	0	2	0,42
İstek- Motivasyon				
30. Mesleğimle ilgili yeniliklere açıgımdır.	5	0	2	0,42
31. Mesleğimle ilgili yeni fikirler bana heyecan verir.	7	0	0	1
32. Zamanımın büyük bir bölümünü mesleğimdeki yenilikleri takip etmek için harcamak beni mutsuz etmez.	4	2 Zamanımın büyük bir bölümünü mesleğimdeki yenilikleri takip etmekten mutluluk duyarım	1	0,14
33. Mesleğimdeki gelişmeleri takip etmek yerine hobilerime zaman ayırmayı tercih ederim.	5	0	2 tekrar	0,42
34. Meslektaşlarımla alanımla ilgili beyin fırtınası yapmak ufkumu genişletir.	4	1	2 tekrar	0,14
35. Mesleğimle ilgili konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmayı önemserim.	4	0	3 tekrar	0,14
36. Çalıştığım kurumda yenilikler yapmayı severim.	4	0	3 Anlaşılr değil	0,14
37. Mesleğimde yaratıcılık benim için önemlidir.	5	0	2	0,42
38. Meslektaşlarımla tecrübelerinden faydalanmak hoşuma gider.	6	0	1	0,71
39. Etrafımdaki kişilerden yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım.	5	0		0,42
40. Farklı alanlarda yapılan yenilikler beni meraklandırır.	4	0	3	0,14
41. Merak ettiğim bir konuyu öğrenmek beni motive eder.	5	1	1	0,42
42. Kişisel gelişim için yeni bilgi ve beceriler kazanmak isterim.	6	0	1	0,71
43. Hayatımdaki öncelikler arasında yeni şeyler öğrenmek vardır.	5	0	2	0,42
44. Yeni bilgi ve beceriler edinmek hobilerim arasındadır.	5	0	2	0,42
45. Kişisel gelişim için farklı alanlardaki bilgi ve becerileri edinmek isterim.	4	1	2	0,14
46. Meslektaşlarımla ve öğrencilerimin sorularına cevap verebilmek beni mutlu eder.	4	0	3	0,14
Sabır/Sebat				
47. Yeni bir bilgi edinmek için çok uğraşmak beni yorar.	5	1	1	0,42
48. Edinmek istediğim beceri zor da olsa vazgeçmem.	6	1	0	0,71
49. Yeni bir bilgi edinmek için çok zaman harcamam.	7	0	0	1
50. Yeni bir beceri edinirken çabuk sıkılırım.	7	0	0	1
Endişe – Önyargı				
51. Alanımla ilgili yenilikler beni korkutur.	6	1	0	0,71
52. Alanımla ilgili yeni fikirlere karşı şüphe duyarım.	7	0	0	1
53. Mesleğim ile ilgili karşılaştığım yeni bir bilgi ve ya beceri beni strese sokar.	6	0	1	0,71
54. Mesleğim ile ilgili sürekli yeni bilgi ve becerileri öğrenmek zorunda olmak beni kısıtlar/mutsuz eder.	4	1 İki kavram olmasın	2	0,14
55. Yeni bir beceri edinmek benim için zor bir süreçtir.	6	0	1	0,71
56. Yeni bilgi ve beceri öğrenmekte zorlanırım.	5	0	2	0,42
57. Yeni bir bilgi ile karşılaştığımda öğrenmekten korkmam.	4	0	3	0,14
58. Mesleğimle alakalı konularda yetersiz olmak beni üzer.	6	0	1	0,71

Tablo 9 Devamı

Kapsam Geçerlilik Oranları

	Gerekli	Gerekli/ Düzeltilmeli	Gereksiz	KGO
Kaynak kullanımı ve Bilgiye ulaşma Yolları				
59. Mesleğimle ilgili araştırma yapmak için bilgi kaynaklarını kullanırım.	7	0	0	1
60. Mesleki gelişimim için alanımla ilgili yeni yayınları takip etmenin bana bir katkısı olmaz.	3	1 Olumlu ifade olabilir	3	-0,14
61. Mesleğim ile ilgili yeni bir uygulamayı kullanmak için önce meslektaşlarımla kullanmasını beklerim.	7	0	0	1
62. Meslektaşlarımla arasında yeni bir öğretim teknolojisini en son kullanan kişilerden biri ben olurum.	6	0	1	0,71
63. Araştırma yaparak ihtiyaç duyduğum bir bilgiyi edinebilirim.	7	0	0	1
64. Bilginin durağan olduğuna inanırım.	4	0	3	0,14
65. Doğruluğundan emin olmadığım bilgiyi araştırarak doğrusunu öğrenebilirim.	7	0	0	1
66. Bilgiyi nasıl ve ne kadar öğrenebileceğimi sorgularım.	7	0	0	1
67. Bir konuyu öğrenmenin birçok yolu olduğunu düşünüyorum.	7	0	0	1
68. Yeni şeyler öğrenmeye gerek duyarsam yardım almaktan kaçınmam.	7	0	0	1
69. Günün gereklerine ve bilginin değişmesine göre tedbir alırım.	4	0	3	0,14
70. Alanımdaki süreli yayınları takip etmeyi önemserim.	5	1	1	0,42
Ders işleme-uygulama				
71. Derslerimde aynı bilgi kaynaklarını kullanırım.	7	0	0	1
72. Ders işleyişimde farklılıklar yapmak hoşuma gider.	7	0	0	1
73. Öğrencilerimin mesleki uygulamalarımla ilgili eleştirileri benim için önemlidir.	7	0	0	1
74. Meslektaşlarımla, mesleki uygulamalarımla ilgili eleştirileri beni rahatsız eder.	4	2	1	0,14
75. Mesleki uygulamalarımla ilgili öz eleştiri yaparım.	7	0	0	1
76. Dersleri tek düze işlemek bana göre değildir.	6	0	1	0,71
77. Velilerin mesleki uygulamalarımla ilgili düşüncelerine itibar etmem.	6	0	1	0,71
78. Dersler işlerken eski yöntem ve teknikleri kullanmanın en doğru yol olduğunu düşünüyorum.	3	1 Eski yerine alışılmış	3	-04
79. Öğrencilerime hazırladığım ödev ve etkinliklerin özgün olması benim için önemlidir.	7	0	0	1
80. Mesleğimdeki yenilikler doğrultusunda uygulamalar yaparım.	5	0	2	0,42
81. Öğrencilerimi alanımdaki yeniliklerden haberdar etmek benim için önemlidir.	6	0	1	0,71
82. Sürekli aynı öğretim teknolojilerini kullanmak bana sıkıcı gelir.	6	0	1	0,71
83. Sınıf yönetimindeki gelişmeleri takip ederim.	7	0	0	1
84. Yeni ölçme değerlendirme yaklaşımları beni korkutur.	5	2 Yeni ölçmeyi aç .Ölçme uygulamalarını öğretim sürecine entegre etmeye çalışmak beni korkutmaktadır	0	0,42
85. Çağın gereksinimlerine uygun öğretim teknolojileri kullanırım.	4	2 Teknolojiler ne	1	0,14
86. Öğrenme-öğretme süreci ile ilgili yeni yaklaşımlar beni korkutur.	4	2 Yaklaşımlar ne	1	0,14
87. Öğretim yöntem ve tekniklerindeki gelişmeler benim için önemlidir.	4	1 Ne yöntemi	2	0,14
88. Derslerimde yeni öğretim tekniklerini kullanırım.	4	2 Teknikler ne	1	0,14
89. Yeni öğretim kuramları doğrultusunda ders işlemeye çalışırım	4	2 Kuramlar ne	1	0,14
90. Öğretim teknolojisindeki yenilikleri takip ederim.	4	2 Örneklendirme somutlaştırma yaparım. Yani hangi gelişmeler örneğin...	0	0,14

Araştırmanın beşinci aşamasında; hazırlanan taslak ölçme aracının ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama için; İstanbul, Ankara, Antalya, Şanlıurfa, İzmir, Erzurum ve

Trabzon illerinden araştırma örnekleme benzerlikte olan 497 tane sınıf öğretmenine ulaşılmış ve Öğretmenlerin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerini ölçmek için kullanılacak ölçeğin objektif ve samimi bir şekilde doldurulması istenilmiştir.

Tablo 10

Araştırmanın Ön Uygulamasına Ait Katılımcı Sayısı

İller	Ön Uygulama Katılımcı Sayıları
İstanbul	180
Ankara	87
Antalya	42
Şanlıurfa	50
İzmir	68
Erzurum	38
Trabzon	32
Toplam	497

Tablo 10 incelendiğinde; İstanbul ilinden 180 sınıf öğretmeni, Ankara ilinde 87 sınıf öğretmeni, Antalya ilinde 42 sınıf öğretmeni, Şanlıurfa ilinde 50 sınıf öğretmeni, İzmir ilinde 68 sınıf öğretmeni, Erzurum ilinde 38 sınıf öğretmeni, Trabzon ilinde 32 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 497 sınıf öğretmenin gönüllülük esasına dayalı olarak ölçeğin ön uygulamasına katılmışlardır.

Araştırmanın son aşamasında ise ön uygulama sonucu elde edilen veriler ile gerekli analizler yapılmıştır. Ölçeğin ön uygulama formunun uygulanmasından elde edilen veriler SPSS 21 programında analiz edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için “açıklayıcı faktör analizi” kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri belirleyebilmek amacıyla geliştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği”nin maddeleri “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Orta Derecede Katılıyorum”, “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılmıyorum” şeklinde 5’li likert tipindedir. Ölçek içerisinde olumlu maddeler ve olumsuz maddeler olmak üzere iki farklı türde maddeler bulunmaktadır. Ölçek içerisinde yer alan olumlu ifadeler 5’den 1’e doğru sayısal değerler verilerek puanlanırken, olumsuz ifadeler tam tersi 1 den 5 e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır.

Tablo 11

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği (SÖMYÖ) ’ne Ait Puan Aralıkları

Puan Aralığı	
Madde Puanı Algılanan Yeterlilik Düzeyi	
1.00 – 1.79	Hiç Katılmıyorum
1.80 – 2.59	Katılmıyorum
2.60 – 3.39	Orta Derece Katılıyorum
3.40 – 4.19	Oldukça Katılıyorum
4.20 – 5.00	Tamamen Katılıyorum

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeğinin ön denemesi 497 tane sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin ön denemesinde, sınıf öğretmenleri tarafından doldurulan 497 ölçekten 12 si eksik doldurulduğundan değerlendirme 485 ölçekle ile yapılmış ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri toplam 485 sınıf öğretmeninden sağlanan verilerle yürütülmüştür.

Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Aynı zamanda ölçeğin iç tutarlık güvenirliği Croanbac“h Alpha katsayısı ile incelenmiştir. Faktör analizinde ilk olarak, Mesleki Yenilikçilik Ölçeği“nin tek boyutlu olup olmadığı Temel Bileşenler Analizi ile test edilmeye çalışılmıştır. Ölçeğin alt faktörlerini ortaya koymak amacıyla Varimax rotasyon tekniği uygulanmıştır.

Örneklemden elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett“s test of sphericity (BTS) testi yapılmıştır. KMO“nun 1’e yaklaştıkça mükemmel, 0.50’nin altında ise kabul edilemezdir (Şencan, 2005).Yapılan analizde KMO değeri 0.945 olarak bulunmuştur. Bu sonucun elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Bartlett“s test of sphericity testi sonucu $X^2=15142,931$; $sd=2080$ ($p<.000$) anlamlı çıkmıştır. Elde edilen KMO ve Bartlett“s test sonuçları, verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

Tablo 12

KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,945
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	15142,931
	Df	2080
	Sig.	,000

Açıklayıcı faktör analizinde, ölçekte alt boyutlar olup olmadığı, alt boyutlar var ise hangi maddelerin hangi alt boyutlar altında toplandığına karar verebilmek için veri setine "Varimax" eksen döndürme yöntemi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2003; Özdamar, 2013). Ölçek geliştirme çalışmalarında, faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Gürbüzürk ve Şad, 2010). Bu araştırmada alt kesme noktası 0.40 olarak kabul edilmiştir. Varimax rotasyon yöntemi kullanılarak yapılan temel bileşenler analizi işlemi sonucunda özdeğerleri 1’den büyük on iki faktör elde edilmiştir.

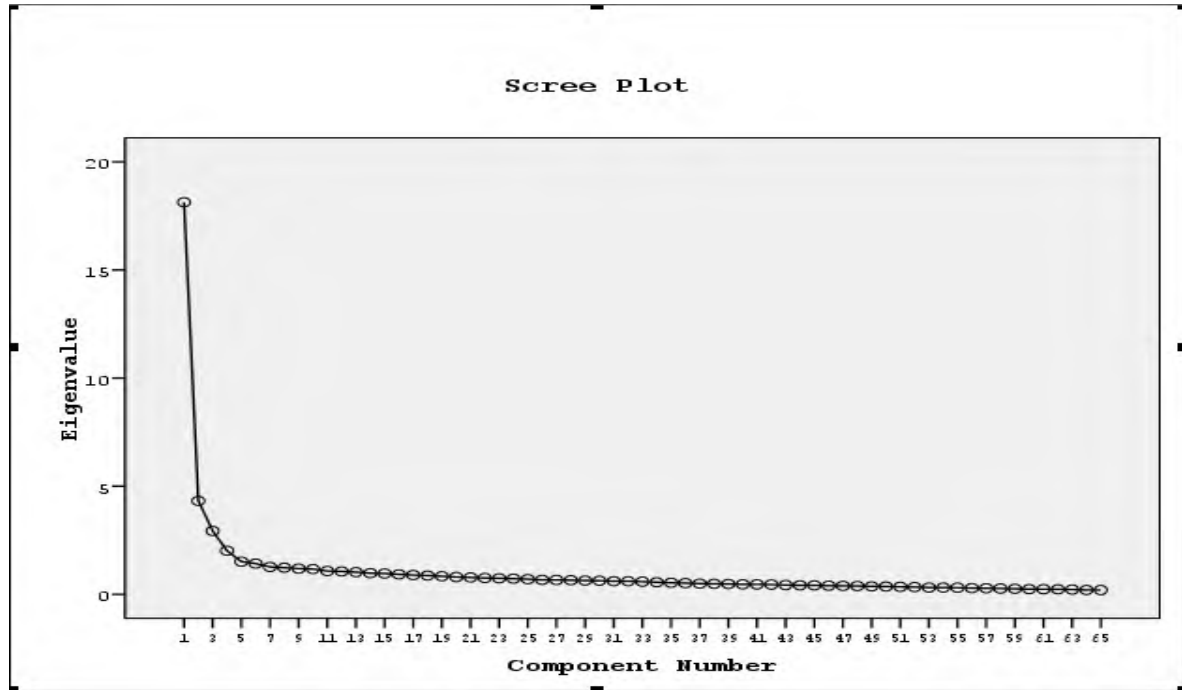
Tablo 13

Açıklanan Toplam Varyanslar (Total Variance Explained)

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	18,141	27,909	27,909	18,141	27,909	27,909	8,351	12,847	12,847
2	4,890	7,523	35,433	4,890	7,523	35,433	6,388	9,828	22,675
3	2,976	4,578	40,011	2,976	4,578	40,011	4,486	6,901	29,576
4	2,009	3,091	43,102	2,009	3,091	43,102	4,300	6,615	36,192
5	1,569	2,414	45,516	1,569	2,414	45,516	3,084	4,745	40,936
6	1,419	2,183	47,699	1,419	2,183	47,699	2,794	4,299	45,235
7	1,255	1,931	49,630	1,255	1,931	49,630	1,910	2,938	48,174
8	1,190	1,830	51,460	1,190	1,830	51,460	1,345	2,069	50,243
9	1,168	1,797	53,258	1,168	1,797	53,258	1,345	2,069	52,311
10	1,153	1,773	55,031	1,153	1,773	55,031	1,332	2,049	54,360
11	1,100	1,693	56,724	1,100	1,693	56,724	1,326	2,040	56,400
12	1,075	1,655	58,378	1,075	1,655	58,378	1,286	1,978	58,378
13	,994	1,529	59,907						
14	,970	1,492	61,399						
15	,926	1,425	62,824						
16	,907	1,395	64,219						
17	,877	1,350	65,569						
18	,808	1,243	66,812						
19	,793	1,220	68,031						
20	,765	1,177	69,208						
21	,761	1,170	70,378						
22	,739	1,138	71,516						
23	,737	1,134	72,649						
24	,707	1,088	73,737						
25	,682	1,050	74,787						
26	,664	1,022	75,809						
27	,657	1,011	76,819						
28	,645	,992	77,811						
29	,632	,973	78,784						
30	,618	,951	79,735						
31	,590	,908	80,643						
32	,572	,880	81,523						
33	,553	,851	82,374						
34	,538	,827	83,201						
35	,520	,800	84,001						
36	,514	,791	84,792						
37	,492	,757	85,549						
38	,490	,754	86,303						
39	,474	,729	87,032						
40	,459	,707	87,738						
41	,447	,688	88,426						
42	,438	,675	89,101						
43	,428	,659	89,760						
44	,412	,633	90,393						
45	,405	,623	91,016						
46	,388	,597	91,613						
47	,384	,591	92,204						
48	,372	,572	92,776						
49	,363	,559	93,335						
50	,348	,536	93,871						
51	,337	,518	94,389						
52	,321	,494	94,883						
53	,309	,476	95,358						
54	,309	,475	95,834						
55	,293	,451	96,285						
56	,282	,434	96,719						
57	,278	,427	97,147						
58	,270	,415	97,561						
59	,257	,395	97,956						
60	,245	,377	98,334						
61	,237	,365	98,699						
62	,230	,354	99,053						
63	,223	,343	99,396						
64	,200	,307	99,703						
65	,193	,297	100,000						

Tablo 13 incelendiğinde yapılan faktör analizi sonucuna göre tek faktörün toplam varyansının ölçeğin %27.909'unu açıkladığı gözlenmiştir. Bazı maddeler tek faktör dışında başka faktörlere dağılmaktadır. Açıklanan toplam varyanslar tablosuna bakıldığında üçüncü faktörden sonra bir sıçrama gözükmemektedir. Ayrıca Şekil 1 deki scree plot a bakıldığında da üçüncü noktadan itibaren eğim düz bir şekilde gitmektedir. Bu noktadan itibaren faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük hem de birbirlerine yakındır. Bu bağlamda üç faktörlü yapının kullanılmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir.

Temel bileşenler analizi sonucunda ölçek on üç faktörlü bir yapı göstermesine rağmen 4-12. Faktörlerin öz değerlerinin birbirine yakın olması söz konusu faktörlerde yeterince madde yer alamayacağı için üç boyutlu bir faktör yapısı oluşturmak üzere 65 maddelik ön uygulama formu verileri yeniden faktör analizi işlemine tabi tutulmuştur.



Şekil 9. Faktör analizi sonucunda oluşan faktörlere ait scree plot grafiği

Üç faktör üzerinden yapılan analize göre sonuçlar incelendiğinde ise tablo 6 daki değerler görülmektedir. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği'nin, faktör analizinde analize alınan 65 maddenin analiz sonucunda: Birinci faktörün özdeğeri 18.141 ve açıkladığı varyansı %27.909, ikinci faktör için özdeğer 4.890 ve açıkladığı varyansı %7.523, üçüncü faktör için öz değeri 2.976 ve açıkladığı varyans %4.578 olarak hesaplanmıştır. Üç faktör için açıklanan toplam varyans oranı ise %40.011 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla bu sonuçlar, ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 14

Üçlü Yapıya Göre Açıklanan Toplam Varyanslar (Total Variance Explained)

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	18,141	27,909	27,909	18,141	27,909	27,909	11,376	17,502	17,502
2	4,890	7,523	35,433	4,890	7,523	35,433	9,582	14,741	32,243
3	2,976	4,578	40,011	2,976	4,578	40,011	5,049	7,768	40,011
4	2,009	3,091	43,102						
5	1,569	2,414	45,516						
6	1,419	2,183	47,699						
7	1,255	1,931	49,630						
8	1,190	1,830	51,460						
9	1,168	1,797	53,258						
10	1,153	1,773	55,031						
11	1,100	1,693	56,724						
12	1,075	1,655	58,378						
13	,994	1,529	59,907						
14	,970	1,492	61,399						
15	,926	1,425	62,824						
16	,907	1,395	64,219						
17	,877	1,350	65,569						
18	,808	1,243	66,812						
19	,793	1,220	68,031						
20	,765	1,177	69,208						
21	,761	1,170	70,378						
22	,739	1,138	71,516						
23	,737	1,134	72,649						
24	,707	1,088	73,737						
25	,682	1,050	74,787						
26	,664	1,022	75,809						
27	,657	1,011	76,819						
28	,645	,992	77,811						
29	,632	,973	78,784						
30	,618	,951	79,735						
31	,590	,908	80,643						
32	,572	,880	81,523						
33	,553	,851	82,374						
34	,538	,827	83,201						
35	,520	,800	84,001						
36	,514	,791	84,792						
37	,492	,757	85,549						
38	,490	,754	86,303						
39	,474	,729	87,032						
40	,459	,707	87,738						
41	,447	,688	88,426						
42	,438	,675	89,101						
43	,428	,659	89,760						
44	,412	,633	90,393						
45	,405	,623	91,016						
46	,388	,597	91,613						
47	,384	,591	92,204						
48	,372	,572	92,776						
49	,363	,559	93,335						
50	,348	,536	93,871						
51	,337	,518	94,389						
52	,321	,494	94,883						
53	,309	,476	95,358						
54	,309	,475	95,834						
55	,293	,451	96,285						
56	,282	,434	96,719						
57	,278	,427	97,147						
58	,270	,415	97,561						
59	,257	,395	97,956						
60	,245	,377	98,334						
61	,237	,365	98,699						
62	,230	,354	99,053						
63	,223	,343	99,396						
64	,200	,307	99,703						
65	,193	,297	100,000						

Maddelerin faktör yükleri incelendiğinde ölçekte faktör yükü 0.40'in altında olan maddenin yer almadığı görülmektedir. Ancak ölçekte birden fazla faktörde yer alarak binişiklik gösteren on üç madde (3, 10, 12, 15, 18, 34, 35, 36, 40, 45, 50, 52, 54) ölçekten çıkarılmıştır. Kalan maddeler ve faktör yükleri tablo 15 de verilmiştir.

Tablo 15

Rotated Component Matrix (a)

	Component		
	1	2	3
S11	,683		
S56	,674		
S55	,672		
S63	,671		
S13	,661		
S23	,645		
S26	,644		
S6	,636		
S21	,630		
S29	,624		
S57	,617		
S28	,600	,432	
S20	,590		
S14	,585		
S60	,575		
S62	,572		
S27	,571	,412	
S7	-,561		
S24	,559		
S1	,515		
S41	-,491		
S30	,480		
S51	,479		
S39		,715	
S59		,700	
S37		,673	
S58		,670	
S42		,663	
S5		,617	
S46		,603	
S48		,594	
S17		,594	
S47	,435	,589	
S31		,551	
S16		,519	
S9		,417	
S19			,681
S64			,646
S8			,637
S43			,606
S33			,590
S4			,584
S25			,566
S22			,558
S53			,554
S65			,525
S44			,499
S49			,475
S38			,461
S61			,420
S2			,420
S32			,412

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği'nin madde faktör yükleri.412 ile.715 arasında değişmektedir. Ölçek üç faktörlü ve 52 maddeden oluşmuştur. Tablo 8 de ölçeğin Structure Matrix döndürme verileri, madde toplam korelasyonları, faktör yükleri ve hangi faktöre dağıldıkları verilmiştir.

Tablo 16

Ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Faktör I	Faktör II	Faktör III
S11	,656	,683		
S56	,635	,674		
S55	,584	,672		
S63	,622	,671		
S13	,645	,661		
S23	,658	,645		
S26	,572	,644		
S6	,569	,636		
S21	,574	,630		
S29	,598	,624		
S57	,640	,617		
S28	,681	,600		
S20	,573	,590		
S14	,594	,585		
S60	,575	,575		
S62	,590	,572		
S27	,659	,571		
S7	-,458	-,561		
S24	,618	,559		
S1	,475	,515		
S41	-,367	-,491		
S30	,541	,480		
S51	,509	,479		
S39	,655		,715	
S59	,657		,700	
S37	,630		,673	
S58	,606		,670	
S42	,609		,663	
S5	,524		,617	
S46	,625		,603	
S48	,640		,594	
S17	,582		,594	
S47	,659		,589	
S31	,576		,551	
S16	,572		,519	
S9	,463		,417	
S19	,589			,681
S64	,563			,646
S8	,546			,637
S43	,521			,606
S33	,505			,590
S4	,501			,584
S25	,497			,566
S22	,471			,558
S53	,490			,554
S65	,444			,525
S44	,432			,499
S49	,409			,475
S38	,376			,461
S61	,341			,420
S2	,346			,420
S32	,350			,412

3.3.1.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeğinin Alt Faktörler Ve Bu Faktörlerde Yer Alan Maddelerin Dağılımı:

Ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının. 341 ile.681 arasında değiştiği; ölçekte yer alan her bir alt faktör için madde toplam korelasyonları I. Faktör için. 479 ile.683; II. Faktör için.417 ile.715; III. Faktör için.412 ile.681 arasında değiştiği belirlenmiştir. Madde toplam korelasyonu.30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği (Büyüköztürk, 2011) dikkate alındığında, ölçekteki maddelerin güvenirliklerinin orta ve yüksek düzeyde aynı davranışı ölçmeye yönelik oldukları söylenebilir. Tablo 9’da ölçek maddelerinin faktörlere göre dağılımı ve soru sayıları verilmiştir.

Tablo 17

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği Maddelerinin Faktörlere Göre Dağılımı ve Madde Sayıları

Faktör No	Faktör Adı	Madde Sayısı	Madde Numarası
Faktör 1		23	1, 6, 7, 11, 13, 14, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 41, 51, 55, 56, 57, 60, 62, 63
Faktör 2		13	5, 9, 16, 17, 31, 37, 39, 42, 46, 47, 48, 58, 59
Faktör 3		16	2, 4, 8, 19, 22, 25, 32, 33, 38, 43, 44, 49, 53, 61, 64, 65
Toplam		52	

Birinci alt boyutun maddeleri: 1, 6, 7, 11, 13, 14, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 41, 51, 55, 56, 57, 60, 62, 63 den oluştuğu belirlenmiştir. Bu maddelerin bulunduğu birinci alt boyut soruları incelenmiş ve bu boyut öğretmenin kendini geliştirmek istemesi, yeni bilgiler edinmek istemesi, öğrenmeye açık olması, yeni bilgi ve becerileri öğrenmek istemesi gibi konularla ilgili olduğu için “ Öğrenmede Yenilikçi ” olarak adlandırılmıştır.

İkinci alt boyutun maddeleri: 5, 9, 16, 17, 31, 37, 39, 42, 46, 47, 48, 58, 59 dan oluştuğu belirlenmiştir. Bu maddelerin bulunduğu, ikinci alt boyut soruları incelenmiş ve bu boyut öğretmenlerin mesleki gelişimleri, alanlarıyla ilgili bilimsel toplantılara katılmak istemesi, mesleği ile ilgili yeniliklere açık olması gibi esaslarla ilgili olduğu için “ Meslekte Yenilikçilik ” olarak adlandırılmıştır.

Üçüncü alt boyutun maddeleri: 2, 4, 8, 19, 22, 25, 32, 33, 38, 43, 44, 49, 53, 61, 64, 65 den oluştuğu belirlenmiştir. Üçüncü alt boyut soruları incelenmiş ve bu boyut öğretmenlerin

bireysel ve mesleki açıdan yeniliklere sıcak bakmaması, gelişime kapalı olması ve yeniliklerden korkması gibi konularla ilgili olduğu için “Yeniliğe Direnç” olarak adlandırılmıştır.

Yapılan faktör analizi sonucunda birden fazla faktörde yer alarak binişiklik gösteren on üç madde ölçekten çıkarıldığından dolayı ölçekteki maddelerin madde numaraları değişmiştir. Ölçeğin son şeklindeki madde numaraları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Faktör Analizi Sonuçlarına Göre Ölçekteki Maddelerin Yeni Numaraları

Ölçeğin ön uygulamasındaki madde numarası	Yeni madde numarası	Ölçeğin ön uygulamasındaki madde numarası	Yeni madde numarası	Ölçeğin ön uygulamasındaki madde numarası	Yeni madde numarası
1	1	26	21	53	41
2	2	27	22	55	42
4	3	28	23	56	43
5	4	29	24	57	44
6	5	30	25	58	45
7	6	31	26	59	46
8	7	32	27	60	47
9	8	33	28	61	48
11	9	37	29	62	49
13	10	38	30	63	50
14	11	39	31	64	51
16	12	41	32	65	52
17	13	42	33		
19	14	43	34		
20	15	44	35		
21	16	46	36		
22	17	47	37		
23	18	48	38		
24	19	49	39		
25	20	51	40		

3.3.1.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeğinin Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

Ölçekte oluşan üç boyutun ayrı ayrı güvenirlilik düzeyleri incelenmiştir. Analiz sonuçları tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Mesleki Yenilikçilik Ölçeği'nin Alt Boyutuna Ait Cronbach Alpha Test Sonuçları

Alt Boyut Adı	Cronbach Alpha
Faktör 1 Öğrenmede Yenilikçi:	,900
Faktör 2 Meslekte Yenilikçi:	,910
Faktör 3 Yeniliğe Direnç:	,857
Toplam:	,919

Tablo 19 incelendiğinde, birinci faktörün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının, $\alpha = 0,900$, ikinci faktörün $\alpha = 0,910$, üçüncü faktörün ise $\alpha = 0,857$ olduğu, ölçeğin toplamda ise $\alpha = 0,919$ belirlenmiştir. Ölçekler için $\alpha = 0,700$ üstü güvenirlik katsayısı değerleri yüksek güvenirlik olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 2013). Ölçeğin birinci, ikinci, üçüncü faktörlerinin ve toplamının yüksek güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 20

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği'nin Toplam ve Alt Faktörler Arasındaki Korelasyon Değerleri

Faktörler	N	X	Ss	p	Fak1	Fak2	Fak 3	Toplam
Faktör 1	485	3,88	,563	,000	-	,677	,156	,870
Faktör2	485	3,49	,779	,000	,677	-	,139	,826
Faktör 3	485	4,24	,578	,000	,156	,139	-	,519
Top	485	3,90	,469	,000	,870	,826	,519	

$P < .01$

Tablo 20'de Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik ölçeği ilgili korelasyon katsayıları incelendiğinde birinci faktör ile ikinci faktör arasındaki korelasyonun.677, birinci faktör ile üçüncü faktör arasındaki korelasyon.156, birinci faktör ile ölçeğin toplam maddeleri arasındaki korelasyonun.870; ikinci faktör ile üçüncü faktör arasındaki korelasyon.139, ikinci faktör ile ölçeğin toplam maddeleri arasındaki korelasyonun.826, üçüncü faktör ile ölçeğin toplam maddeleri arasındaki korelasyonun.519 olduğu görülmüştür. Faktörler arasında anlamlı orta düzeyde bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir. Bu veriler, ölçekteki tutum maddelerinin bağımsız ($p < .05$) üç faktörde toplandığının bir kanıtı olarak düşünülebilir.

3.3.1.2. Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği

Araştırmada kullanılan; Öğretmenlik mesleği tutum ölçeği Şaban ÇETİN (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeği kullanılmasına ilişkin gerekli izin alınmıştır. Öğretmenlik mesleği tutum ölçeği 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert şeklinde “Kuvvetle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmam”, “Asla Katılmam” şeklinde derecelendirilmiştir.

Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin geliştirilmesine ilişkin uygulama sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına (SPSS) aktarılmış, olumlu cümleler “Kuvvetle Katılıyorum” seçeneğinden “Asla Katılmam” seçeneğine doğru 5,4,3,2,1 şeklinde puanlanırken olumsuz cümleler de bunun tam tersi bir yol izlenerek “Kuvvetle Katılıyorum” seçeneğinden “Asla Katılmam” seçeneğine doğru 1,2,3,4,5 şeklinde puanlanmıştır. Denemeye tabi tutulan tutum cümleleri puanlandıktan sonra, iyi işlemeyen maddeleri seçmek için madde analizi yapılmıştır. (Çetin, 2001).

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği’nin açımlayıcı faktör analizi ile yapı geçerliğine bakılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı (KMO).95 hesaplanmış ve Bartlett’s Sphericity testi istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($p<.05$). Eigen değeri 1.00’den büyük olan maddeler ölçeğe alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda 100 maddelik deneme ölçeğinin 65 maddesi ölçekten çıkarılmış bu durumda ölçekte 15’i olumsuz 20’si olumlu olmak üzere 35 madde kalmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin sevgi, değer ve uyum olmak üzere üç faktörlü çıktığı düşünülmüştür.

Tablo 21’de Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğiyle ilgili korelasyon katsayıları incelendiğinde faktörler arasında anlamlı ancak orta ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir. Bu veriler, ölçekteki tutum maddelerinin bağımsız üç faktörde toplandığının bir kanıtı olarak düşünülebilir.

Tablo 21

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Alt Faktörlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Maksimum, Minimum Puan Değerleri ve Korelasyon Katsayıları

Faktör	N	X	Ss	Min	Max	Formasyon	Değer	Uyum
Faktör 1 Sevgi	341	84.35	14.72	29	110	-----	0.35**	0.67**
Faktör 2 Değer	341	35,86	3.61	19	40		-----	0.25**
Faktör 3 Uyum	341	19,08	3.68	7	25			-----

**P<.01

Ayrıca tablo 22 incelendiğinde de; her bir faktörün açıkladıkları varyans oranı sırasıyla yüzde 29,6, yüzde 12,2, yüzde 9,4 ve toplam 51,2'dir. I. Faktör için alfa katsayısı.95 olarak hesaplanırken, aynı katsayı II. Faktör için.81, III. Faktör için.76'dır.

Tablo 22

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Alt Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları ve Alfa Katsayıları

Faktör Açıkladığı Varyans	Cronbach Alpha
Faktör 1 Sevgi: 29,6	, 95
Faktör 2 Değer: 12,2	, 81
Faktör 3 Uyum: 9,4	, 76
Toplam: 51,2	

Bu haliyle “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” yapılan geçerlilik ve güvenirlik analizleri sonucunda, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçen, 3 alt boyuttan oluşan geçerlik-güvenirlik değerleri açısından rahatlıkla kullanılabilecek bir ölçme aracı olarak kabul edilmiştir. Ancak ölçek incelendiğinde ölçekte bulunan 4 maddenin (20, 23, 24, 29) öğretmen adaylarına yönelik olduğu ve görev yapan öğretmenleri kapsamadığı görülmüştür. Bu nedenle 4 madde ölçekten çıkarılarak revize edilmiş ve ölçeğe son şekli verilmiştir. Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin 31 maddelik son şeklinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, $\alpha = 0,903$ olarak bulunmuştur. Bu da ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğunun bir göstergesidir.

3.3.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri Görüşme Formu

Araştırmanın nitel kısmı için verilerinin toplanmasında veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Alan yazında yarı yapılandırılmış görüşme, görüşülen kişi hakkında araştırmacıya kısmen de olsa esneklik sağlayarak önceden hazırlanan soruların görüşülen kişinin yanıtlarına göre görüşme esnasında yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına imkân veren, planlanmamış ve derinlemesine verileri elde edildiği bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Ekiz, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlere yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunu hazırlamak için konuyla ilgili mevcut alan yazından ve konunun

uzmanlarıyla yapılan görüşmelerden yararlanılmıştır. Ayrıca bu konu ile ilgili araştırmacı tarafından hazırlanan sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik ölçeğinde bulunan maddeler de göz önünde bulundurulmuştur. Dört ayrı sınıf öğretmeni ile pilot görüşmeler yapılarak soruların anlaşılabilirliği denenmiştir. Uzman görüşleri ve pilot görüşmelerin neticesinde görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme formu hazırlanma süreci aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:



Şekil 10. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri Görüşme Formu Hazırlanma Süreci. (Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.)

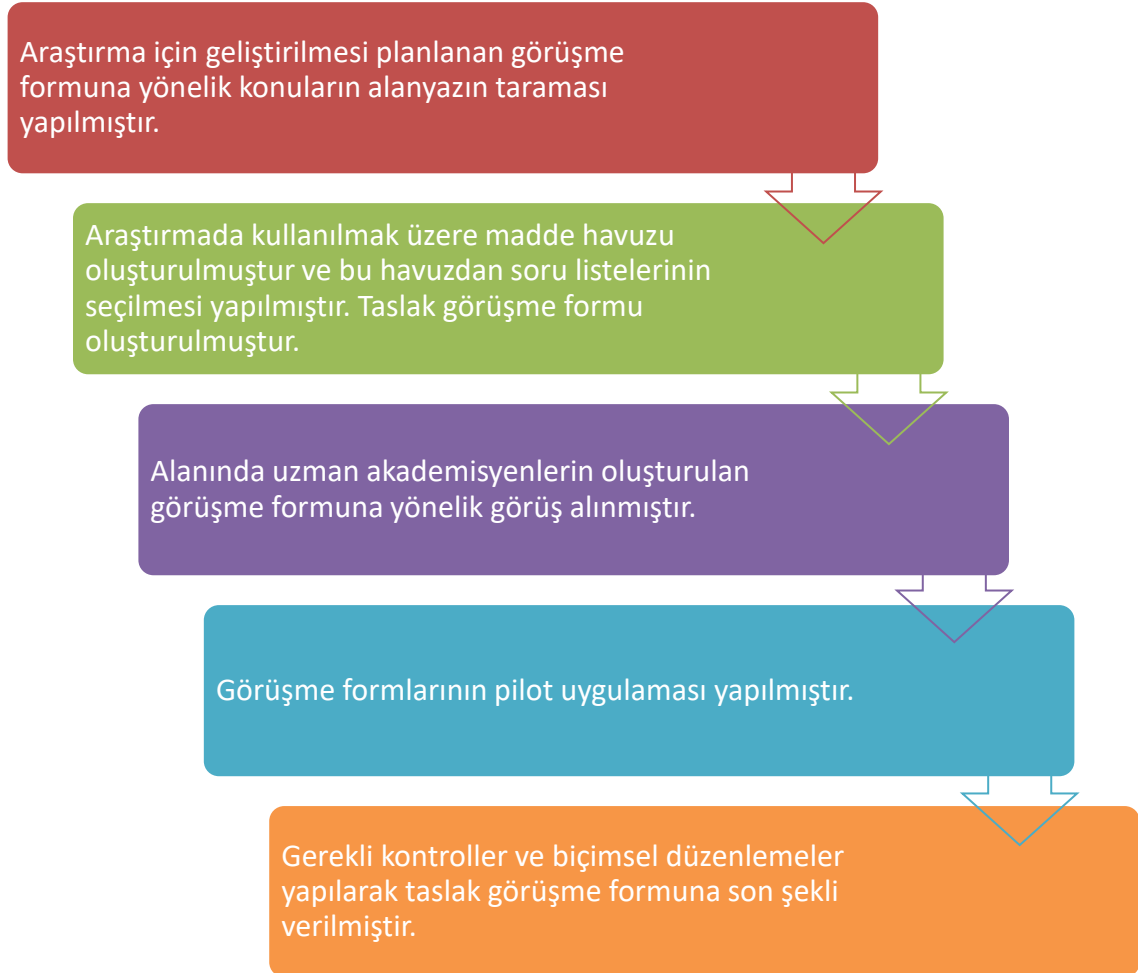
Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden gönüllülük esasına göre görüşmeyi kabul eden 8 tanesi erkek, 16 tanesi kadın olmak üzere seçilen toplam 24 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerin kendilerini rahat ve güvende hissedebilecekleri ortamlarda görüşmelerin gerçekleştirilmesi dikkat edilmiştir. Görüşmeler sırasında öğretmenleri yönlendirici olmaktan, görüşlerini değiştirmeye yol açacak herhangi bir müdahaleden kaçınılmıştır.

3.3.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Görüşme Formu

“Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” ile ilgili görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmış ve kullanılmıştır.

Görüşme yönteminin esneklik, ortam üzerinde kontrol, anlık tepki, veri kaynağının teyit edilmesi ve derinlemesine bilgi gibi güçlü yönleri vardır (Bailey, 1982). Görüşme formunu hazırlamak için konuyla ilgili mevcut alan yazından ve konunun uzmanlarıyla yapılan görüşmelerden yararlanılmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinde bulunan maddeler de göz önünde bulundurulmuştur. Dört ayrı sınıf öğretmeni ile pilot görüşmeler yapılarak soruların anlaşılabilirliği denenmiştir. Uzman görüşleri ve pilot görüşmelerin neticesinde yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme formu hazırlanma süreci aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:



Şekil 11. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Görüşme Formu Hazırlanma Süreci. (Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.)

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden gönüllülük esasına göre görüşmeyi kabul eden 8 tanesi erkek, 16 tanesi kadın olmak üzere seçilen toplam 24 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Elde edilen verilerin güvenilirliği açısından görüşme yapılan kişinin kendini güvende hissetmesi ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmesi önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin kendilerini rahat ve güvende hissedebilecekleri ortamlarda görüşmelerin gerçekleştirilmesi dikkat edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Bu başlık altında nicel ve nitel verilerin nasıl analiz edildiğine dair bilgilere yer verilmiştir. Tablo 23 Araştırmanın alt problemlerine göre verilerin cinsi, veri toplama araçları ve veri analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 23

Araştırma Amaçları ve İlgili Analiz Teknikleri

Araştırmanın Amaçları	Araştırma Modeli (Karma Yöntem)	Veri Toplama Araçları	Verilerin Analizi
1. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri nasıldır?	Nicel Veriler	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği	Betimsel İstatistikler (Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları)
2. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri; cinsiyete, kıdeme, eğitim düzeyine ve görev yapılan ilçeye göre anlamlı bir fark göstermekte midir?	Nicel Veriler	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği	Mann Whitney U-Testi Kruskal-Wallis-H Testi
3. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları nasıldır?	Nicel Veriler	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği	Betimsel İstatistikler (Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları)
4. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları; cinsiyete, kıdeme, eğitim düzeyine ve görev yapılan ilçeye göre anlamlı bir fark göstermekte midir?	Nicel Veriler	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği	Mann Whitney U-Testi Kruskal-Wallis-H Testi
5. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	Nicel Veriler	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği	Spearman Brown Testi
6. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları mesleki yenilikçilik eğilimlerinin yordayıcısı mıdır?	Nicel Veriler	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği	Regresyon
7. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik hakkındaki görüşleri nelerdir?	Nitel Veriler	Görüşme Formu	İçerik Analizi
8. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri nelerdir?	Nitel Veriler	Görüşme Formu	İçerik Analizi

(Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.)

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlemek amacıyla uygulanan “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” sonucunda elde edilen veriler, SPSS 21 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada uygulanan ölçeklerin analizi yapılmadan önce örneklemin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnova ve Shapiro-Wilk testleri uygulanmıştır. Tablo 24’de sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeklerine ait normallik testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 24

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeklerine Ait Normallik Testi Sonuçları

Ölçekler	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik Değeri	sd	p	İstatistik Değeri	sd	p
Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği	,106	644	,000*	,954	644	,000*
Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği	,133	644	,000*	,906	644	,000*

Not: *p<.05

Tablo 24 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimi ölçeğinin toplam puanlarının ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin toplam puanlarının,05 manidarlık düzeyinde normal dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir (p<.05). Bu nedenle araştırma verilerinin analizinde parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerini ölçmek amacıyla hazırlanan ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Öğrenmede yenilikçi, meslekte yenilikçi, yeniliğe direnç alt boyutlarına ait normallik testi sonuçları da incelenmiştir. Tablo 25’de sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarına ait normallik testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 25

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği Alt Boyutları	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik Değeri	sd	p	İstatistik Değeri	sd	p
1.Alt boyut: Öğrenmede Yenilikçi	,096	644	,000*	,955	644	,000*
2.Alt boyut: Meslekte Yenilikçi	,092	644	,000*	,963	644	,000*
3.Alt boyut: Yeniliğe Direnç	,188	644	,000*	,841	644	,000*

Not: *p<.05

Tablo 25 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimi ölçeğinin alt boyutları toplam puanlarının.05 manidarlık düzeyinde normal dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir ($p<.05$). Bu nedenle araştırma verilerinin analizinde parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla hazırlanan ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Sevgi, değer ve uyum alt boyutlarına göre ait normallik testi sonuçları da incelenmiştir. Tablo 26’da öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutlarına ait normallik testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 26

Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Normallik Testi Sonuçları Ait Normallik Testi Sonuçları

Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği Alt Boyutları	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik Değeri	sd	p	İstatistik Değeri	sd	p
1.Alt boyut: Sevgi	,158	644	,000*	,894	644	,000*
2.Alt boyut: Değer	,143	644	,000*	,889	644	,000*
3.Alt boyut: Uyum	,119	644	,000*	,937	644	,000*

Not: * $p<.05$

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği alt boyutları toplam puanlarının.05 manidarlık düzeyinde normal dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir ($p<.05$). Bu nedenle araştırma verilerinin analizinde parametrik olmayan testlerden yararlanılmıştır. Gruplar normal dağılım göstermediğinden dolayı Kruskal Wallis H-Testi ve Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında uygulanan ölçeklerin ilk bölümünü oluşturan demografik özelliklerden elde edilen veriler de frekansları ve yüzdeleri belirlenerek analiz edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeklerine ve bu ölçeklerin alt boyutlarının ortalamalarını belirlemek için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Betimsel istatistikleri için frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri kullanılmıştır Büyüköztürk (2011)’e göre, betimsel istatistik, bir değişken ile ilgili sayısal değerlerin bir araya getirilmesi, betimlenmesi ve sunulması için kullanılan istatistiksel işlemlerdir.

Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında anlamlı farkların olup olmadığını ortaya koymak

amacıyla bağımsız iki kategori bulunduğundan ve gruplar normal dağılım göstermediğinden, non-parametrik testlerden Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

Kıdem, eğitim düzeyi ve görev yapılan ilçe değişkenlerine göre sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında anlamlı farkların olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bağımsız üç ve daha fazla kategori bulunduğundan ve gruplar normal dağılım göstermediğinden, non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Karşılaştırmalar sonrasında anlamlı bir fark çıkması sonucunda bu farkın kimin lehine olduğunu belirlemek için de Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır.

Bu çalışmada da aralarında fark çıkan gruplarda etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Çünkü çalışmadaki gruplara ait sonuçlar arasındaki farkın önemli olup olmadığını gösteren önemli ölçütlerden birisi de etki büyüklüğüdür. Etki büyüklüğünün hesaplanmasında en yaygın kullanılan Cohen tarafından geliştirilen hesaplama (d) olmakla birlikte, Hedge's d, Glass's Δ gibi hesaplamalara da alanyazında rastlanabilir (Yıldırım & Yıldırım, 2011). Bu çalışmada da Cohen'nin etki büyüklüğü hesaplama formülü kullanılmıştır. Cohen genel bir öneri olmak üzere, d değerinin 0.2'den küçük olması durumunda, etki büyüklüğünün zayıf, 0.5 olması durumunda orta ve 0.8'den büyük olması durumunda ise kuvvetli olarak tanımlamaktadır.

Ölçeklerden elde edilen puanlar arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman Brown testi uygulanmıştır. Ayrıca ölçeklerin birbirinin yordayıcısı olup olmadığını anlamak için Basit Regresyon Analizi istatistik teknikleri kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi.05 olarak alınmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından 'öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları' ile ilgili görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Bu formlar ile gönüllülük esasına göre görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeyi kabul eden sınıf öğretmenlerine görüşme formlarında yer alan sorular sorulmuştur. Görüşme yapılan kabul eden 24 öğretmenden randevular alınmıştır. Görüşmeler 18/06/2018 - 28/06/2018 tarihleri arasında bireysel olarak araştırmacı tarafından yapılmıştır. Görüşmeler gerçekleştirilirken görüşmenin yapılacağı mekâna görüşmecinin kendini rahat hissedebileceği şekilde seçilmiştir ve görüşmeye başlanmadan

görüşme amacı açıklanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin gerçek isimleri yerine kodlamalar kullanılmıştır.

Görüşmeye katılan her öğretmen ile yaklaşık 20-30 dakika görüşülmüştür. Görüşme süresinin verimli kullanılması için ve veri kaybının önüne geçilmesi için katılımcılarla yapılan görüşmeler izin vermeleri durumunda ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Katılımcılardan görüşmeyi kabul etmiş, bunlardan 2'si görüşmenin dijital olarak kaydedilmesine izin vermiştir. Görüşmelerden ses kayıt cihazına ile kaydedilenler daha sonra yazıya dökülerek deşifre edilmiştir. 22 katılımcını ise söyledikleri not alınmıştır ve daha sonra deşifre edilmiştir.

Elde edilen nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, iletişimin sunulan içeriğinin tarafsız, sistematik ve niceliksel tanımıdır (Berelson 1952: 17). İçerik analizi veriden onun içeriğine ilişkin tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarmak üzere kullanılan bir araştırma tekniğidir (Krippendorff 1980: 25). İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde aşamalar bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerin İşlenmesi ve Verilerin Kodlanması: Görüşme formları öğretmen 1,2... şeklinde sıralanıp, adlandırılmıştır. Görüşme verileri bilgisayara aktararak işlenmiştir. Verilerin bir bütün olarak algılanması için tüm veriler gözden geçirilmiştir. Miles ve Huberman (1994)'ın önerdiği şekilde verilerin azaltılması ve verilerin sunumu işlemi sürekli kontrol edilerek yapılmış ve veri kaybı önlenmiştir. Verilerin anlam bütünlüğü sağlayacak şekilde görüşmeler sonucu elde edilen verilere herhangi bir yorum yapılmadan sözcükler halinde açık kodlama yapılmıştır.

Temaların Bulunması, Kodların ve Temaların Düzenlenmesi: Kodların tamamı anlamlı başlıklar altında toplanmış, elde edilen kodlara göre tümevarım yolu ile temalar elde edilmiştir. Veriler kodlanırken ve temalar bulunurken tündengelim veya tümevarım yöntemi kullanılabilir. Miles ve Huberman (1994)'ın önerdiği şekilde verilerin mevcut kodlara uydurulmak için zorlanmamış ve verilerden kavramlara gidilip kodlama ve temalar bulunurken tümevarım merkezi bir konuma sahip olmuştur. Alt probleme uygun temalar, temalara ait sorular, kodlar ve görüşmeciler sayıları düzenlenmiş ve tablolastırılmıştır.

Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması: Görüşme formlarındaki açık uçlu sorular için sıklıklar belirlenmiş (f) ve sayısallaştırılmıştır. Çalışmaya katılan kişilerin kendi ifadeleri ve

kelimeleri çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini güçlendirmektedir (Patton, 2014). Bu nedenle bulgular bölümünde katılımcılarla yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılar sunularak yorumlanmıştır.

Yedinci ve sekizinci alt problem için yapılan içerik analizinin basamakları aşağıdaki şekil 12’de verilmiştir.



Şekil 12. İçerik Analizi İşlem Basamakları. (Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.)

Görüşme Formlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması: Nicel araştırmalarda olduğu gibi nitel araştırmalarda da geçerlik ve güvenilirlik çok önemlidir. Geçerlik ve güvenilirlik araştırmaların niteliği belirleyen temel ölçütlerdir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için; tutarlılığı sağlamaya ve nesnel olunmaya çalışılmıştır. Görüşme formu alanında uzman

kişiler tarafından incelenmiş ve pilot uygulaması yapılmıştır. Görüşme yapılan örneklem seçimine basit seçkisiz örneklem yapılarak doğru ve net veriler alınmıştır. Veriler kaydedilirken veri kaybının önlenmiştir. Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlılığını) arttırmak için kodlama araştırmacı dışında bir uzman tarafından daha yapılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik $\frac{\text{uzlaşılan kodlar}}{\text{uzlaşılan kodlar} + \text{uzlaşılmayan kodlar}} \times 100$ formülü (Miles & Huberman, 1994, s.64) ile hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucu kodlayıcılar arası güvenilirlik % 84 olarak belirlenmiştir ($\frac{63}{63+12} \times 100 = 84$). Miles ve Huberman'a (1994) göre kodlayıcılar arası güvenilirlik %80'den büyük ve mümkün olduğunca %90'a yakın olmalıdır. Verilerin analizinde kodlar ve temalar birbirine uygun ve araştırma amacını yansıtacak şekilde belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları alt amaçlara göre sistematik bir şekilde açıklanmıştır ve raporlama yapılırken bilimsel bir dil kullanılmıştır.

Araştırmaların geçerliliğini artırmak için uzun süreli yoğun katılım, zengin veri, katılımcı teyidi, farklı kanıtların ve negatif durumları araştırma, çeşitleme, yarı istatistik ve karşılaştırma olmak üzere yedi maddeli bir kontrol listesi hazırlamıştır (Maxwell 2009; akt. İlhan 2018). Bu kontrol listesi temel alınarak aşağıdaki işlemler yapılmış ve araştırmanın geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

- Görüşme yapılan öğretmenler ile 25'- 30' süren, uzun süreli olan ancak katılımcıları bunaltmayan görüşmeler yapılarak *uzun süreli yoğun katılım* sağlanmaya çalışılmıştır.
- İki farklı konudaki görüşme formları için ayrıntılı şekilde görüşmeler yapılmış ve 24 öğretmenle yapılan görüşmeler sonucu uzun ve dolu içerikli ham veriler elde edilerek *zengin veri* sağlanmaya çalışılmıştır.
- Araştırmada farklı ilçelerde görev yapan ve farklı kıdeme sahip öğretmenler ile görüşmeler yapılarak farklı görüşlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Böylelikle *farklı kanıtların ve negatif durumları araştırma, çeşitleme* yapılmaya çalışılmıştır.
- Bulguların yorumlanmasında sayısal değerlere (n, f,) yer verilerek yorumların kolay anlaşılır olmasına dikkat edilmiş böylelikle *yarı istatistik* yapılmıştır.
- Araştırmanın sonuç bölümünde elde edilen sonuçlar benzer çalışmalardaki sonuçlar ile karşılaştırılarak sunulmuştur. Böylelikle *karşılaştırma* yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda; Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeği'ne verdikleri cevapların alt problemlere göre istatistiksel analizleri ve bu analizler sonucu ortaya çıkan bulgular araştırmanın nicel boyutunu oluşturarak sunulmaktadır. Ayrıca araştırma Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik ve öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri ile desteklenerek araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulgular sunularak yorumlanmıştır.

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum

Nicel verilerin analiz edildiği bu bölümde; Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeğine ilişkin oluşturulan alt problemlerden elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda açıklanmıştır.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri nasıldır?” sorusuna ilişkin yanıtlar elde etmeye yöneliktir. Tablo 27 sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeğine ilişkin ortalama ve standart sapma puanları yer almaktadır.

Tablo 27

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerine ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$	medyan	ss
1.Alt boyut: Öğrenmede Yenilikçi	644	4,14	4,22	0,53
2.Alt boyut: Meslekte Yenilikçi	644	3,76	3,85	0,71
3.Alt boyut: Yeniliğe Direnç*	644	4,17	5,00	0,66
Ölçek Toplamı	644	4,06	4,38	0,45

*Ters Puanlanmış Maddeler

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeğinden aldığı puanlar incelendiğinde ölçek genel ortalamasının $\bar{x}$ = 4.06 olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında; öğrenmede yenilikçi alt boyutunun $\bar{x}$ = 4.14, meslekte yenilikçi alt boyutunun $\bar{x}$ = 3.76, yeniliğe direnç alt boyutunun $\bar{x}$ = 4.17 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin ortanın üzerinde iyi bir puana sahip olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama öğrenmede yenilikçi alt boyutundadır. Yeniliğe direnç alt boyutundaki maddeler olumsuz maddeler olduğu için ters olarak puanlanmıştır. Yeniliğe direnç alt boyutunun ortalamasının $\bar{x}$ = 4.17 olduğu görülmektedir. Bu boyuttaki maddeler ters puanlandığı için sınıf öğretmenlerinin yeniliğe direnç alt boyutu puanlarının düşük olduğunun bir göstergesi olmaktadır. Bu durum araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yeniliklere açık olduğunu ve yeniliklere karşı direnç göstermediğini ortaya çıkarmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik ölçeğine vermiş oldukları yanıtların alt boyutlara ilişkin madde dağılımına incelendiğinde ise Öğrenmede Yenilikçi alt boyutuna ilişkin betimsel istatistiksel değerler Tablo28’de verilmiştir.

Tablo 28

Öğrenmede Yenilikçi Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

ÖĞRENMEDE YENİLİKÇİ ALT BOYUTU MADDELERİ		n	$\bar{x}$	med	ss
1	Öğrenmek benim için bir ihtiyaçtır.	644	4,13	4,00	0,95
5	Doğruluğundan emin olmadığım bilgiyi araştırarak doğrusunu öğrenebilirim.	644	4,15	4,00	0,89
6	Mesleğimle alakalı konularda yetersiz olmak beni üzer.	644	4,18	4,00	0,97
9	Etrafımdaki kişilerden yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım.	644	4,31	4,00	0,78
10	Kişisel gelişim için yeni bilgi ve beceriler kazanmak isterim.	644	4,28	4,00	0,78
11	Kişisel gelişim için farklı alanlardaki bilgi ve becerileri edinmek isterim.	644	4,23	4,00	0,78
15	Öğretmenlerin sürekli olarak kendini yenilemesi gerektiğini düşünürüm.	644	4,15	4,00	0,93
16	Merak ettiğim bir konuyu öğrenmek beni motive eder.	644	4,24	4,00	0,82
18	Ders işleyişimde farklılıklar yapmak hoşuma gider.	644	4,14	4,00	0,85
19	Mesleğimde yaratıcılık benim için önemlidir.	644	4,31	5,00	0,88
21	Bir konuyu öğrenmenin birçok yolu olduğunu düşünüyorum.	644	4,22	4,00	0,8
22	Hayatımdaki öncelikler arasında yeni şeyler öğrenmek vardır.	644	4,13	4,00	0,91
23	Farklı konularda sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyarım.	644	4,11	4,00	0,9
24	Gereksinim duyduğum bir bilgiyi her yaşta öğrenebilirim.	644	4,21	4,00	0,81
25	Çağın gereksinimlerine uygun öğretim teknolojileri kullanırım.	644	4,16	4,00	0,86
32	Sürekli aynı öğretim teknolojilerini kullanmak bana sıkıcı gelir.	644	3,18	3,00	1,43
40	Dersleri tek düze işlemek bana göre değildir.	644	3,88	4,00	1,05
42	Öğrenme hayatın her döneminde devam eden dinamik bir süreçtir.	644	4,29	4,50	0,83
43	Yeni şeyler öğrenmeye gerek duyarsam yardım almaktan kaçınmam.	644	4,28	4,00	0,83
44	Mesleki uygulamalarım ile ilgili öz eleştiri yaparım.	644	4,20	4,00	0,83
47	Araştırma yaparak ihtiyaç duyduğum bir bilgiyi edinebilirim.	644	4,24	4,00	0,85
49	Mesleğimle ilgili araştırma yapmak için bilgi kaynaklarını kullanırım.	644	4,05	4,00	0,83
50	Meslektaşlarımdan tecrübelerinden faydalanmak hoşuma gider.	644	4,16	4,00	0,83
ÖĞRENMEDE YENİLİKÇİ		644	4,14	4,22	0,53

Tablo 28'deki öğrenmede yenilikçi alt boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığında, ölçekte 9. ve 19.maddeler olan “Etrafımdaki kişilerden yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım.” ve “Mesleğimde yaratıcılık benim için önemlidir.” Maddeleri en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4,31$) sahiptir ve bu ortalama katılım derecesi olarak “Tamamen Katılıyorum” şeklinde en yüksek düzeye tekabül etmektedir. 32. madde olan “Sürekli aynı öğretim teknolojilerini kullanmak bana sıkıcı gelir.” maddesi ise en düşük ortalamaya ($\bar{X}=3,18$) sahiptir ve bu ortalama katılım derecesi olarak “Orta Derecede Katılıyorum” düzeyine tekabül etmektedir. Öğrenmede yenilikçi alt boyutunun geneline ilişkin olarak ise $\bar{x}= 4.14$ ortalama ile “Oldukça Katılıyorum” derecesine tekabül etmektedir.

Öğrenmede yenilikçi alt boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığında; ‘Kişisel gelişim için yeni bilgi ve beceriler kazanmak isterim.’, ‘Kişisel gelişim için farklı alanlardaki bilgi ve becerileri edinmek isterim.’, ‘Merak ettiğim bir konuyu öğrenmek beni motive eder.’, ‘ Bir konuyu öğrenmenin birçok yolu olduğunu düşünüyorum.’, ‘ Gereksinim duyduğum bir bilgiyi her yaşta öğrenebilirim.’, ‘ Öğrenme hayatın her döneminde devam eden dinamik bir süreçtir.’, ‘Yeni şeyler öğrenmeye gerek duyarsam yardım almaktan kaçınmam.’, ‘Mesleki uygulamalarım ile ilgili öz eleştiri yaparım.’, ‘Araştırma yaparak ihtiyaç duyduğum bir bilgiyi edinebilirim.’ Maddelerinin yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar ‘ Tamamen Katılıyorum’ derecesine tekabül etmektedir. Bu sonuçta araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bir bilgiye rahatlıkla ulaşabildiklerini, yeni bilgi ve becerileri öğrenmeye açık olduklarını göstermektedir. Ölçek alt boyutu toplam puanına bakıldığında ise, öğretmenlerin öğrenmede yenilikçi alt boyutuna “Oldukça Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmeleri, öğrenmede yenilikçi boyutuna ilişkin maddeleri kendileri için uygun buldukları ve ilgili maddelerdeki ifadelere yüksek bir oranda katıldıkları anlamına gelmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik ölçeğine vermiş oldukları yanıtların alt boyutlara ilişkin madde dağılımına incelendiğinde ise Meslekte Yenilikçi alt boyutuna ilişkin betimsel istatistiksel değerler Tablo29 yer verilmiştir.

Tablo 29

Meslekte Yenilikçi Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

MESLEKTE YENİLİKÇİ ALT BOYUTU MADDELERİ		n	$\bar{x}$	med	ss
4	Sempozyum ve konferanslara katılmak için bütçemden harcama yapmaya çekinmem.	644	3,07	3,00	1,35
8	Öğrencilerime hazırladığım ödev ve etkinliklerin özgün olması benim için önemlidir.	644	4,08	4,00	0,91
12	Sınıf yönetimindeki gelişmeleri takip ederim.	644	4,10	4,00	0,88
13	Zamanımın büyük bir bölümünde mesleğimdeki yenilikleri takip etmekten mutluluk duyarım	644	3,92	4,00	1,05
26	Meslektaşlarımın ve öğrencilerimin sorularına cevap verebilmek için alanımdaki tüm yenilikleri takip ederim.	644	4,00	4,00	0,97
29	Mesleki gelişimim için para harcamaktan kaçınmam.	644	3,37	3,00	1,25
31	Mesleğim ile ilgili uluslararası yenilikleri takip ederim.	644	3,63	4,00	1,13
33	Alanımdaki süreli yayınları takip etmeyi önemserim.	644	3,74	4,00	1,08
36	Alanım ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılmak beni mutlu eder.	644	3,72	4,00	1,11
37	Öğretim teknolojisindeki yenilikleri takip ederim.	644	3,92	4,00	0,97
38	Mesleğimle ilgili (kongre/sempozyum) bilimsel etkinliklere katılmak isterim.	644	3,87	4,00	1,04
45	Alanımda lisansüstü eğitim yapmak benim için önemlidir.	644	3,70	4,00	1,18
46	Boş zamanlarımda kurslara katılmak benim için önemlidir.	644	3,81	4,00	1,12
MESLEKTE YENİLİKÇİ		644	3,76	3,85	0,71

Tablo 29'deki meslekte yenilikçi alt boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığında, ölçekte 12.madde olan “Sınıf yönetimindeki gelişmeleri takip ederim.” Maddesi en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4.10$) sahiptir ve bu ortalama katılım derecesi olarak “Oldukça Katılıyorum” katılım düzeyine tekabül etmektedir. 4. madde olan “Sempozyum ve konferanslara katılmak için bütçemden harcama yapmaya çekinmem.” maddesi ise en düşük ortalamaya ($\bar{X}=3.07$) sahiptir ve bu ortalama katılım derecesi olarak “Orta Derecede Katılıyorum” düzeyine tekabül etmektedir.

Meslekte yenilikçi alt boyutunun geneline ilişkin olarak ise 3.76 ortalama ile “Oldukça Katılıyorum” derecesine tekabül etmektedir. Öğretmenlerin öğrenmede yenilikçi alt boyutuna “Oldukça Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmeleri, meslekte yenilikçi boyutuna ilişkin maddeleri kendileri için uygun buldukları ve ilgili maddelerdeki ifadelere yüksek bir oranda katıldıkları anlamına gelmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik ölçeğine vermiş oldukları yanıtların alt boyutlara ilişkin madde dağılımına incelendiğinde ise yeniliğe direnç alt boyutuna ilişkin betimsel istatistiksel değerler Tablo 30’da yer verilmiştir.

Tablo 30

Yeniliğe Direnç Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

YENİLİĞE DİRENÇ ALT BOYUTU MADDELERİ		n	$\bar{x}$	med	ss
2	Zorunlu olmadıkça yeni şeyler öğrenmeye çalışmam.*	644	4,41	5,00	1,04
3	Yeni ölçme değerlendirme yaklaşımları beni korkutur.*	644	4,01	4,00	1,20
7	Mesleğim ile ilgili karşılaştığım yeni bir bilgi ve ya beceri beni strese sokar.*	644	3,93	4,00	1,28
14	Öğrenme-öğretme süreci ile ilgili yeni yaklaşımlar beni korkutur.*	644	4,22	4,00	1,00
17	Alanımla ilgili yeni fikirlere karşı şüphe duyarım.*	644	4,18	5,00	1,13
20	Zorunlu olmadıkça hizmet içi eğitimlere katılmayı tercih etmem.*	644	4,08	5,00	1,19
27	Velilerin mesleki uygulamalarım ile ilgili düşüncelerine itibar etmem.*	644	4,01	4,00	1,20
28	Yeni bir beceri edinirken çabuk sıkılırım.*	644	4,19	5,00	1,09
30	Meslektaşlarım arasında yeni bir öğretim teknolojisini en son kullanan kişilerden biri ben olurum.*	644	4,22	5,00	1,13
34	Yeni bir beceri edinmek benim için zor bir süreçtir.*	644	4,20	5,00	1,03
35	Mesleğim ile ilgili yeni bir uygulamayı kullanmak için önce meslektaşlarımın kullanmasını beklerim.*	644	4,18	5,00	1,09
39	Lisans eğitimim sürecinde alanımda edindiğim bilgiler benim için yeterlidir.*	644	4,20	5,00	1,04
41	Maddi kazanç sağlamayacaksa yeni bir beceri edinmeye çalışmam.*	644	4,30	5,00	1,05
48	Derslerimde aynı bilgi kaynaklarını kullanırım.*	644	4,04	5,00	1,23
51	Alanımla ilgili yenilikler beni korkutur.*	644	4,45	4,00	0,93
52	Yeni bir bilgi edinmek için çok zaman harcamam.*	644	4,19	5,00	1,07
YENİLİĞE DİRENÇ		644	4,17	5,00	0,66

*Ters Puanlanmış Maddeler

Tablo 30’daki yeniliğe direnç alt boyutuna ilişkin maddelerin, olumsuz maddeler olduğu için ters puanlandıkları görülmektedir bu nedenle ortalamalarının yüksek olması o maddeye katılmadıkları yönünde yorumlanmıştır. Yeniliğe direnç alt boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığında, ölçekte 3. ve 27. maddeler olan “Yeni ölçme değerlendirme yaklaşımları beni korkutur.” ve “Velilerin mesleki uygulamalarım ile ilgili düşüncelerine itibar etmem.” Maddeleri en düşük ortalamaya ($\bar{X}=4.01$) sahiptir ancak bu maddelerin ters puanlandığı dikkate alınınca bu maddelerin ortalamalarının en yüksek

ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Yani öğretmenler yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının onları korkutmadığı yönünde cevaplar vermişlerdir. Aynı zamanda velilerin mesleki uygulamalarını ile ilgili düşüncelerini çok önemsemediklerini göstermektedir. 51. madde olan “Alanımla ilgili yenilikler beni korkutur.” maddesi ise en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4.45$) sahiptir ancak bu maddenin ters puanlandığı dikkate alınınca ortalamasının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ve bu ortalama katılım derecesi olarak “Hiç Katılmıyorum” düzeyine tekabül etmektedir. Bu durumda öğretmenlerin alanları ile ilgili yeniliklerin onları korkutmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Yeniliğe direnç alt boyutuna ilişkin maddelerin ortalamaları incelendiğinde; ‘Zorunlu olmadıkça yeni şeyler öğrenmeye çalışmam’, ‘Öğrenme-öğretme süreci ile ilgili yeni yaklaşımlar beni korkutur.’, ‘Alanımla ilgili yeni fikirlere karşı şüphe duyarım.’, ‘Meslektaşlarım arasında yeni bir öğretim teknolojisini en son kullanan kişilerden biri ben olurum.’, ‘Yeni bir beceri edinirken çabuk sıkılırım.’, ‘Yeni bir beceri edinmek benim için zor bir süreçtir.’, ‘Mesleğim ile ilgili yeni bir uygulamayı kullanmak için önce meslektaşlarımın kullanmasını beklerim.’, ‘Lisans eğitimim sürecinde alanımda edindiğim bilgiler benim için yeterlidir.’, ‘Maddi kazanç sağlamayacaksa yeni bir beceri edinmeye çalışmam.’ Maddelerinin yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir ancak bu maddenin ters puanlandığı dikkate alınınca ortalamalarının düşük olduğu ve bu ortalama katılım derecesi olarak “Hiç Katılmıyorum” düzeyine tekabül ettiği görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin bu maddelere katılmadığını göstermektedir.

Yeniliğe direnç alt boyutunun geneline ilişkin olarak ise $\bar{x}=4.17$ ya sahip olduğu görülmektedir. Bu boyuttaki maddeler ters puanlandığı için sınıf öğretmenlerinin yeniliğe direnç alt boyutu puanlarının düşük olduğunun bir göstergesi olmaktadır. Bu durumda çalışmaya katılan öğretmenlerin yeniliğe direnç göstermediklerini, yeniliğe açık olduklarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin yeniliğe direnç alt boyutuna “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmeleri, yeniliğe direnç boyutuna ilişkin maddeleri kendileri için uygun bulmadıkları ve ilgili maddelerdeki ifadelere yüksek bir oranda katılmadıkları anlamına gelmektedir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri; cinsiyete, kıdeme, eğitim düzeyine ve görev yapılan ilçeye göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna ilişkin yanıtlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla önce öğretmenlerin sınıf

öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimi ölçeğinden aldıkları betimsel puanları cinsiyete, kıdeme, eğitim düzeyine ve görev yapılan ilçeye göre verilmiş, daha sonra bu puanların ilgili değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.2.1. Cinsiyete göre öğretmenlerin mesleki yenilikçilik düzeyleri ve karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Tablo 31’de sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre mesleki yenilikçilik eğilimlerine ilişkin puanlarının sıra sayı ortalamaları ve Mann–Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 31

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann–Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Toplam	Sıra Ortalaması	Medyan	U	Z	p
Kadın	417	131455	315,24	4,1346	44302	-1,342	,179
Erkek	227	76235	335,84	4,1923			
Toplam	644						

Not: *p>.05

Tabla da gösterilen Mann–Whitney U testi sonuçları incelendiğinde araştırmaya 417 kadın, 227 si erkek 644 kişi katılmıştır. Erkek ve Kadın öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimi puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir (U=44302; z=-1.342; p>.05).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerini ölçmek amacıyla hazırlanan ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Öğrenmede yenilikçi, meslekte yenilikçi, yeniliğe direnç alt boyutlarına göre cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 32

Öğrenmede Yenilikçi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann–Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Toplam	Sıra Ortalaması	Medyan	U	Z	p
Kadın	417	135673	325,35	4,1739	46139	-,528	,597
Erkek	227	72017	317,26	4,2174			
Toplam	644						

Not: *p>.05

Öğrenmede yenilikçi alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre sonuçları incelendiğinde Erkek ve Kadın öğretmenlerinin öğrenmede yenilikçilik alt boyutu puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($U=46139$; $z=-.528$ $p>.05$).

Tablo 33

Meslekte Yenilikçi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann–Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Toplam	Sıra Ortalaması	Medyan	U	Z	p	Etki (r)
Kadın	417	129349	310,19	3,8462	42196	-2,278	,023*	0,089
Erkek	227	78341	345,11	3,9231				
Toplam	644							

Not. * $p<.05$

Tablo 33’de gösterilen Mann–Whitney U testi sonuçları incelendiğinde Erkek ve Kadın öğretmenlerinin meslekte yenilikçilik alt boyutu puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel anlamlı bir fark belirlenmiştir ($U=42196$; $z=-2.278$; $p<0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında erkeklerin kadınlara göre meslekte yenilikçilik alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Her iki grubun medyan değerleri incelendiği zaman ($M_{kadın}=3.8462$; $M_{erkek}=3.9231$) araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre meslekte yenilikçi alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde ($r=0.089$) değerinin sınır değeri olan 0.2 den küçük olmasından dolayı (Cohen, 1988) meslekte yenilikçilik alt boyutuna, cinsiyetin düşük düzeyde etki ettiği söylenebilir.

Tablo 34

Yeniliğe Direnç Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann–Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Toplam	Sıra Ortalaması	Medyan	U	Z	p
Kadın	417	134318	322,11	4,3750	47165	-,073	,942
Erkek	227	73372	323,22	4,3750			
Toplam	644						

Not: * $p>.05$

Yeniliğe direnç alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre sonuçları incelendiğinde Erkek ve Kadın öğretmenlerinin yeniliğe direnç alt boyutu puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($U=47165$; $z=-.073$; $p>.05$).

4.1.2.2. Kıdeme Göre Öğretmenlerin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 35’de öğretmenlerinin kıdemlerine göre mesleki yenilikçilik düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanlarının sıra sayı ortalamaları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 35

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimi Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Medyan	sd	X ²	p	Fark
A.1-5	71	325,09	4,1538	4	3,496	,479	-
B.6-10	163	325,34	4,1346				
C.11-15	152	302,86	4,0865				
D.16-20	117	318,01	4,1731				
E.20 yıl ve üzeri	141	342,81	4,2115				
Toplamı	644						

Not: *p>.05

Tablo 35 incelediğinde Kruskal-Wallis-H testi sonuçları öğretmenlerin kıdemleri ile mesleki yenilikçilik eğilimleri puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($X^2 (4) = 3.496$; $p > .05$).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerini ölçmek amacıyla hazırlanan ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Öğrenmede yenilikçi, meslekte yenilikçi, yeniliğe direnç alt boyutlarına göre kıdem değişkeninde anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 36

Öğrenmede Yenilikçi Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Medyan	sd	X ²	p	Fark
A.1-5	71	332,62	4,2609	4	5,312	,257	-
B.6-10	163	321,29	4,2174				
C.11-15	152	319,75	4,1739				
D.16-20	117	293,51	4,1304				
E.20 yıl ve üzeri	141	345,82	4,2609				
Toplamı	644						

Not: *p>.05

Tablo 36 incelediğinde Kruskal-Wallis-H testi sonuçları öğretmenlerin kıdemleri ile öğrenmede yenilikçi alt boyutu puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($X^2 (4) = 5.312$; $p > .05$).

Tablo 37

Meslekte Yenilikçi Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Medyan	sd	X ²	p	Fark
A.1-5	71	314,04	3,9231	4	,983	,912	-
B.6-10	163	333,09	3,9231				
C.11-15	152	318,24	3,8462				
D.16-20	117	314,93	3,8462				
E.20 yıl ve üzeri	141	325,39	3,8462				
Toplamı	644						

Not: *p>.05

Tablo 37 incelediğinde Kruskal-Wallis-H testi sonuçları öğretmenlerin kıdemleri ile meslekte yenilikçi alt boyutu puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($x^2_{(3)} = .983$; $p > .05$).

Tablo 38

Yeniliğe Direnç Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Medyan	sd	X ²	p	Fark
A.1-5	71	309,13	4,3125	4	3,815	,432	-
B.6-10	163	310,27	4,3125				
C.11-15	152	312,28	4,3750				
D.16-20	117	341,38	4,3750				
E.20 yıl ve üzeri	141	338,72	4,3750				
Toplamı	644						

Not: *p>.05

Tablo 38 incelediğinde Kruskal-Wallis-H testi sonuçları öğretmenlerin kıdemleri ile yeniliğe direnç alt boyutu puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($x^2_{(4)} = 3.815$; $p > .05$).

4.1.2.3. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 39’de öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre mesleki yenilikçilik düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanlarının sıra sayı ortalamaları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 39

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimi Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyleri	N	Sıra Ortalaması	Medyan	sd	X ²	p	Fark
A.Lisans	508	313,75	4,1442	3	7,814	,05	-
B.Yüksek Lisans	107	361,64	4,2308				
C.Doktora	9	402,06	4,3846				
D.Diğer	20	299,50	4,1346				
Toplam	644						

Not: *p>.05

Tablo 39 incelediğinde Kruskal-Wallis-H testi sonuçları öğretmenlerin eğitim düzeyi ile mesleki yenilikçilik eğilimleri puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2_{(3)}=7.814$; $p>.05$). Ancak sıra sayı ortalamalarına bakıldığında doktora yapan öğretmenlerin puanlarının sıra sayı ortalamaları diğer öğretmenlerden daha yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak fark çıkmamıştır. Bu durum ‘n’ sayısının düşük olması ve grupların eşit dağılmamasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerini ölçmek amacıyla hazırlanan ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Öğrenmede yenilikçi, meslekte yenilikçi, yeniliğe direnç alt boyutlarına göre eğitim düzeyi değişkeninde anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 40

Öğrenmede Yenilikçi Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyleri	N	Sıra Ortalaması	Medyan	sd	X ²	p	Fark
A.Lisans	508	320,96	4,2174	3	3,160	,368	-
B.Yüksek Lisans	107	339,79	4,3043				
C.Doktora	9	338,56	4,3913				
D.Diğer	20	261,77	4,1087				
Toplam	644						

Not: *p>.05

Tablo 40 incelediğinde Kruskal-Wallis-H testi sonuçları öğretmenlerin eğitim düzeyi ile öğrenmede yenilikçi alt boyutu puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. ($\chi^2_{(3)}=3.160$; $p>.05$).

Tablo 41

Meslekte Yenilikçi Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyleri	N	Sıra Ortalaması	Medyan	sd	X ²	p	Fark
A.Lisans	508	309,52	3,8462	3	14,313	,003*	A-B
B.Yüksek Lisans	107	377,38	4,0769				
C.Doktora	9	420,06	4,3077				
D.Diğer	20	314,70	3,8077				
Toplam	644						

Not: *p<.05

Tablo 41 incelediğinde Kruskal-Wallis-H testi sonuçları öğretmenlerin eğitim düzeyi ile meslekte yenilikçi alt boyutu puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($\chi^2_{(3)} = 14.313$; $p < .05$). Bu farkın hangi grup veya gruplar lehine olduğunu anlamak amacı ile ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Tablo 42 anlamlı farkın olduğu eğitim düzeyi grupları arasında yapılan ikili Mann-Whitney U testlerinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 42

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyi İle Meslekte Yenilikçi Alt Boyutu İkili Karşılaştırılma Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	Sıra Toplam	Sıra Ortalaması	Medyan	U	Z	p	Etki (r)
Lisans	508	150786	296,82	3,8462	21500	-3,401	,001*	0,13
Yüksek Lisans	107	38633	361,06	4,0769				

Not:*p<.05

Yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre, lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler ile yüksek lisans eğitim düzeyine sahip öğretmen grubu arasında anlamlı fark çıkmıştır ($U = 21500$; $z = -3.401$; $p < .05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlerin ortalamaları, yüksek lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin ortalamalarından daha düşük olduğundan; lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin meslekte yenilikçi alt boyutu eğilimlerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Her iki grubun medyan değerleri incelendiği zaman ($M_{\text{lisans}} = 3.8462$; $M_{\text{yükseklisans}} = 4.0769$) lisans mezunu öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde $r = -0.13$ değerinin sınır değeri olan 0.2 den küçük olmasından dolayı (Cohen, 1988) meslekte yenilikçi alt boyutuna, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin düşük düzeyde etki ettiği söylenebilir. Ayrıca tüm grupların sıra sayı ortalamalarına bakıldığında doktora yapan

öğretmenlerin puanlarının sıra sayı ortalamaları diğer öğretmenlerden daha yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak fark çıkmamıştır. Bu durum ‘n’ sayısının düşük olması ve grupların eşit dağılmamasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Tablo 43

Yeniliğe Direnç Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyleri	N	Sıra Ortalaması	Medyan	sd	X ²	p	Fark
A.Lisans	508	318,75	4,3438	3	1,280	,734	-
B.Yüksek Lisans	107	331,93	4,3750				
C.Doktora	9	354,56	4,3750				
D.Diğer	20	352,75	4,4688				
Toplam	644						

Not: *p>.05

Tablo 43 incelediğinde Kruskal-Wallis-H testi sonuçları öğretmenlerin eğitim düzeyi ile yeniliğe direnç alt boyutu puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2_{(3)}=1.280$; p>.05).

4.1.2.4. Görev Yaptığı İlçeye Göre Öğretmenlerin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 44 öğretmenlerinin görev yaptığı ilçeye göre mesleki yenilikçilik düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin toplam ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 44

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimi Puanlarının Görev Yaptığı İlçe Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Görev Yaptığı İlçe	N	Sıra Ortalaması	Medyan	sd	X ²	p	Fark
A.Yenimahalle	166	355,77	4,1731	3	54,457	,000*	B-A B-C
B.Sincan	168	245,72	3,8367				B-D
C.Çankaya	164	385,48	4,2788				D-A D-C
D.Mamak	146	302,28	4,0865				A-C
Toplam	644						

Not: *p<.05

Tablo 44 incelendiğinde Kruskal-Wallis-H testi sonuçları öğretmenlerin görev yaptığı ilçe ile mesleki yenilikçilik eğilimleri puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. ($\chi^2_{(3)}=54.457$; $p<.05$). Bu farkın hangi grup veya gruplar lehine olduğunu anlamak amacı ile ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Tablo 45 anlamlı farkın olduğu görev yapılan ilçe grupları arasında yapılan ikili Mann-Whitney U testlerinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 45

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimi Puanlarının Görev Yaptığı İlçe Değişkenine Göre İkili Karşılaştırılma Sonuçları

Görev Yaptığı İlçe	N	Sıra Toplam	Sıra Ortalaması	Medyan	U	Z	p	Etki (r)
Yenimahalle	166	33084	199,30	4,1731	8665	-5,984	,000*	0,32
Sincan	168	22861	136,08	3,8365				
Yenimahalle	166	25664	154,61	4,1731	11803	-2,088	,037*	0,11
Çankaya	164	28950	176,53	4,2788				
Yenimahalle	166	28030	168,86	4,1731	10066	-2,581	,010*	0,14
Mamak	146	20797	142,45	4,0865				
Sincan	168	22272	132,57	3,8365	8076	-6,520	,000*	0,34
Çankaya	164	33006	201,26	4,2788				
Sincan	168	24539	146,07	3,8365	10343	-2,394	,017*	0,13
Mamak	146	24915	170,65	4,0865				
Çankaya	164	28323	172,70	4,2788	9151	-3,582	,000*	0,20
Mamak	146	19882	136,18	4,0865				

Not: * $p<.05$

Yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Mamak, Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ile arasında anlamlı fark çıkmıştır ($U=8665$; $z=-5.984$; $p<.05$, $U=8076$; $z=-6.520$; $p<.05$, $U=10343$; $z=-2.394$; $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Mamak, Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin daha düşük olduğunun bir göstergesi olmaktadır. Grupların medyan değerleri incelendiği zaman ($M_{sincan}=3.8365$; $M_{mamak}=4.0865$; $M_{yenimahalle}=4.1731$; $M_{çankaya}=4.2788$) Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik ölçeği maddelerine diğer ilçelerdeki öğretmenlerden daha düşük düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Tablo incelendiğinde; Mamak ta görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ile arasında anlamlı fark çıkmıştır ($U=9151$; $z=-3.582$; $p<.05$, $U=10066$; $z=-2.581$; $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya ve Yenimahalle

ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin daha düşük olduğunun bir göstergesi olmaktadır. Grupların medyan değerleri incelendiği zaman (Mmamak=4.0865; Myenimahalle=4.1731; Mçankaya=4.2788) Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik ölçeği maddelerine Yenimahalle ve Çankaya ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Ayrıca Yenimahalle de görev yapan sınıf öğretmenleri ile Çankaya ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ile arasında anlamlı fark çıkmıştır ($U=11803$; $z=-2.088$; $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında Yenimahalle ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya ilçesinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Yenimahalle ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin daha düşük olduğunun bir göstergesi olmaktadır. Her iki grubun medyan değerleri incelendiği zaman (Myenimahalle=4.1731; Mçankaya=4.2788) Yenimahalle ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik ölçeği maddelerine Çankaya ilçesinde görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Etki büyüklükleri değerleri incelendiğinde etki büyüklükleri değerleri ($r=0.11$; $r=0.13$; $r=0.14$; $r=0.20$; $r=0.32$; $r=0.34$), orta düzeyde etki sınır değeri olan 0.5 den küçük olmasından dolayı (Cohen, 1988) öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarına, görev yaptıkları ilçe düşük düzeyde etki etmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerini ölçmek amacıyla hazırlanan ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Öğrenmede yenilikçi, meslekte yenilikçi, yeniliğe direnç alt boyutlarına göre görev yapılan ilçe değişkeninde anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 46

Öğrenmede Yenilikçi Alt Boyutu Puanlarının Görev Yaptığı İlçe Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Görev Yaptığı İlçe	N	Sıra Ortalaması	Medyan	sd	X ²	p	Fark
A.Yenimahalle	166	314,92	4,1304	3	2,764	,429	-
B.Sincan	168	317,21	4,1739				
C.Çankaya	164	343,24	4,2609				
D.Mamak	146	313,90	4,2127				
Toplam	644						

Not: * $p>.05$

Tablo 46 incelediğinde Kruskal-Wallis-H testi sonuçları öğretmenlerin görev yaptığı ilçe ile öğrenmede yenilikçi alt boyutu puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. ($\chi^2_{(3)} = 2.764$; $p > .05$).

Tablo 47

Meslekte Yenilikçi Alt Boyutu Puanlarının Görev Yaptığı İlçe Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Görev Yaptığı İlçe	N	Sıra Ortalaması	Medyan	sd	X ²	p	Fark
A.Yenimahalle	166	377,47	4,0769	3	46,661	,000*	B-A
B.Sincan	168	253,33	3,5385				B-C
C.Çankaya	164	359,27	3,9615				D-A
							D-C
D.Mamak	146	298,29	3,7308				
Toplam	644						

Not:*p<.05

Tablo 47 incelediğinde Kruskal-Wallis-H testi sonuçları öğretmenlerin görev yaptığı ilçe ile meslekte yenilikçi alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($\chi^2_{(3)} = 46.661$; $p < .05$). Bu farkın hangi grup veya gruplar lehine olduğunu anlamak amacı ile ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Tablo 48 anlamlı farkın olduğu görev yaptığı ilçe grupları arasında yapılan ikili Mann-Whitney U testlerinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 48

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı İlçe İle Meslekte Yenilikçi Alt Boyutu İkili Karşılaştırılma Sonuçları

Görev Yaptığı İlçe	N	Sıra Toplam	Sıra Ortalaması	Medyan	U	Z	p	Etki (r)
Yenimahalle	166	33357	200,95	4,0769	8391	-6,299	,000*	0,34
Sincan	168	22587	134,45	3,5385				
Çankaya	164	31818	194,01	3,9615	9264	-5,163	,000*	0,28
Sincan	168	23460	139,64	3,5385				
Yenimahalle	166	28868	173,90	4,0769	9229	-3,637	,000*	0,20
Mamak	146	19960	136,71	3,7308				
Çankaya	164	27704	168,93	3,9615	9770	-2,797	,000*	0,15
Mamak	146	20501	140,42	3,7308				

Not:*p<.05

Yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre, Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ile arasında anlamlı fark çıkmıştır ($U = 8391$; $z = -6.299$; $p < 0.05$, $U = 9264$; $z = -5.163$; $p < 0.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya ve

Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin meslekte yenilikçilik alt boyutu eğilimlerinin daha düşük olduğunun bir göstergesi olmaktadır. Grupların medyan değerleri incelendiği zaman (Msincan=3.5385; Mçankaya=3.9615; Myenimahalle=4.0769) Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin meslekte yenilikçi alt boyutundaki maddelere Yenimahalle ve Çankaya da ki öğretmenlerden daha düşük düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Ayrıca Mamak ta görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ile arasında anlamlı fark çıkmıştır (U = 9229; z=-3.637; p<0.05, U = 9770; z=-2.797; p<0.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin meslekte yenilikçi alt boyutu eğilimlerinin daha düşük olduğunun göstermektedir. Grupların medyan değerleri incelendiği zaman (Mmamak=3.7308; Mçankaya=3.9615; Myenimahalle=4.0769) Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin meslekte yenilikçi alt boyutundaki maddelere Yenimahalle ve Çankaya da ki öğretmenlerden daha düşük düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Etki büyüklükleri değerleri incelendiğinde değerlerin (r=0.34; r=0.28; r=0.20; r=0.15), orta düzeyde etki sınır değeri olan 0.5 den küçük olmasından dolayı (Cohen, 1988) araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ilçelerin meslekte yenilikçi alt boyutuna düşük düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 49

Yeniliğe Direnç Alt Boyutu Puanlarının Görev Yaptığı İlçe Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Görev Yaptığı İlçe	N	Sıra Ortalaması	Medyan	sd	X ²	p	Fark
A.Yenimahalle	166	323,65	4,3750	3	52,325	,000*	B-A
B.Sincan	168	263,17	4,1563				B-C B-D
C.Çankaya	164	405,07	4,5000				D-C
D.Mamak	146	296,71	4,3125				A-C
Toplam	644						

Not: *p<.05

Tablo 49 incelediğinde Kruskal-Wallis-H testi sonuçları öğretmenlerin görev yaptığı ilçe ile yeniliğe direnç alt boyutu puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. ($\chi^2_{(3)}=52.325$; p<.05). Bu farkın hangi grup veya gruplar lehine olduğunu anlamak amacı ile ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları

yapılmıştır. Tablo 50 anlamlı farkın olduğu görev yaptığı ilçe grupları arasında yapılan ikili Mann-Whitney U testlerinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 50

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı İlçe İle Yeniliğe Direnç Alt Boyutu İkili Karşılaştırılma Sonuçları

Görev Yaptığı İlçe	N	Sıra Toplam	Sıra Ortalaması	Medyan	U	Z	p	Etki (r)
Sincan	168	25285	150,51	4,1563	11089	-3,240	,001*	0,17
Yenimahalle	166	30659	184,70	4,3750				
Sincan	168	22507	133,97	4,1563	8311	-6,256	,000*	0,34
Çankaya	164	32771	199,82	4,5000				
Sincan	168	24811	147,69	4,1563	10615	-2,056	,040*	0,11
Mamak	146	24643	168,79	4,3125				
Çankaya	164	29455	179,61	4,5000	8018	-5,025	,000*	0,28
Mamak	146	18749	128,42	4,3125				
Çankaya	164	31265,00	190,64	4,5000	9489	-4,770	,000*	0,26
Yenimahalle	166	23350,00	140,66	4,3750				

Not: *p<.05

Yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre, Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleriyle; Çankaya, Yenimahalle ve Mamak ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ile arasında anlamlı fark çıkmıştır (U = 11089; z=-3.240; p<0.05, U = 8311; z=-6.256; p<0.05, U = 10615; z=-2.056; p<0.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya, Yenimahalle ve Mamak ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeniliğe direnç alt boyutu eğilimlerinin daha düşük olduğunun bir göstergesi olmaktadır. Grupların medyan değerleri incelendiği zaman (Msincan=4.1563; Mmamak=4.3125; Myenimahalle=4.3750; Mçankaya=4.5000) Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeniliğe direnç alt boyutundaki maddelere Mamak, Yenimahalle ve Çankaya da ki öğretmenlerden daha düşük düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Mamak ve Çankaya ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları arasında da anlamlı bir fark görülmektedir (U = 8018; z=-5.025; p<0.5). Grup ortalamaları dikkate alındığında Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin Çankaya ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerine göre yeniliğe direnç alt boyutu eğilimlerinin daha düşük olduğunun bir göstergesi olmaktadır. Grupların medyan değerleri incelendiği zaman (Mmamak=4.3125; Mçankaya=4.5000) Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeniliğe direnç alt boyutundaki maddelere Çankaya da ki öğretmenlerden daha düşük düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Ayrıca analiz sonuçlarına göre Yenimahalle ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile Çankaya ilçesinde görev yapan sınıf öğretmeni grubu arasında da anlamlı fark çıkmıştır ($U = 9489$; $z = -4.770$; $p < 0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında Çankaya ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Yenimahalle ilçesinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum Çankaya ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeniliğe direnç alt boyutu eğilimlerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Grupların medyan değerleri incelendiği zaman (Yenimahalle=4.3750; Mçankaya=4.5000) Yenimahalle ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeniliğe direnç alt boyutundaki maddelere Çankaya da ki öğretmenlerden daha düşük düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Etki büyüklükleri değerleri incelendiğinde değerlerin ($r = 0.17$; $r = 0.34$; $r = 0.11$; $r = 0.28$; $r = 0.26$), orta düzeyde etki sınır değeri olan 0,5 den küçük olmasından dolayı (Cohen, 1988) araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ilçelerin yeniliğe direnç alt boyutuna düşük düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları nasıldır?” sorusuna ilişkin yanıtlar elde etmeye yöneliktir. Tablo 51 öğretmenlik mesleği tutum ölçeğine ilişkin ortalama ve standart sapma puanları yer almaktadır.

Tablo 51

Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$	medyan	ss
1.Alt boyut: Sevgi	644	3,95	4,20	0,68
2.Alt boyut: Değer	644	4,39	4,50	0,46
3.Alt boyut: Uyum	644	3,84	4,00	0,87
Ölçek Toplamı	644	4,05	4,23	0,55

Sınıf öğretmenlerin öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinden aldığı puanlar incelendiğinde genel ortalamanın $\bar{X} = 4.05$ olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerin öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında; sevgi alt boyutunun $\bar{X} = 3.95$, değer alt boyutunun $\bar{X} = 4.39$, uyum alt boyutunun $\bar{X} = 3.84$ ortalamalarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerin öğretmenlik mesleği tutum ortanın

üzerinde bir puana sahip olduğu, en yüksek ortalamaya değer alt boyutunda, en düşük ortalamaya ise uyum alt boyutunda sahip oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerin öğretmenlik mesleği tutum ölçeğine vermiş oldukları yanıtların alt boyutlara ilişkin madde dağılımına incelendiğinde ise sevgi alt boyutuna ilişkin betimsel istatistiksel değerler Tablo 52’de yer verilmiştir.

Tablo 52

Sevgi Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

SEVGİ ALT BOYUTU MADDELERİ		n	$\bar{x}$	med	ss
1	Benim için en ideal meslek öğretmenliktir.	644	4,00	4,00	0,94
2	Bir ömür boyu öğretmenlik yapabilirim.	644	3,91	4,00	1,07
3	Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor.*	644	4,11	4,00	1,11
4	Öğretmenlik benim için bir tutkudur.	644	3,80	4,00	1,07
5	Öğretmenliğin bence hiçbir cazip yanı yoktur.*	644	4,04	4,00	1,09
6	Öğretmenlik mesleğindeki tecrübem arttıkça bu mesleğe daha çok bağlanacağıma inanıyorum.	644	3,82	4,00	1,00
7	Bu mesleğin bana çok şey kazandıracağını düşünmüyorum.*	644	3,91	4,00	1,26
8	Öğretmenlikten alacağım manevi doyumu hiçbir şeye değişmem.	644	3,97	4,00	1,00
9	Bu mesleği yapmaktan kimse beni alıkoyamaz.	644	3,68	4,00	1,13
10	Öğretmenliğin kişiliğime uygun bir meslek olduğunu düşünmüyorum.*	644	3,84	4,00	1,25
11	Bu mesleği bilerek ve isteyerek seçtim.	644	3,98	4,00	1,04
12	Öğretmenlikten alacağım hazzın bana bu mesleğin tüm zorluklarını unutturacağına inanıyorum.	644	3,92	4,00	1,09
13	Öğretmenlik mesleğini sevmiyorum.*	644	4,25	5,00	1,18
14	İnsanlara bir şeyler öğretmeyi sevdiğim için bu mesleği seçtim.	644	3,99	4,00	0,94
15	Benden yeni bir meslek seçmem istense hiç tereddütsüz yine öğretmenlik mesleğini seçerdim.	644	3,69	4,00	1,14
16	Bu meslekte her zaman öğrenme ve öğretme heyecanı duyacağımı zannetmiyorum.*	644	3,91	4,00	1,19
17	İleride bu meslekte başarılı olabilmek için çok çalışıyorum.	644	3,91	4,00	0,97
18	Öğretmenlik mesleğinin beni ne maddi nede manevi açıdan tatmin edeceğini zannetmiyorum.*	644	3,99	4,00	1,15
19	Öğretmenlik mesleğini layıkıyla yapacağıma inanıyorum.	644	4,23	4,00	0,71
23	Daha iyi bir meslek bulursam bir an bile öğretmenlik yapacağımı zannetmiyorum.*	644	4,08	4,00	1,14
SEVGİ		644	3,95	4,20	0,68

*Ters Puanlanmış Maddeler

Tablo 52’deki sevgi alt boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığında, ölçekte 19.maddesi olan “Öğretmenlik mesleğini layıkıyla yapacağıma inanıyorum.” Maddesi en yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ =4.23) sahiptir ve bu ortalama katılım derecesi olarak “Tamamen Katılıyorum” şeklinde en yüksek düzeye tekabül etmektedir. 9. madde olan “Bu mesleği yapmaktan kimse beni alıkoyamaz.” maddesi ise en düşük ortalamaya ($\bar{X}$ =3.68) sahiptir ve bu ortalama katılım derecesi olarak “Oldukça Katılıyorum” düzeyine tekabül etmektedir. Sevgi alt boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığında;

‘Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor.’, ‘Öğretmenliğin bence hiçbir cazip yanı yoktur.’, ‘Bu mesleğin bana çok şey kazandıracağını düşünmüyorum.’, ‘Öğretmenlik mesleğini sevmiyorum.’, ‘Bu meslekte her zaman öğrenme ve öğretme heyecanı duyacağımı zannetmiyorum.’, ‘Öğretmenlik mesleğinin beni ne maddi nede manevi açıdan tatmin edeceğini zannetmiyorum.’, ‘Daha iyi bir meslek bulursam bir an bile öğretmenlik yapacağımı zannetmiyorum.’, ‘Öğretmenlik mesleğinin beni ne maddi nede manevi açıdan tatmin edeceğini zannetmiyorum.’ Maddelerinin yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir ancak bu maddenin ters puanlandığı dikkate alınınca ortalamalarının düşük olduğu ve bu ortalama katılım derecesi olarak “Hiç Katılmıyorum” düzeyine tekabül ettiği görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin bu maddelere katılmadığını göstermektedir.

Sevgi alt boyutunun geneline ilişkin olarak ise 3.95 ortalama ile “Oldukça Katılıyorum” derecesine tekabül etmektedir. Öğretmenlerin sevgi alt boyutuna “Oldukça Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmeleri, sevgi alt boyutuna ilişkin maddeleri kendileri için uygun buldukları ve ilgili maddelerdeki ifadelere katıldıkları anlamına gelmektedir.

Sınıf öğretmenlerin öğretmenlik mesleği tutum ölçeğine vermiş oldukları yanıtların alt boyutlara ilişkin madde dağılımına incelendiğinde ise değer alt boyutuna ilişkin betimsel istatistiksel değerler Tablo 53 yer verilmiştir.

Tablo 53

Değer Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

DEĞER ALT BOYUTU MADDELERİ	n	$\bar{x}$	med	ss
20 Öğretmenlik bilginin yanı sıra yetenek gerektiren bir meslektir.	644	4,40	5,00	0,73
21 Öğretmenlik paylaşımın en yoğun yaşandığı bir meslektir.	644	4,41	5,00	0,74
22 Bu mesleği öğrendikçe ciddi-yetini daha iyi anlıyorum	644	4,20	4,00	0,75
24 Öğretmenlik özveri isteyen bir meslektir.	644	4,44	5,00	0,65
25 Öğretmenlik onurlu bir meslektir.	644	4,50	5,00	0,65
26 Öğretmenlik mesleği hasta toplumları kurtaracak bir ilaç gibidir.	644	4,26	4,00	0,76
29 Öğretmenlik vicdani boyutu önemli olan mesleklerin başında gelmektedir.	644	4,46	5,00	0,78
31 Öğretmenlik çok sabır isteyen bir meslektir.	644	4,47	5,00	0,74
DEĞER	644	4,39	4,50	0,46

Tablo 53 değer alt boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığında, ölçekte 25. madde olan “Öğretmenlik onurlu bir meslektir.” Maddesi en yüksek ortalamaya ($\bar{X}$ =4.50) sahiptir ve bu ortalama katılım derecesi olarak “Tamamen Katılıyorum” katılım düzeyine tekabül etmektedir. 22. madde olan “Bu mesleği öğrendikçe ciddiyetini daha iyi

anlıyorum” maddesi ise en düşük ortalamaya ($\bar{X}=4.20$) sahiptir ve bu ortalama katılım derecesi olarak “Oldukça Katılıyorum” düzeyine tekabül etmektedir.

Değer alt boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığında; ‘Öğretmenlik bilginin yanı sıra yetenek gerektiren bir meslektir.’, ‘Öğretmenlik paylaşımın en yoğun yaşandığı bir meslektir.’, ‘Öğretmenlik mesleği hasta toplumları kurtaracak bir ilaç gibidir.’, ‘Öğretmenlik özveri isteyen bir meslektir.’, ‘Öğretmenlik vicdani boyutu önemli olan mesleklerin başında gelmektedir.’, ‘Öğretmenlik çok sabır isteyen bir meslektir.’ Maddelerinin yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar ‘ Tamamen Katılıyorum’ derecesine tekabül etmektedir. Ölçek alt boyutu toplam puanına bakıldığında ise, değer alt boyutunun geneline ilişkin olarak ise 4.39 ortalama ile “Tamamen Katılıyorum” derecesine tekabül etmektedir. Öğretmenlerin değer alt boyutuna “Tamamen Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmeleri, değer alt boyutuna ilişkin maddeleri kendileri için uygun buldukları ve ilgili maddelerdeki ifadelerle en yüksek oranda katıldıkları anlamına gelmektedir.

Sınıf öğretmenlerin öğretmenlik mesleği tutum ölçeğine vermiş oldukları yanıtların alt boyutlara ilişkin madde dağılımına incelendiğinde ise uyum alt boyutuna ilişkin betimsel istatistiksel değerler Tablo 54’de yer verilmiştir.

Tablo 54

Uyum Alt Boyutuna İlişkin Maddelerin Betimsel İstatistikleri

UYUM ALT BOYUTU MADDELERİ		n	$\bar{x}$	med	ss
27	Sürekli kendini yenileme düşüncesi bu mesleği yapma konusunda beni düşündürüyor.*	644	3,93	4,00	1,17
28	Öğretmenlik mesleği bir daha düzelmeyecek kadar yıpranmış bir meslektir.*	644	3,46	4,00	1,36
30	Sürekli bir sınıfta hapsolmak beni sinirlendirir.*	644	4,13	4,00	1,05
UYUM		644	3,84	4,00	0,87

*Ters Puanlanmış Maddeler

Tablo 54 incelediğinde, uyum alt boyutuna ilişkin olarak; 4.13 katılım derecesi ile “Sürekli bir sınıfta hapsolmak beni sinirlendirir.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” şeklinde en yüksek düzeyde görüşlerini ifade etmişlerdir ancak bu maddenin ters puanlandığı dikkate alınınca madde ortalaması en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Yani araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sürekli bir sınıfta hapsolmak beni sinirlendirir yönündeki düşünceye katılmadıkları doğrultusunda cevaplar vermişlerdir.

Uyum alt boyutunun geneline ilişkin olarak ise 3.84 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ancak bu alt boyuttaki maddeler olumsuz olduğu için ters puanlanmıştır yani uyum alt boyutuna ilişkin maddelere “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmeleri, uyum alt boyutuna ilişkin maddeleri kendileri için uygun bulmadıkları ve ilgili maddelerdeki ifadelerle genel anlamda katılmadıkları anlamına gelmektedir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları; cinsiyete, kıdeme, eğitim düzeyine ve görev yapılan ilçeye göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna ilişkin yanıtlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla önce öğretmenlerin sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimi ölçeğinden aldıkları betimsel puanları cinsiyet, kıdeme, eğitim düzeyine ve görev yapılan ilçeye göre verilmiş, daha sonra bu puanların ilgili değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.4.1. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 55 sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin puanlarının sıra sayı ortalamaları ve Mann–Whitney U testi sonuçları yer almaktadır

Tablo 55

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann–Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Toplam	Sıra Ortalaması	Medyan	U	Z	p
Kadın	417	131900	316,31	4,1935	44747	-1,145	,252
Erkek	227	75790	333,88	4,2581			
Toplam	644						

Not: *p>.05

Tablo da gösterilen Mann–Whitney U testi sonuçları incelendiğinde araştırmaya 417 kadın, 227 si erkek 644 kişi katılmıştır. Erkek ve Kadın öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir (U=44747; z=-1.145; p>.05).

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla hazırlanan ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Sevgi, değer ve uyum alt boyutlarına göre cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 56

Sevgi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann–Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Toplam	Sıra Ortalaması	Medyan	U	Z	p
Kadın	417	130390	312,69	4,1500	43237	-1,816	,069
Erkek	227	77300	340,53	4,2500			
Toplam	644						

Not: * $p > .05$

Sevgi alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre sonuçları incelendiğinde Erkek ve Kadın öğretmenlerinin sevgi alt boyutu puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($U=43237$; $z=-1.816$; $p>.05$).

Tablo 57

Değer Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann–Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Toplam	Sıra Ortalaması	Medyan	U	Z	p	Etki (r)
Kadın	417	141892	340,27	4,5000	39919	-3,304	,001*	0,13
Erkek	227	65797	289,86	4,3750				
Toplam	644							

Not: * $p < .05$

Tablo 57 gösterilen Mann–Whitney U testi sonuçları incelendiğinde Erkek ve Kadın öğretmenlerinin değer alt boyutu puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($U=39919$; $z=-3.304$; $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadınların erkeklere göre değer alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Her iki grubun medyan değerleri incelendiği zaman ($M_{kadın}=4.5000$; $M_{erkek}=4.3750$) araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre değer alt boyutundaki maddelere daha yüksek oranda katıldıkları görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde ($r=0.13$), değerinin sınır değeri olan 0.2 den küçük olmasından dolayı (Cohen, 1988) değer alt boyutuna, cinsiyetin düşük düzeyde etki ettiği söylenebilir.

Tablo 58

Uyum Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann–Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Toplam	Sıra Ortalaması	Medyan	U	Z	p	Etki (r)
Kadın	417	129516	310,59	4,0000	42363	-2,219	,026*	0,08
Erkek	227	78173	344,38	4,3500				
Toplam	644							

Not: * $p < .05$

Uyum alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre sonuçları incelendiğinde Erkek ve Kadın öğretmenlerinin uyum alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($U=42363$; $z=-3.304$; $p<05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında erkeklerin kadınlara göre uyum alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Her iki grubun medyan değerleri incelendiği zaman ($M_{kadın}=4.0000$; $M_{erkek}=4.3500$) araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre uyum alt boyutundaki maddelere daha yüksek oranda katıldıkları görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde ($r=0.08$) değerinin sınır değeri olan 0.2 den küçük olmasından dolayı (Cohen, 1988) uyum alt boyutuna, cinsiyetin düşük düzeyde etki ettiği söylenebilir.

4.1.4.2. Kıdeme Göre Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 59 sınıf öğretmenlerinin kıdeme göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin toplam ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 59

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Medyan	sd	X ²	p	Fark
A.1-5	71	335,73	4,2903	4	11,768	,019*	C- A
B.6-10	163	317,21	4,1613				C- D
C.11-15	152	284,91	4,0968				C- E
D.16-20	117	359,95	4,3226				
E.20 yıl ve üzeri	141	331,40	4,1613				
Toplamı	644						

Not: * $p<05$

Tablo 59 incelediğinde Kruskal-Wallis-H testi sonuçları öğretmenlerin kıdemleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. ($X^2(4)= 11.768$; $p<05$). Farklı kıdemlere sahip sınıf öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları sıra sayı ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir. Bu farkın hangi grup veya gruplar lehine olduğunu anlamak amacı ile ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Tablo

60 anlamlı farkın olduğu kıdem grupları arasında yapılan ikili Mann-Whitney U testlerinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 60

Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İkili Karşılaştırılma Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Toplam	Sıra Ortalaması	Medyan	U	Z	p	Etki (r)
11-15	152	16126	106,09	4,0968	4498	-2,002	,045*	0,13
1-5	71	8850	124,65	4,2903				
11-15	152	18345	120,69	4,0968	6717	-3,440	,001*	0,20
16-20	117	17970	153,59	4,3226				
11-15	152	20767,50	136,63	4,0968	9139	-2,176	,030*	0,12
20 ve üzeri	141	22303,50	158,18	4,1613				

Not: *p<.05

Yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre, 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin; 1-5, 16-20, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmen grupları ile arasında anlamlı fark çıkmıştır (U=4498; z=-2.002; p<.05, U=6717; z=-3.440; p<.05, U=9139; z=-2.176; p<.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ortalamaları, diğer kıdemdeki sınıf öğretmenlerinin ortalamalarından daha düşük olduğundan; 11-15 yıl arasında kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları daha düşüktür şeklinde yorumlanabilir. Grupların medyan değerleri incelendiği zaman (M11-15=4.0968; M20veüzeri=4.1613;; M1-5=4.2903; M16-20=4.3226;) 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, diğer kıdemdeki sınıf öğretmenlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Etki büyüklükleri değerleri incelendiğinde değerlerin (r=0.13, r=0.12, r=0.20), orta düzeyde etki sınır değeri olan 0.5 den küçük olmasından dolayı (Cohen, 1988) araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kıdemlerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarına yönelik düşük düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla hazırlanan ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Sevgi, değer ve uyum alt boyutlarına göre kıdem değişkeninde anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 61

Sevgi Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Medyan	sd	X ²	p	Fark
A.1-5	71	332,47	4,2000	4	12,415	,015*	C-D
B.6-10	163	319,08	4,1500				C-E
C.11-15	152	284,77	4,0750				
D.16-20	117	363,83	4,3000				
E.20 yıl ve üzeri	141	327,81	4,2000				
Toplamı	644						

Not: *p<.05

Tablo 61 incelediğinde Kruskal-Wallis-H testi sonuçları öğretmenlerin kıdemleri ile sevgi alt boyutu puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($X^2(4)=12.415$; $p<.05$). Farklı kıdemlere sahip sınıf öğretmenlerin sevgi alt boyut puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir. Bu farkın hangi grup veya gruplar lehine olduğunu anlamak amacı ile ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Tablo 62 anlamlı farkın olduğu kıdem grupları arasında yapılan ikili Mann-Whitney U testlerinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 62

Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri İle Sevgi Alt Boyutu İkili Karşılaştırılma Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Toplam	Sıra Ortalaması	Medyan	U	Z	p	Etki (r)
11-15	152	18173	119,56	4,0750	6545	-3,713	,000*	0,22
16-20	117	18141	155,06	4,3000				
11-15	152	20831	137,05	4,0750	9203	-2,089	,037*	0,12
20 ve üzeri	141	22240	157,73	4,2000				

Not: *p<.05

Yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre, 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin; 16-20, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmen grupları ile arasında anlamlı fark çıkmıştır ($U=6545$; $z=-3.713$; $p<.05$, $U=9203$; $z=-2.089$; $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ortalamaları, 16-20, 20 ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ortalamalarından daha düşük olduğundan; 11-15 yıl arasında kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin sevgi alt boyutuna yönelik tutumları daha düşüktür şeklinde yorumlanabilir. Grupların medyan değerleri incelendiği zaman ($M_{11-15}=4.0750$;

M20veüzeri=4.2000; M16-20=4.3000;) 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, sevgi alt boyutundaki maddelere 16-20 yıl ile 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerden daha düşük düzeyde katıldıkları görülmektedir

Etki büyüklükleri değerleri incelendiğinde değerlerin ($r=0.22$; $r=0.12$), orta düzeyde etki sınır değeri olan 0.5 den küçük olmasından dolayı (Cohen, 1988) araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kıdemlerinin, sevgi alt boyutuna düşük düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 63

Değer Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Medyan	sd	X ²	p	Fark
A.1-5	71	363,15	4,6250	4	11,283	,024*	A-C
B.6-10	163	318,56	4,5000				A-D
C.11-15	152	302,24	4,3750				C-E
D.16-20	117	295,08	4,3750				
E.20 yıl ve üzeri	141	351,18	4,5000				
Toplamı	644						

Not: * $p<.05$

Tablo 63 incelediğinde Kruskal-Wallis-H testi sonuçları öğretmenlerin kıdemleri ile değer alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($X^2_{(4)}=11.283$; $p<.05$). Bu farkın hangi grup veya gruplar lehine olduğunu anlamak amacı ile ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Tablo 64 anlamlı farkın olduğu kıdem grupları arasında yapılan ikili Mann-Whitney U testlerinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 64

Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri İle Değer Alt Boyutu İkili Karşılaştırılma Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Toplam	Sıra Ortalaması	Medyan	U	Z	p	Etki (r)
1-5	71	8969	126,33	4,6250	4378	-2,280	,023*	0,15
11-15	152	16006	105,31	4,3750				
1-5	71	7599	107,03	4,6250	3264	-2,477	,013*	0,18
16-20	117	10167	86,90	4,3750				
11-15	152	20748	136,50	4,3750	9120	-2,214	,027*	0,12
20 ve üzeri	141	22323	158,32	4,5000				

Not: * $p<.05$

Yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre, 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin; 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmen grupları ile arasında anlamlı fark çıkmıştır ($U=4378$; $z=-2.280$; $p<.05$, $U=3264$; $z=-2.477$; $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ortalamaları, 11-15 ve 16-20 kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ortalamalarından daha yüksek olduğundan; 1-5 yıl arasında kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin; 11-15 ve 16-20 kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre değer alt boyutu tutumlarının daha yüksek şeklinde yorumlanabilir. Grupların medyan değerleri incelendiği zaman ($M_{1-5}=4.6250$; $M_{11-15}=4.3750$; $M_{16-20}=4.3750$;) 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, değer alt boyutundaki maddelere 11-15 yıl ile 16-20 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerden daha yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir. Ayrıca yapılan analiz sonucunda 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin; 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmen grupları ile arasında anlamlı fark çıkmıştır ($U=9120$; $z=-2.214$; $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında; 11-15 yıl arasında kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin; 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre değer alt boyutu tutumlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Her iki grubun medyan değerleri incelendiği zaman ($M_{11-15}=4.3750$; $M_{20\text{ve} \text{üzeri}}=4.5000$;) 11-15 yıl arasında kıdeme sahip sınıf öğretmenlerin değer alt boyutundaki maddelere 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerden daha düşük düzeyde katıldıkları görülmektedir. Etki büyüklüğü değerleri ise ($r=0.15$; $r=0.18$; $r=0.12$) etki büyüklüklerinin düşük düzeyde olduğunu gösteren 0.20 değerine yakın olduğu için (Tan, 2016: 278) araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kıdemlerinin değer alt boyutuna düşük düzeyde etki ettiği biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 65

Uyum Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Medyan	sd	X ²	p	Fark
A.1-5	71	284,13	4,0000	4	15,092	,005*	D-A
B.6-10	163	312,33	4,0000				D-B
C.11-15	152	304,71	3,6667				D-C
D.16-20	117	376,44	4,3333				
E.20 yıl ve üzeri	141	328,00	4,0000				
Toplamı	644						

Not: * $p<.05$

Tablo 65 incelediğinde Kruskal-Wallis-H testi sonuçları öğretmenlerin kıdemleri ile uyum alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. ($\chi^2_{(4)}=15.092$; $p<.05$). Bu farkın hangi grup veya gruplar lehine olduğunu anlamak amacı ile ikili

Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Tablo 66 anlamlı farkın olduğu kıdem grupları arasında yapılan ikili Mann-Whitney U testlerinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 66

Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri İle Uyum Alt Boyutu İkili Karşılaştırılma Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Toplam	Sıra Ortalaması	Medyan	U	Z	p	Etki (r)
1-5	71	5466	76,99	4,0000	2910	-3,469	,001*	0,25
16-20	117	12300	105,13	4,3333				
6-10	163	21076	129,30	4,0000	7710	-2,755	,006*	0,16
16-20	117	18263	156,10	4,3333				
11-15	152	18533	121,93	3,6667	6905	-3,170	,002*	0,19
16-20	117	17782	151,98	4,3333				

Not: *p<.05

Yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre, 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin; 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmen grupları ile arasında anlamlı fark çıkmıştır (U=2910; z=-3.469; p<.05, U=7710; z=-2.755; p<.05; U=6905; z=-3.170; p<.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ortalamaları, 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ortalamalarından daha yüksek olduğundan; 16-20 yıl arasında kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre uyum alt boyutu puanı daha yüksektir şeklinde yorumlanabilir. Grupların medyan değerleri incelendiği zaman (M11-15=3.6667; M1-5=4.0000; M6-10=4.0000; M16-20=4.3333;) 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, uyum alt boyutundaki maddelere 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerden daha yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir. Etki büyüklükleri değerleri incelendiğinde değerlerin (r=0.25; r=0.16; r=0.19), orta düzeyde etki sınır değeri olan 0.5 den küçük olmasından dolayı (Cohen, 1988) araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kıdemlerinin uyum alt boyutuna yönelik düşük düzeyde etki ettiği biçiminde yorumlanabilir.

4.1.4.3. Eğitim düzeyine göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Tablo 67 sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin toplam ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 67

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyleri	N	Sıra Ortalaması	Medyan	sd	X ²	p	Fark
A.Lisans	508	318,97	4,1935	3	1,622	,654	-
B.Yüksek Lisans	107	328,52	4,2581				
C.Doktora	9	367,33	4,3226				
D.Diğer	20	359,78	4,2903				
Toplam	644						

Not: *p>.05

Tablo 67 incelediğinde Kruskal-Wallis-H testi sonuçları öğretmenlerin eğitim düzeyi ile öğretmenlik mesleğine karşı tutum puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2_{(3)}=1,622$; p>.05).

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla hazırlanan ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Sevgi, değer ve uyum alt boyutlarına göre eğitim düzeyi değişkeninde anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 68

Sevgi Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyleri	N	Sıra Ortalaması	Medyan	sd	X ²	p	Fark
A.Lisans	508	316,96	4,1500	3	2,790	,425	-
B.Yüksek Lisans	107	336,68	4,2500				
C.Doktora	9	356,28	4,2500				
D.Diğer	20	372,05	4,3250				
Toplam	644						

Not: *p>.05

Tablo 68 incelediğinde Kruskal-Wallis-H testi sonuçları öğretmenlerin eğitim düzeyi ile sevgi alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. ($\chi^2_{(3)}=2.790$; p>.05).

Tablo 69

Değer Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyleri	N	Sıra Ortalaması	Medyan	sd	X ²	p	Fark
A.Lisans	508	335,20	4,5000	3	12,346	,006*	A-B
B.Yüksek Lisans	107	268,25	4,3750				
C.Doktora	9	329,67	4,5000				
D.Diğer	20	286,95	4,3750				
Toplam	644						

Not: *p<.05

Tablo 69 incelediğinde Kruskal-Wallis-H testi sonuçları öğretmenlerin eğitim düzeyi ile değer alt boyutu puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. ($\chi^2_{(3)}=12.346$; $p<.05$). Bu farkın hangi grup veya gruplar lehine olduğunu anlamak amacı ile ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Tablo 70 anlamlı farkın olduğu eğitim düzeyi grupları arasında yapılan ikili Mann-Whitney U testlerinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 70

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyleri İle Değer Alt Boyutu İkili Karşılaştırılma Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	Sıra Toplam	Sıra Ortalaması	Medyan	U	Z	p	Etki (r)
Lisans	508	27315	319,10	4,5000	21537	-3,396	,001*	0,13
Yüksek Lisans	107	162105	255,28	4,3750				

Not: * $p<.05$

Yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre, lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler ile yüksek lisans eğitim düzeyine sahip öğretmen grubu arasında anlamlı fark çıkmıştır ($U=21537$; $z=-3.396$; $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında yüksek lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlerin ortalamaları, lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin ortalamalarından daha düşük olduğundan; yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin değer alt boyutu eğilimleri daha düşük olduğu görülmektedir. Her iki grubun medyan değerleri incelendiği zaman ($M_{\text{lisans}}=4.5000$; $M_{\text{yükseklisans}}=4.3750$) yüksek lisans mezunu öğretmenlerin değer alt boyutu maddelerine lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşük düzeyde katıldıkları görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde ($r=0.13$) değerinin, orta düzeyde etki sınır değeri olan 0,5 den küçük olmasından dolayı (Cohen, 1988) araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin lisans veya yüksek lisans mezunu olmalarının, değer alt boyutuna etkisi düşük düzeydedir biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 71

Uyum Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyleri	N	Sıra Ortalaması	Medyan	sd	χ^2	p	Fark
A.Lisans	508	317,53	4,0000	3	2,476	,480	-
B.Yüksek Lisans	107	336,15	4,0000				
C.Doktora	9	390,44	4,3333				
D.Diğer	20	345,20	4,0000				
Toplam	644						

Not: * $p>.05$

Tablo 71 incelediğinde Kruskal-Wallis-H testi sonuçları öğretmenlerin eğitim düzeyi ile uyum alt boyutu puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2_{(3)} = 2.476$; $p > .05$). Ancak sıra sayı ortalamalarına bakıldığında doktora yapan öğretmenlerin puanlarının sıra sayı ortalamaları diğer öğretmenlerden daha yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak fark çıkmamıştır. Bu durum ‘n’ sayısının düşük olması ve grupların eşit dağılmamasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

4.1.4.4. Görev Yaptığı İlçeye Göre Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 72 öğretmenlerinin görev yaptığı ilçeye göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlarına ilişkin toplam ortalama puanları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 72

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Görev Yaptığı İlçe Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyleri	N	Sıra Ortalaması	Medyan	sd	X ²	p	Fark
A.Yenimahalle	166	375,98	4,2903	3	93,946	,000*	B-A
B.Sincan	168	217,29	3,8065				B-C
C.Çankaya	164	394,59	4,3548				B-D
D.Mamak	146	301,79	4,1935				D- A D- C
Toplam	644						

Not: * $p < .05$

Tablo 72 incelediğinde Kruskal-Wallis-H testi sonuçları öğretmenlerin görev yaptığı ilçe ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($\chi^2_{(3)} = 93.946$; $p < .05$). Bu farkın hangi grup veya gruplar lehine olduğunu anlamak amacı ile ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Tablo 73 anlamlı farkın olduğu görev yaptığı ilçe grupları arasında yapılan ikili Mann-Whitney U testlerinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 73

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı İlçe İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İkili Karşılaştırılma Sonuçları

Görev Yaptığı İlçe	N	Sıra Toplam	Sıra Ortalaması	Medyan	U	Z	p	Etki (r)
Yenimahalle	166	35411	213,32	4,2903	6338	-8,624	,000*	0,57
Sincan	168	20534	122,23	3,8065				
Sincan	168	20469	121,84	3,8065	6273	-8,583	,000*	0,57
Çankaya	164	34808	212,25	4,3548				
Yenimahalle	166	28481	171,57	4,2903	9616	-3,149	,002*	0,17
Mamak	146	20347	139,36	4,1935				
Çankaya	164	28591	174,34	4,3548	8883	-3,924	,000*	0,22
Mamak	146	19614	134,34	4,1935				
Sincan	168	23892	142,22	3,8065	9696	-3,200	,001*	0,18
Mamak	146	25562	175,09	4,1935				

Not: *p<.05

Yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre, Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ile arasında anlamlı fark çıkmıştır (U=6338; z=-8.624; p<.05, U=6273; z=-8.583; p<.05, U=9696; z=-3.200; p<.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının daha düşük olduğunun bir göstergesi olmaktadır. Grupların medyan değerleri incelendiği zaman (Msincan=3.8065; Mmamak=4.1935; Myenimahalle=4.2903; Mçankaya=4.3548) Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca Mamak ta görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ile arasında anlamlı fark çıkmıştır (U=9616; z=-3.149; p<.05, U=8883; z=-3.924; p<.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının daha düşük olduğunun bir göstergesi olmaktadır. Grupların medyan değerleri incelendiği zaman (Mmamak=4.1935; Myenimahalle=4.2903; Mçankaya=4.3548) Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin Yenimahalle ve Çankaya ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerine göre öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Etki büyüklükleri değerleri incelendiğinde; Yenimahalle-Mamak, Çankaya-Mamak, Sincan-Mamak ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin etki büyüklükleri değerleri ($r=0.17$; $r=0.18$; $r=0.22$), orta düzeyde etki sınır değeri olan 0.5 den küçük olmasından dolayı (Cohen, 1988) bu ilçelerde görev yapan öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları görev yaptıkları ilçeye düşük düzeyde etkiye sahiptir. Ancak Yenimahalle- Sincan ve Çankaya- Sincan ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin etki büyüklükleri değerleri ($r=0.57$; $r=0.57$), orta düzeyde etki sınır değeri olan 0.5 den büyük olmasından dolayı (Cohen, 1988) bu ilçelerde görev yapan öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarına görev yaptıkları ilçelere orta düzeyde etkiye sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla hazırlanan ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Sevgi, değer ve uyum alt boyutlarına göre görev yaptıkları ilçe değişkeninde anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 74

Sevgi Alt Boyutu Puanlarının Görev Yaptığı İlçe Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyleri	N	Sıra Ortalaması	Medyan	sd	X ²	p	Fark
A.Yenimahalle	166	390,26	4,2500	3	109,464	,000*	B-A
B.Sincan	168	205,46	3,6000				B-C
C.Çankaya	164	387,24	4,3000				B-D
D.Mamak	146	307,42	4,1500				D-A
							D-C
Toplam	644						

Not: * $p<.05$

Tablo 74 incelediğinde Kruskal-Wallis-H testi sonuçları öğretmenlerin görev yaptığı ilçe ile sevgi alt boyutu puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. ($\chi^2_{(3)}=109.464$; $p<.05$). Bu farkın hangi grup veya gruplar lehine olduğunu anlamak amacı ile ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Tablo 75 anlamlı farkın olduğu görev yaptığı ilçe grupları arasında yapılan ikili Mann-Whitney U testlerinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 75

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı İlçe İle Sevgi Alt Boyutu İkili Karşılaştırılma Sonuçları

Görev Yaptığı İlçe	N	Sıra Toplam	Sıra Ortalaması	Medyan	U	Z	p	Etki (r)
Yenimahalle	166	36508	219,93	4,2500	5240	-9,870	,000*	0,54
Sincan	168	19436	115,69	3,6000				
Sincan	168	19999	119,04	3,6000	5803	-9,123	,000*	0,50
Çankaya	164	35278	215,11	4,3000				
Yenimahalle	166	28660	172,65	4,2500	9437	-3,375	,001*	0,19
Mamak	146	20168	138,14	4,1500				
Çankaya	164	28010	170,79	4,3000	9464	-3,187	,001*	0,18
Mamak	146	20195	138,32	4,1500				
Sincan	168	23473	139,72	3,6000	9277	-3,724	,000*	0,21
Mamak	146	25982	177,96	4,1500				

Not: *p<.05

Yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre, Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ile arasında anlamlı fark çıkmıştır (U=5240; z=-9.870; p<.05, U=5803; z=-9.123; p<.05, U=9277; z=-3.724; p<.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sevgi alt boyutu tutumlarının daha düşük olduğunun bir göstergesi olmaktadır. Grupların medyan değerleri incelendiği zaman (Msincan=3.6000; Mmamak=4.1500; Myenimahalle=4.2500; Mçankaya=4.3000) Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sevgi alt boyutundaki maddelere diğer ilçelerdeki öğretmenlerden daha düşük düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Ayrıca Mamak ta görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ile arasında anlamlı fark çıkmıştır (U=9437; z=-3.375; p<.05, U=9464; z=-3.187; p<.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sevgi alt boyutu tutumlarının daha düşük olduğunun bir göstergesi olmaktadır. Grupların medyan değerleri incelendiği zaman (Mmamak=4.1500; Myenimahalle=4.2500; Mçankaya=4.3000) Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sevgi alt boyutundaki maddelere Yenimahalle ve Çankaya ilçelerindeki öğretmenlerden daha düşük düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Etki büyüklükleri değerleri incelendiğinde; Yenimahalle-Mamak, Çankaya-Mamak, Sincan-Mamak ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin etki büyüklükleri değerleri ($r=0.18$; $r=0.19$; $r=0.21$), orta düzeyde etki sınır değeri olan 0.5 den küçük olmasından dolayı (Cohen, 1988) görev yaptıkları bu ilçelerin, sevgi alt boyutu puanlarına etkisi düşük düzeydedir. Ancak Yenimahalle- Sincan ve Çankaya- Sincan ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin etki büyüklükleri değerleri ($r=0.54$; $r=0.50$), orta düzeyde etki sınır değeri olan 0.5 den büyük olmasından dolayı (Cohen, 1988) görev yaptıkları bu ilçelerin, sevgi alt boyutu puanlarına etkisi orta düzeydedir şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 76

Değer Alt Boyutu Puanlarının Görev Yaptığı İlçe Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyleri	N	Sıra Ortalaması	Medyan	sd	X ²	p	Fark
A.Yenimahalle	166	290,08	4,3750	3	9,244	,026*	B-A
B.Sincan	168	351,21	4,6250				C-A
C.Çankaya	164	326,91	4,5000				
D.Mamak	146	321,37	4,5000				
Toplam	644						

Not: * $p<.05$

Tablo 76 incelediğinde Kruskal-Wallis-H testi sonuçları öğretmenlerin görev yaptığı ilçe ile değer alt boyutu puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. ($\chi^2_{(3)}=9.244$; $p<.05$). Bu farkın hangi grup veya gruplar lehine olduğunu anlamak amacı ile ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Tablo 77 anlamlı farkın olduğu görev yaptığı ilçe grupları arasında yapılan ikili Mann-Whitney U testlerinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 77

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı İlçe İle Değer Alt Boyutu İkili Karşılaştırılma Sonuçları

Görev Yaptığı İlçe	N	Sıra Toplam	Sıra Ortalaması	Medyan	U	Z	p	Etki (r)
Yenimahalle	166	36508	152,74	4,3750	5240	-9,870	,000*	0,54
Sincan	168	19436	182,09	4,6250				
Yenimahalle	166	25753	155,14	4,3750	11892	-2,002	,045*	0,11
Çankaya	164	28862	175,99	4,5000				

Not: * $p<.05$

Yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre, Yenimahalle ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleriyle Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ile arasında anlamlı fark çıkmıştır ($U=5240$; $z=-9.870$; $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında Sincan ilçesinde

görev yapan sınıf öğretmenlerinin ortalamaları Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni gruplarının ortalamalarından daha yüksek olduğundan; Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin değer alt boyutu eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Her iki grubun medyan değerleri incelendiği zaman (Myenimahalle=4.3750; Msincan=4.6250) Yenimahalle ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin değer alt boyutundaki maddelere Sincan ilçesindeki öğretmenlerden daha düşük düzeyde katıldıkları görülmektedir. Ayrıca Çankaya ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleriyle Yenimahalle ilçesinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ile arasında anlamlı fark çıkmıştır ($U=11892$; $z=-2.002$; $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında Çankaya ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ortalamaları Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni gruplarının ortalamalarından daha yüksek olduğundan; Çankaya ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin değer alt boyutu eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Her iki grubun medyan değerleri incelendiği zaman (Myenimahalle=4.3750; Mçankaya=4.5000) Yenimahalle ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin değer alt boyutundaki maddelere Çankaya ilçesindeki öğretmenlerden daha düşük düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Etki büyüklükleri değerleri incelendiğinde; Yenimahalle-Çankaya ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin etki büyüklükleri değeri ($r=0.11$), orta düzeyde etki sınır değeri olan 0.5 den küçük olmasından dolayı (Cohen, 1988) bu ilçelerde görev yapan öğretmenlerin, değer alt boyutu puanlarına görev yaptıkları ilçe düşük düzeyde etkiye sahiptir. Ancak Yenimahalle- Sincan ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin etki büyüklükleri değeri ($r=0.57$), orta düzeyde etki sınır değeri olan 0.5 den büyük olmasından dolayı (Cohen, 1988) bu ilçelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, değer alt boyutu puanlarına görev yaptıkları ilçe orta düzeyde etkiye sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 78

Uyum Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyleri	N	Sıra Ortalaması	Medyan	sd	X ²	p	Fark
A.Yenimahalle	166	355,34	4,0000	3	112,276	,000*	B-A B-C
B.Sincan	168	225,05	3,3333				B-D D-A
C.Çankaya	164	426,90	4,3333				D-C
D.Mamak	146	280,03	3,6667				A-C
Toplam	644						

Not: * $p<.05$

Tablo 78 incelediğinde Kruskal-Wallis-H testi sonuçları öğretmenlerin görev yaptığı ilçe ile uyum alt boyutu puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($\chi^2_{(3)} = 112.276$; $p < .05$). Bu farkın hangi grup veya gruplar lehine olduğunu anlamak amacı ile ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Tablo 79 anlamlı farkın olduğu görev yaptığı ilçe grupları arasında yapılan ikili Mann-Whitney U testlerinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 79

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı İlçe İle Uyum Alt Boyutu İkili Karşılaştırılma Sonuçları

Görev Yaptığı İlçe	N	Sıra Toplam	Sıra Ortalaması		U	Z	p	Etki (r)
Yenimahalle	166	33861	203,98	4,0000	7887	-8,929	,000*	0,50
Sincan	168	22083	131,45	3,3333				
Sincan	168	19931	118,64	3,3333	5735	-9,273	,000*	0,60
Çankaya	164	35346	215,53	4,3333				
Yenimahalle	166	29166	175,70	4,0000	8931	-4,051	,000*	0,22
Mamak	146	19662	134,67	3,6667				
Çankaya	164	30790	187,74	4,3333	6684	-6,784	,001*	0,38
Mamak	146	17415	119,28	3,6667				
Sincan	168	24185	143,96	3,3333	9989	-3,724	,000*	0,21
Mamak	146	25270	173,08	3,6667				
Yenimahalle	166	23680	142,65	4,0000	9819	-2,854	,004*	0,15
Çankaya	164	30934	188,63	4,3333				

Not: * $p < .05$

Yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Mamak, Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ile arasında anlamlı fark çıkmıştır ($U=7887$; $z=-8.929$; $p < .05$, $U=5735$; $z=-9.273$; $p < .05$, $U=9989$; $z=-3.724$; $p < .05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Mamak, Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin uyum alt boyutu tutumlarının daha düşük olduğunun bir göstergesi olmaktadır. Grupların medyan değerleri incelendiği zaman ($M_{sincan}=3.3333$; $M_{mamak}=3.6667$; $M_{yenimahalle}=4.0000$; $M_{çankaya}=4.3333$) Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin uyum alt boyutundaki maddelere diğer ilçelerdeki öğretmenlerden daha düşük düzeyde katıldıkları görülmektedir. Tablo incelendiğinde; Mamak ta görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya ve Yenimahalle

ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ile arasında anlamlı fark çıkmıştır ($U=6684$; $z=-6.784$; $p<.05$, $U=8931$; $z=-4.051$; $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin uyum alt boyutu tutumlarının daha düşük olduğunun bir göstergesi olmaktadır. Grupların medyan değerleri incelendiği zaman ($M_{mamak}=3.6667$; $M_{yenimahalle}=4.0000$; $M_{çankaya}=4.3333$) Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin uyum alt boyutundaki maddelere Yenimahalle ve Çankaya ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde katıldıkları görülmektedir. Ayrıca Yenimahalle de görev yapan sınıf öğretmenleri ile Çankaya ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ile arasında anlamlı fark çıkmıştır ($U=9819$; $z=-2.854$; $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında Yenimahalle ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya ilçesinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Yenimahalle ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin uyum alt boyutu tutumlarının daha düşük olduğunun bir göstergesi olmaktadır. Her iki grubun medyan değerleri incelendiği zaman ($M_{yenimahalle}=4.0000$; $M_{çankaya}=4.3333$) Yenimahalle ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin uyum alt boyutundaki maddelere Çankaya ilçesinde görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Etki büyüklükleri değerleri incelendiğinde; Yenimahalle-Mamak, Çankaya-Mamak, Sincan-Mamak ve Yenimahalle-Çankaya ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin etki büyüklükleri değerleri ($r=0.15$; $r=0.21$; $r=0.22$; $r=0.38$), orta düzeyde etki sınır değeri olan 0.5 den küçük olmasından dolayı (Cohen, 1988) bu ilçelerde görev yapan öğretmenlerin, uyum alt boyutu puanlarına görev yaptıkları ilçe düşük düzeyde etki etmektedir. Ancak Yenimahalle- Sincan ve Çankaya- Sincan ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin etki büyüklükleri değerleri ($r=0.50$; $r=0.60$), orta düzeyde etki sınır değeri olan 0.5 den büyük olmasından dolayı (Cohen, 1988) bu ilçelerde görev yapan öğretmenlerinin uyum alt boyutu puanlarına görev yaptıkları ilçe orta düzeyde etkiye sahiptir diyebiliriz.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “ Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin yanıtlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik

eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanlar ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye ait Spearman-Brown korelasyon katsayısına ilişkin bulgular Tablo 80 verilmiştir.

Tablo 80

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri İle Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Spearman – Brown Katsayıları

Spearman Korelasyon		Mesleki Yenilikçilik Eğilimi Puanı
	Spearman's rho	,561 (**)
Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Puanı	p	,000
	n	644

Not: *p<.05

Tablo 80 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında; pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir (r:,.561; p<0,05).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeğinin alt boyutları ile öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiye ait Spearman-Brown korelasyon katsayısına ilişkin bulgular Tablo 81 verilmiştir.

Tablo 81

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri İle Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Spearman – Brown Katsayıları

Mesleki Tutum Alt Boyutları	Meslekte Yenilikçilik Alt Boyutları		
	Öğrenmede Yenilikçi	Meslekte Yenilikçi	Yeniliğe Direnç
Sevgi rho	,301	,462	,373
p	.000*	.000*	.000*
Değer rho	,495	,221	,084
p	.000*	.000*	.034*
Uyum rho	,152	,305	,480
p	.000*	.000*	.000*

Not: *p<.05

Tablo 81 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeğinin alt boyutları ile öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin alt boyutlarının her birinde anlamlı bir ilişki çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeğinin olumlu maddelerinden oluşan öğrenmede yenilikçi boyutu; öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin sevgi ($\rho=0.301$; $p<.05$) ve değer ($\rho=0.495$; $p<.05$) boyutları ile orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Uyum ($\rho=0.152$; $p<.05$) alt boyutuyla ise zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeğinin olumlu maddelerinden oluşan meslekte yenilikçi boyutu; öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin sevgi ($\rho=0.462$; $p<.05$) ve değer ($\rho=0.221$; $p<.05$) ve uyum ($\rho=0.305$; $p<.05$) boyutları ile orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeğinin olumsuz maddelerinden oluşan yeniliğe direnç boyutu; öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin sevgi ($\rho=0.373$; $p<.05$) ve uyum ($\rho=0.480$; $p<.05$) boyutları ile orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Değer ($\rho=0.084$; $p<.05$) alt boyutuyla ise zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki çıkmıştır.

4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, mesleki yenilikçilik eğilimlerinin yordayıcısı mıdır?” sorusuna ilişkin yanıtlar elde etmeye yöneliktir. Bu amaçla sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının mesleki yenilikçilik eğilimlerinin bir yordayıcısı olup olmadığı basit regrasyon analizi ile çözümlenmiştir.

R iki değişken arasındaki ilişkiyi gösterir, R^2 ise açıklanan varyansı bir başka değişle açıklama miktarını ifade eder (Taşpınar, 2017). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının mesleki yenilikçilik eğilimlerinin bir yordayıcısı olup olmadığı çözümlemeye ilişkin bulgular Tablo 82 de sunulmuştur.

Tablo 82

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1,971	,105		18,839	,000		
1.Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği	,514	,026	,622	20,107	,000	,386	,385
R=,622	R ² =,386	F=404,283	P=,000				

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının, mesleki yenilikçilik eğilimlerinin bir yordayıcısı olup olmadığına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; Sınıf öğretmenlerinin, mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.622$, $R^2 =.386$, $p<.01$). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleki yenilikçilik eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir ve sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleki yenilikçilik eğilimlerinin %38.6 sını açıklamaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarındaki her bir artış mesleki yenilikçilik eğilimlerini 0.514 şeklinde artmaktadır diyebiliriz.

4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum

Nitel verilerin analiz edildiği bu bölümde; sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik ve öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan ve alt problemlere göre elde edilen bulgular, yorumlanarak açıklanmıştır. Aşağıda bu süreçte yapılan çalışmalar ile bu çalışmalardan elde edilen bulgular ve buna ilişkin yorumlar detaylı bir şekilde sunulmuştur.

4.2.1. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşme ile elde edilen sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerini belirlemek amacıyla hazırlanan 5 soru, 24 sınıf öğretmenine yöneltilmiş ve görüşme verilerinin analizi sonucunda dört tema elde edilmiştir. Tablo 83’de temalar, temalara ait sorular, kodlar ve görüşmecii sayıları verilmiştir.

Tablo 83

Görüşme Sonucunda Elde Edilen Tema, Soru ve Kod Dağılımı

TEMALAR	SORULAR	KODLAR	SAYI	GÖRÜŞMECİLER
MESLEKİ YENİLİK	1. Kişisel ve mesleki gelişiminiz için hangi bilgi kaynaklarından yararlanırsınız?	İnternet	18	Öğretmen 1/2/4/5/6/7/9/10/11/13/14/15/16/17/20/22/23/24
		Kitaplar	16	Öğretmen 1/2/3/8/11/13/14/15/16/17/18/19/20/21/23/24
		Yakın Çevre-Zümre	6	Öğretmen 3/5/6/8/10/14
		Tv	1	Öğretmen 3
	2. Kişisel ve mesleki gelişiminiz ile ilgili ne tür etkinliklere ve eğitimlere katılırsınız?	Fırsat Ve İmkân	4	Öğretmen 7/8/9/15
		Ders Saatlerine Denk Gelmesi	8	Öğretmen 1/6/10/12/13/15/16/17
		Yokluğu (f:15)	3	Öğretmen 1/12/15
		Maddi Sıkıntı	1	Öğretmen 20
	1. ve 2. Sorunun Ortak Kodları	Katılmadım	18	Öğretmen 2/3/4/5/6/7/8/11/12/14/15/16/17/18/20/21/22/24
		Akademik Çalışmalar	4	Öğretmen 7/8/21/24
HİZMET İÇİ EĞİTİM	3. Hizmet içi eğitimin mesleki gelişiminiz için gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? En son ne zaman katıldınız?	Hizmet İçi Eğitim	13	Öğretmen 1/3/4/5/6/10/12/14/15/16/18/21/22
		Kalite	7	Öğretmen 3/7/11/17/20/23/24
		Fayda	5	Öğretmen 2/4/9/10/21
		Katılım (f=8)	3	Öğretmen 8/13/15
		Zorunlu Olduğu İçin Katıldım	3	Öğretmen 18/19/21
		Gönüllülük Esası Olmalı	2	Öğretmen 15/16
		Planlı Yapılmıyor	1	Öğretmen 15
		Planlama (f=7)	1	Öğretmen 12
		İhtiyaca Yönelik Değil	1	Öğretmen 12
		Dönüt Yok	1	Öğretmen 12
MESLEKİ DÖNÜT	4. Meslektaş, veli ve öğrencilerinizin mesleki uygulamalarınız hakkındaki düşüncelerini önemser misiniz? Neden?	Sayısı Ve Konteyan Yetersizliği	8	Öğretmen 4/8/10/14/16/18/22/24
		Eksiklerimizi Görmek İçin Fırsat	7	Öğretmen 3/4/6/12/15/16/21
		Kötü Niyetli Olmayan-Yansız	6	Öğretmen 3/5/10/13/17/19
		Öğrenci Düşünceleri Önemli	6	Öğretmen 3/5/9/10/17/19
		Veli Düşünceleri Önemli	5	Öğretmen 3/5/9/10/17
		Meslektaşlarımızın Düşünceleri Önemli	4	Öğretmen 2/5/20/22
		Farklı Düşüncelerin Yenilik Sağlar	4	Öğretmen 7/9/12/14
		Özeleştirme – Değerlendirme	2	Öğretmen 7/11
		Bilgi Alışverişi Sağlaması	1	Öğretmen 1
		Kaliteli Ve Gerçekçi Eleştirisi	1	Öğretmen 1
MESLEKİ UYGULAMAMALAR	5. Ders işleyiş sürecinde kullandığınız yöntem-metot ve kaynakların çağın gereksinimlerine uygun olması için neler yapıyorsunuz?	Teknolojik Araç Gereç Kullanımı	13	Öğretmen 5/7/10/11/12/13/16/17/18/19/21/23/24
		Yeni Yaklaşımları Takip	12	Öğretmen 2/3/6/8/9/10/13/14/15/17/21/24
		Birden Çok Duyu Organına Hitap	7	Öğretmen 4/7/8/10/15/16/17
		Öğrenci İlgi Ve İhtiyaçları	5	Öğretmen 2/10/12/16/17
		Meslektaşlar İle Bilgi Alışverişi	4	Öğretmen 6/8/9/10
		Öğrenciyi İşe Katmak	4	Öğretmen 1/4/7/20
		Fiziki Şartlardan Dolayı Zorlanmak	4	Öğretmen 7/12/14/16
		Bilimsel Yayınları Takip	3	Öğretmen 6/8/21
		Mevcut Müfredatı Uygulamak	2	Öğretmen 2/12
		Lisansüstü Eğitim	2	Öğretmen 3/12
		Günlük Hayatla İlişki	1	Öğretmen 8

Tablo 83 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular sonucu yapılan içerik analizi sonucunda 4 temanın oluştuğu görülmektedir.

Bu temalar sırası ile mesleki yenilik, hizmet içi eğitim, mesleki dönüt ve mesleki uygulamalardır. Mesleki yenilik teması; Akademik çalışmalar, internet, kitaplar, yakın çevre- zümre, hizmet içi eğitim, fırsat ve imkân yokluğu, televizyon kodlarından oluşmuştur. Fırsat ve imkân yokluğu kodu; Ders saatlerine denk gelmesi, zaman olmayışı ve maddi sıkıntılar alt kodlarından oluşmaktadır. Hizmet içi eğitim teması; kalite, fayda, katılım ve planlama kodlarından oluşmaktadır. Katılım kodu; Zorunlu olduğu için katılım ve gönüllük esas olmak üzere alt kodlardan oluşmaktadır. Planlama kodu da planlı yapılmıyor, ihtiyaca yönelik değil, dönüt yok ve sayı- kontenjan yetersizliği alt kodlarından oluşmuştur. Mesleki dönüt teması; eksiklerimizi görmek için fırsat, kötü niyetli olmayan-yansız, öğrenci düşünceleri önemli, veli düşünceleri önemli, meslektaşlarımızın düşünceleri önemli, farklı düşüncelerin yenilik sağlar, özeleştir - değerlendirme, bilgi alışverişi sağlaması, kaliteli ve gerçekçi eleştiri kodlarından oluşmuştur. Son olarak mesleki uygulama teması; Teknolojik araç gereç kullanımı, yeni yaklaşımları takip, birden çok duyu organına hitap, öğrenci ilgi ve ihtiyaçları, meslektaşlar ile bilgi alışverişi, öğrenciyi işe katmak, fiziki şartlardan dolayı zorlanmak, bilimsel yayınları takip, mevcut müfredatı uygulamak, lisansüstü eğitim ve günlük hayatla ilişki kodlarından oluşmuştur. Söz konusu temalara göre elde edilen veriler ve yorumları temaların sırası ile aşağıda verilmiştir.

4.2.1.1. Tema 1: Mesleki Yenilik

Tablo 84’de mesleki yenilik temasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 84

Mesleki Yenilik Teması ve Görüşme Sonuçlarının Dağılımı

Tema 1	Sorular	Kodlar	Frekans
Mesleki Yenilik	1. Kişisel ve mesleki gelişiminiz için hangi bilgi kaynaklarından yararlanırsınız?	İnternet	18
		Kitaplar	16
		Yakın Çevre-Zümre	6
		Tv	1
	2. Kişisel ve mesleki gelişiminiz ile ilgili ne tür etkinliklere ve eğitimlere katılırsınız?	Ders Saatlerine Denk Gelmesi	4
		Fırsat Ve İmkân Yokluğu (f: 15)	8
		Maddi Sıkıntı	3
	1. ve 2. Sorunun Ortak Kodları	Akademik Çalışmalar	18
		Hizmet İçi Eğitim	4
		Katılmadım	1

Tablo 84’te mesleki yenilik isimli temanın; en fazla “Akademik Çalışmalar” (f=18) ve “İnternet” (f=18) olmak üzere, “Kitaplar” (f=16), “Fırsat Ve İmkân Yokluğu” (f=15), “Yakın Çevre-Zümre” (f=6), “Hizmet İçi Eğitim” (f=4), “Tv” (f=1) ve “Katılmadım” (f=1) isimli kodlardan oluştuğu görülmektedir.

Aşağıda mesleki yenilik isimli temanın kodları ve bu kodlarla ilgili öğretmen görüşleri doğrudan alıntılarla verilmiştir. Kişisel ve mesleki gelişiminiz için hangi bilgi kaynaklarından yararlanırsınız? Sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için bilgi kaynağı olarak en çok interneti kullandıkları görülmektedir. İnternette genellikle sosyal paylaşım siteleri, eğitim siteleri ve eğitim bloglarından faydalanmaktadır. Bazı öğretmenler bilgi kaynağı olarak sadece interneti kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen 2: Sosyal paylaşım sitelerindeki etkinlik paylaşım sayfaları, çeşitli yayınevlerinin kaynaklarını kullanırım.

Öğretmen 6: İnternet, üniversitelerin eğitim dergileri, arkadaşlarım.

Öğretmen 4: İnternetteki eğitim siteleri özellikle bloglar, güncel yayınlar.....

Öğretmen 7: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan seminerlere katılıyorum. Ancak bu tarz seminerlerin bilgi vermekten öte isteğe bağlı olmaması sebebiyle yeterli olmadığını düşünüyorum. Bunun haricinde merak ettiğim konular veya yeterli olmadığımı düşündüğüm konularla ilgili internetteki makalelerden bilgi almaya çalışıyorum.

Öğretmen 10: Maalesef mesleki gelişim ile ilgili kitapları okumayı sevmiyorum. İnternet sitelerinden ve meslektaşlarımdan faydalaniyorum.

Bunun yanı sıra bazı öğretmenler ise kişisel ve mesleki gelişimleri için bilgi kaynağı olarak interneti kullandıklarını ancak internetteki bilgi kaynaklarının güvenilirliği ve kalitesinin önemli olduğunu söylemiş ve doğruluğundan emin oldukları, kaliteli ve doğru bilgi olan siteleri tercih ettiklerini söylemişlerdir.

Öğretmen 9: İnternette faydalaniyorum ancak kaliteli ve kaynakçası olan bilgi kaynaklarını seçiyorum. İnternet ile bilgiye ulaşım çok kolay ancak bilgi kalitesi ve doğru bilgiyi bulmak gerek.

Öğretmen 5: Genellikle interneti kaynak olarak kullanıyorum (doğruluğundan emin olarak). Kaynakça verilmeyen bilgileri kullanmamaya özen gösteriyorum.

Görüşme yapılan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için bilgi kaynağı olarak kitaplardan faydalandıkları ve meslektaşları ile fikir alışverişinde bulundukları da görülmektedir.

Öğretmen 1: Eğitim kitapları başlıca kaynaklarım arasındadır.

Öğretmen 3: Süreli yayınlar, dergiler, tv programları, kitaplar, insanlar...

Öğretmen 8: Hizmet içi eğitim programları, milli eğitimin verdiği el kitapları, üniversitelerin dergilerinde yayınlanan makaleler, kendi kitaplarım ve meslektaşlarım ile bilgi paylaşımı.

Öğretmen 17: Kitaplardan, süreli yayınlardan, internetten yararlanırım. Meslektaşlarımla bilgi alışverişi yaparım. Özellikle benden tecrübeli öğretmenlerin tecrübelerinden faydalanmak konu işleyiş tarzlarını öğrenmek benim için önemlidir.

Öğretmen 21: Yüksek lisans ve doktora eğitimim, bunun dışında geçmişten beri kitap okumayı severim. Mesleğimle ilgili yayınları, alanda yeni araştırmaları, yeni kitapları genelde takip ederim. İnternetten mesleki gelişim ile ilgili kaynakları da sayabilirim.

Öğretmen 24: Kişisel ve mesleki gelişimim için; akademik çalışmalardan, kitaplardan, hizmet içi eğitim programlarından, internet siteleri ve bloglardan sık sık faydalanırım. Eksiğim ya da ihtiyacım olan bilgi her ne konudaysa ona göre bilgi kaynağım değişir.

Kişisel ve mesleki gelişiminiz ile ilgili ne tür etkinliklere ve eğitimlere katılırsınız? Sorusuna görüşmeye katılan öğretmenler mesleki ve kişisel gelişimleri için akademik çalışmalara katıldıklarını ve bu çalışmaları takip ettiklerini söylemişlerdir. Bunun yanı sıra internet, kitaplar, meslektaşları ile fikir alışverişi yaparak bilgiye ulaştıklarını dile getirmişlerdir. Ancak bazı öğretmenlerde fırsat ve imkânlarının olmadığı için kişisel ve mesleki gelişimleri için etkinliklere katılamadıklarını ifade etmişlerdir.

Fırsat ve imkânlarının olmama nedenini bu tür etkinliklerin öğretmenlerin ders saatlerine gelmesi olarak açıklamışlardır.

Öğretmen 7: Bu tür etkinlikler genelde hafta içi olduğundan ancak Milli Eğitim Bakanlığının düzenlediği hizmet içi seminerlerine katılıyorum.

Öğretmen 8: Sadece hizmet içi eğitimleri katılabiliyorum ancak konferansları da takip ediyorum. Vakit buldukça katılıyorum ama eğitim öğretim döneminde ders saatlerim ile çakıştığı için zor oluyor konferanslara katılmam.

Öğretmen 9: Evet katılmaya çalışıyorum ancak mesai saatlerine gelen etkinliklere katılmak zor oluyor. Resmi izin alsak bile sınıfımız boş kalacağı için sıkıntı oluyor. Bu nedenle ders dışında ki saatlerde ki oturumlara katılıyorum.

Öğretmen 15: Katılamıyorum çünkü çoğu sempozyum eğitim öğretim dönemine denk geliyor...

Bunun yanı sıra bu tür etkinliklere vakit ayırabilecekleri zamanlarının olmadığını ve maddi sıkıntılardan dolayı etkinliklere katılamadıklarını söyleyen öğretmenler de olmuştur.

Öğretmen 1: Katılmıyorum çünkü çok zamanım olmuyor. Ayrıca katılım ücretli oluyor gelirimden bunun için harcama yapamıyorum.

Öğretmen 6: İstiyorum ancak pek fırsatım olmuyor.

Öğretmen 10: Zorunlu olmadıkça katılmıyorum. Çünkü okuldaki iş yükümüz çok fazla eve de iş götürüyorum. Ödev hazırla, etkinlik bul vb. çok vaktimi alıyor. Geri kalan zamanlarda da kendi özel hayatımdaki sorumluluklarım ağır basıyor.

Öğretmen 12: Zaman olarak ve maddiyat olarak pek fırsatım olmuyor.

Öğretmen 15: Katılamıyorum çünkü çoğu sempozyum eğitim öğretim dönemine denk geliyor hem zamanı uymuyor hem de maddi olarak ücretler fazla geliyor.

Öğretmen 16: Katılmak isterim ancak pek zaman ayıramıyorum.

Öğretmen 17: Herhangi bir çalışmaya katılmadım. Katılmak isterim faydalı olduğunu düşünüyorum ancak fırsat yaratıp katılamıyorum.

Görüşme yapılan bir öğretmen ise nedenini söylememiştir ancak kişisel ve mesleki gelişimi ile ilgili herhangi bir etkinliğe veya eğitime katılmadığını ifade etmiştir.

Öğretmen 20: Herhangi bir çalışmaya katılmadım, ihtiyaç duymuyorum.

Kişisel ve mesleki gelişiminiz için hangi bilgi kaynaklarından yararlanırsınız? ve Kişisel-mesleki gelişiminiz ile ilgili ne tür etkinliklere ve eğitimlere katılırsınız? Sorularına verilen cevaplar incelendiğinde akademik çalışmalar ve hizmet içi eğitim kodlarının ortak olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin; seminer, çalıştay, kongre, konferans vb. bilimsel çalışmalara katılmaya çalıştıkları ve üniversite dergileri, tezler ile makalelerden de faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Buna örnek teşkil edecek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Öğretmen 4: Konferanslara daha çok katılıyorum, genellikle eğitim alanında ve çocuk gelişimi konulu olanları takip ediyorum. En son eğitim teknolojileri ve eğitim de iyi örnekler konferansına katıldım.

Öğretmen 5: Seminer ve konferanslara katılırım bu yıl katıldıklarımı bir kaç;Çocuk gözüyle oyun paneli- Hacettepe üni., Yabancı öğrencilerin eğitim sisteminde karşılaştığı zorluklar semineri, Özgül öğrenme güçlüğü farkındalık semineri, Etkili sınıf yönetimi konferansı.

Öğretmen 21: Kendi branşımla ilgili imkânlar ölçüsünde kongrelere, sempozyumlara, hizmet içi eğitim faaliyetlerine, yerel düzeyde yapılan söyleşi ve panellere katılmaya çalışıyorum.

Öğretmen 22: Sempozyumlara katılmaya çalışırım. Alanımla ilgili poster bildirilerim var. Makale, tez ve bilimsel çalışmalara da bakıyorum. İnternet ile bilgiye ulaşmak kolay ancak bilgi kirliliği var.

Öğretmen 24: Sempozyum, forum, seminer, uzaktan eğitim, konferans gibi ilgimi çeken konularda bilimsel etkinliklere katılırım. Bunun için vakit ve para ayırmaya çekinmem çünkü çok faydasını görüyorum. Bu tür etkinliklerdeki havayı solumak bile beni yeniliyor.

Öğretmenlerin bu görüşleri kişisel ve mesleki gelişimleri için seminer, çalıştay, konferans, sempozyum gibi akademik çalışmalara katıldığını göstermektedir. Bunun yanı sıra

üniversite dergilerinde yayınlanan makaleler ve diğer akademik çalışmalardan da faydalandıklarını dile getirmişleridir.

Kişisel ve mesleki gelişiminiz için hangi bilgi kaynaklarından yararlanırsınız? ve Kişisel-mesleki gelişiminiz ile ilgili ne tür etkinliklere ve eğitimlere katılırsınız? Sorularına verilen cevaplardan oluşan mesleki yenilik temasında öğretmenlerin en çok akademik çalışmalara katıldığı ve akademik çalışmaları kaynak olarak kullandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra kitaplardan faydalanan öğretmenlerde çoğunluktadır. Çalışmaya katılan öğretmen görüşleri incelendiğinde internetin bilgi kaynağı olarak öğretmenler tarafından çok kullanıldığı görülmektedir. Dikkat çeken bir başka konu ise birçok öğretmenin ders saatlerine denk gelmesi, zaman olmayışı ve maddi yetersizliklerden dolayı istediği halde kişisel ve mesleki gelişimi için etkinliklere ve eğitimlere katılamıyor olmasıdır.

4.2.1.2. Tema 2: Hizmet İçi Eğitim

Tablo 85’de hizmet içi eğitim temasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 85

Hizmet İçi Eğitim Teması ve Görüşme Sonuçlarının Dağılımı

Tema 2	Soru	Kodlar	Frekans
Hizmet İçi Eğitim	3.Hizmet içi eğitimin mesleki gelişiminiz için gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?	Kalite	13
		Katılım (f:8)	Zorunlu Olduğu İçin Katıldım 5
			Gönüllülük Esası Olmalı 3
		Fayda	7
	En son ne zaman katıldınız?	Planlı Yapılmıyor	3
		Planlama (f:6)	İhtiyaca Yönelik Değil 2
			Dönüt Yok 1

Tablo 85’te Hizmet İçi Eğitim isimli temanın; en fazla “Kalite” (f=13) olmak üzere, “Katılım” (f=8), “Fayda” (f=7) ve “Planlama” (f=6) isimli kodlardan oluştuğu görülmektedir.

Aşağıda Hizmet İçi Eğitim isimli temanın kodları ve bu kodlarla ilgili öğretmen görüşleri doğrudan alıntılarla verilmiştir. Hizmet içi eğitimin mesleki gelişiminiz için gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? En son ne zaman katıldınız? Sorusuna ilişkin öğretmen

görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin genelinin hizmet içi eğitimlerin gerekli ve önemli olduğunu söyledikleri ancak hizmet içi eğitimlerin amacına uygun şekilde yapılmadığını, verim alamadıklarını ifade etmektedir. Verilen eğitimlerin ihtiyaçlarına göre hazırlanması gerektiğini bu şekilde daha faydalı olacağına inanmaktadırlar. Ayrıca yapılan hizmet içi eğitimi veren kişilerin daha donanımlı olması gerektiğini kısacası verilen hizmet içi eğitimlerin daha kaliteli ve işlevsel olursa verimli olacağını ifade etmişlerdir. Bu düşüncelere örnek teşkil edecek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Öğretmen 4: Verilen eğitim hizmetinin kalitesinin artması ve öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri için hizmet içi eğitim şart ancak öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda verilmeli. Daha planlı ve sistemli olmalı ayrıca verilen eğitim işe yaramalı sırf eğitim verdik demek için içi boş hizmet içi eğitimlere gönülsüz olarak zorunlu katılıyoruz.

Öğretmen 6: Yararlı konularda olduğunu düşünmüyorum. En son 4 ay önce ilçe içi uygulamalar için aldım. Ancak daha çok sayıda yapılmalı ve daha nitelikli olmalı. Üniversitelerden destek alınmalı. Akademisyenler yüz yüze eğitim yapmalı.

Öğretmen 10: Hizmet içi eğitimin gerekli olduğunu düşünüyorum. Ancak uygulamalar çok kötü bize bir şey katmıyor ancak zamanımızı alıyor. Resmen uyukluyoruz ve genellikle işinin uzmanı kişilerce verilmiyor bence. En son Suriyeliler ile ilgili bir hizmet içine katıldım. Zorunlu olduğu için katıldım. Hikaye anlatır gibi anlattılar. Hiç uygulayabileceğimiz ya da sorunumuza çözüm olacak bir bilgi edinmedim. Hizmet içi eğitim yapıldı mı yapıldı, şu kadar sayıda öğretmen katıldı mı katıldı. Ne yazık ki durum bundan ibaret.

Öğretmen 14: Hizmet içi eğitimler çok önemlidir ancak verimli geçmiyor. En son dönem başında mesleki gelişim adı altında katıldım. Elektronik konferans şeklindeydi. Açık kaldı ekran projeksiyon ile seyrettik ama inanır mısınız çok sıkıcıydı uykumuz geldi.

Öğretmen 16: Hizmet içi eğitim mesleki gelişimimiz ve kişisel gelişimimiz için çok önemlidir. Ancak MEB tarafından bizlere verilen hizmet içi eğitimlerin içinin boş olduğunu düşünüyorum. İhtiyaçlarımız doğrultusunda yapılmıyor ve uzman kişilerce verilmiyor. En son iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili zorunlu bir hizmet içi eğitime katıldım.

Hizmet içi eğitim çalışanın iş başında aldığı bir eğitimidir. Çalışanların mesleklerini çağın gereklerine göre sürdürebilmeleri ve etkin hizmet verebilmeleri için bilgilerini sürekli güncel tutmaları ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim almaları gereklidir. Hizmet içi eğitimde tam olarak bu nedenle vardır. Kaliteli ve ihtiyaçlar doğrultusunda verilen bir hizmet içi eğitim mesleki alanda başarıyı sağlar. Görüşmeye katılan bazı öğretmenler de hizmet içi eğitimin mesleki gelişimleri için faydalı olduğunu bu nedenle katıldıklarını ve mesleki gelişimlerine katkı sağladıklarını dile getirmişlerdir. Bu duruma örnek olabilecek ifadeler şu şekildedir:

Öğretmen 3: Çok gerekli olduğunu düşünüyorum ancak hakkıyla yapılması gerekiyor. İşim gereği sık sık katılıyorum. Her sene en az bir kere diyebilirim.

Öğretmen 7: Hizmet içi eğitimlerin hepsine katılmaya çalışıyorum. Bu eğitimlerde bilgi verme haricinde karşılıklı fikir alışverişinde de bulunulması mesleki gelişime katkıda bulunuyor. En son Nisan ayında 15 gün süren Suriyeli öğrencilerle ilgili bir seminer aldım.

Öğretmen 20: Hizmet içi eğitimin mesleğe olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum. 1 ay öncesinde özel eğitim öğrencilerine yönelik dil konuşma bozukluğu, üstün yetenekli öğrencilerin tanınması seminerlerine katıldım.

Öğretmen 23: Kesinlikle katılıyorum en son bilgi okuryazarlığı eğitimine katıldım. Faydalı olduğunu düşünüyorum. Ancak bu eğitimlerin ihtiyaçlarımız doğrultusunda daha kaliteli hazırlanarak biraz daha özendirici olmasını bekliyorum.

Hizmet içi eğitime katılımımda ortaya çıkan bir diğer konu ise öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılıp, katılmamalarının yanı sıra eğitime gönüllü veya zorunlu katılmaları olmuştur. Öğretmenler hizmet içi eğitime katılımın gönüllülük esasına göre yapılması gerektiğini dile getirmektedirler.

Öğretmen 4: ...Daha planlı ve sistemli olmalı ayrıca verilen eğitim işe yaramalı sırf eğitim verdik demek için içi boş hizmet içi eğitimlere gönülsüz olarak zorunlu katılıyoruz.

Öğretmen 10: Hizmet içi eğitimin gerekli olduğunu düşünüyorum. Ancak uygulamalar çok kötü bize bir şey katmıyor ancak zamanımızı alıyor. Resmen uyukluyoruz ve genellikle işinin uzmanı kişilerce verilmiyor bence. En son Suriyeliler ile ilgili bir hizmet içine katıldım. Zorunlu olduğu için katıldım...

Öğretmen 8: Hizmet içi eğitimler çok önemlidir. Ancak kendi alanımızda olanı seçmemiz lazım ve zorunlu değil gönüllü katılmak lazım. Ben en son özel eğitim gerektiren öğrenciler ile ilgili bir eğitime katıldım.

Öğretmen 13: Zorunlu olan eğitimleri sevmiyorum özellikle tatil günlerimize konulan ancak diğer eğitimleri seviyorum. Mebbisten bakarak farklı hizmet içi eğitimlere başvuruyorum ilgimi çeken veya eksik olduğumu düşündüğüm konularda olanlara başvuruyorum fakat her zaman onay gelmiyor. Kabul edilmiyorum.

Bazı öğretmenlerde hizmet içi eğitimlere katıldıklarını ancak zorunlu olduğu için katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen 2: 23 Şubat 2018 de katıldım. MEB tarafından zorunlu bir eğitimdi.

Öğretmen 9: Zorunlu olarak katıldım. 8 saatlik tehlikeli işlerle alakalı bir eğitimdi.

Hizmet içi eğitim konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde de ortaya çıkan başka bir durum da yapılan hizmet içi eğitimin plansız olmasıyla ilgili olmuştur. Her yaş grubu ve her branştan öğretmeni kapsayacak şekilde daha düzenli ve planlı şekilde yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Öğretmen 18: Kesinlikle gerekli olduğunu düşünüyorum ancak daha düzgün ve doğru bir planlama ile yapılması ve daha fazla amaca hizmet etmesi gerektiğine inanıyorum.

Öğretmen 19: Kesinlikle gerekli olduğunu düşünüyorum ancak her yaş grubunu ve tüm öğretmenleri kapsayacak bir biçimde planlanması gerektiğine inanıyorum.

Öğretmen 21: düşünüyorum. Nitelikli bir hizmetiçi eğitim öğretmene mesleki yeterliliğini geliştirme, mesleki motivasyon sağlama, meslektaşlarından yeni şeyler öğrenme, zayıf olduğu mesleki becerileri yada alanları geliştirme yada daha da uzmanlaşma imkanı sağlar. Ama çalıştığım kurumda/bakanlıkta hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin çok yararlı bir şekilde planlanmadığı, verilen eğitimlerin yetersiz olduğunu gördükçe katılma isteğim azalıyor, mecbur tutulmadıkça katılmıyorum.

Ayrıca görüşmeye katılan sınıf öğretmenleri yapılan hizmet içi eğitimlerin ihtiyaçlarına yönelik olmadığını dile getirmişlerdir. İhtiyaçlarına yönelik olmayan hizmet içi eğitimlerinin gelişimlerine katkı sağlamayacakları için katılmak istemediklerini söylemektedirler. Bunun yanı sıra verilen eğitimlerde dönüt olmaması ve hizmetiçi eğitimlerin sayısı ve kontenjanlarının yetersiz gelmesi de şikâyet ettikleri bir başka konu olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen 12: Mesleki gelişim ve meslek sonrası eğitim için kesinlikle önemlidir ancak bizim katılımımıza açık olan hizmet içi eğitimler çok az sayıda ve kontenjan olarak yetersiz.

Öğretmen 15: ...Öncelikle öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını saptanmalıdır. İhtiyaç doğrultusunda hazırlanan bu eğitimleri işin uzmanları vermelidir. Kesinlikle eğitim sonrasında dönüt alınmalıdır.

Öğretmen 16: Hizmet içi eğitim mesleki gelişimimiz ve kişisel gelişimimiz için çok önemlidir. Ancak MEB tarafından bizlere verilen hizmet içi eğitimlerin içinin boş olduğunu düşünüyorum. İhtiyaçlarımız doğrultusunda yapılmıyor.

Hizmet içi eğitimin mesleki gelişiminiz için gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? En son ne zaman katıldınız? Soruna verilen cevaplardan oluşan hizmet içi eğitim temasında öğretmenlerin en çok dile getirdiği konu yapılan hizmet içi eğitimlerin kalitesiz olduğu yönünde olmuştur. Öğretmenler hizmet içi eğitimin önemli olduğunu düşünmekte ancak bakanlık tarafından onlara verilen eğitimlerin ihtiyaçlarına yönelik olmadığını, uzmanlar tarafından verilmediği ve amacına ulaşmadığını ifade etmişlerdir. Hizmet içi eğitim temasında öne çıkan bir başka durumda hizmet içi eğitimlerin zorunlu oluşudur. Öğretmenler bu eğitimlerin zorunlu olmaması gerektiğini gönüllülük esasına göre yapıldığında daha faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Zaten ihtiyaçları doğrultusunda, planlı yapılacak hizmet içi eğitimlere gönüllü olarak katılacaklarını söylemişlerdir.

4.2.1.3. Tema 3: Mesleki Dönüt

Tablo 86’da Mesleki Dönüt temasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 86

Mesleki Dönüt Teması ve Görüşme Sonuçlarının Dağılımı

Tema 3	Soru	Kodlar	Frekans
Mesleki Dönüt	4.Meslektaş, veli ve öğrencilerinizin mesleki uygulamalarınız hakkındaki düşüncelerini önemser misiniz? Neden?	Eksiklerimizi Görmek İçin Fırsat	8
		Kötü Niyetli Olmayan-Yansız	7
		Öğrenci Düşünceleri Önemli	6
		Veli Düşünceleri Önemli	6
		Meslektaşlarımızın Düşünceleri Önemli	5
		Farklı Düşüncelerin Yenilik Sağlar	4
		Özeleştir - Değerlendirme	4
		Bilgi Alışverişi Sağlaması	2
		Kaliteli Ve Gerçekçi Eleştiri	1

Tablo 86’da Mesleki Dönüt isimli temanın; en fazla “Eksiklerimizi Görmek İçin Fırsat” (f=8) olmak üzere, “Kötü Niyetli Olmayan-Yansız” (f=7), “Öğrenci Düşünceleri Önemli” (f=6), “Veli Düşünceleri Önemli” (f=6), “Meslektaşlarımızın Düşünceleri Önemli” (f=5), “Farklı Düşüncelerin Yenilik Sağlar” (f=4), “Özeleştir - Değerlendirme” (f=4), “Bilgi Alışverişi Sağlaması” (f=2), ve “Kaliteli ve Gerçekçi Eleştiri” (f=1) isimli kodlardan oluştuğu görülmektedir.

Aşağıda Mesleki Dönüt isimli temanın kodları ve bu kodlarla ilgili öğretmen görüşleri doğrudan alıntılarla verilmiştir. Meslektaş, veli ve öğrencilerinizin mesleki uygulamalarınız hakkındaki düşüncelerini önemser misiniz? Neden? Sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin mesleki uygulamaları ile ilgili dışarıdan gelen düşünceleri önemsedikleri bu düşünceler sayesinde eksiklerini gördüklerini dile getirmişlerdir. Bu görüşlerin eksik taraflarını görüp bunları tamamlama veya yanlış yaptıkları bir uygulamayı sonlandırmak için bir fırsat olduğunu dile getirmişlerdir.

Öğretmen 4: Tabi ki önemserim, olabilecek hatalarımın önüne geçme ya da olan hataları düzeltmem için bir fırsat olarak görüyorum. Özellikle mesleki uygulamalarım için çok yararını görüyorum....

Öğretmen 8: Önemserim. Eksik taraflarımı bu görüşler sayesinde görüp tamamlayabilirim. Aynadaki yansıma gibidir. İnsanların mesleki uygulamam hakkındaki görüşlerini sayesinde kendi uygulamamı tarafsız gözlerden görmüş olurum. Karşılıklı geri bildirime açık olduğum zaman öğrenci veli ve iş arkadaşlarımla daha yapıcı ilişkiler kurabiliyorum. Bu da eğitim kalitesini daha hızlı bir şekilde değiştirebilmemi sağlıyor. Örneğin; kalabalık sınıflarda bir

öğrencinin konuyu tam anlayıp, anlamadığını hemen fark edemediğiniz zamanlar olabiliyor. Öğrenme zorluğu çeken bu durumda ki bir öğrencinin ailesi veya kendisi durumu bana anında söylediğinde çok geç kalmadan bu sorunu gidermeye yönelik adımlar atıyorum.

Öğretmen 18: Tabi ki önemserim, çünkü günümüzde çok kullanılan bir tabirle açıklamak gerekirse onlar bizim müşterilerimiz ve müşteri her zaman haklıdır. Onlardan gelen geri beslemelerin geleceğime ve mesleki gelişimime yön vereceğine inanıyorum.

Öğretmenler meslektaş, veli ve öğrencilerin mesleki uygulamaları hakkındaki düşüncelerini farklı nedenlerden dolayı önemsediklerini dile getirmişlerdir. Ancak bu eleştirilerden kötü niyetli olmayan ve yansız yapılanları dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Sırf eleştirmek için yapılan veya arkasında başka bir neden olan düşünceleri önemsemediklerini dile getirmişlerdir.

Öğretmen 3: Öğrencilerimin duygu ve düşüncelerini önemserim. Meslektaş ve velilerimin düşüncelerini gerçekçi ve samimi buluyorsam önemserim. Ancak bilgi sahibi olmadıkları konularda yorum yaptıkları durumlarla karşılaşırsam uygun dille işime karışılmaması gerektiğini söylerim.

Öğretmen 6: Önemserim. İnsani ve mesleki yeterliliğim önemlidir. Ancak eleştirileri süzerim bazen veliler çıkarları doğrultusunda suçlayıcı eleştiriler yapıyor. Örneğin çocuğu düşük not alan bir veli dersi iyi anlatmıyorsunuz diye direkt suçlu arıyor bu gibi durumlarda gerçekten bir eksiğim varsa düzeltiyorum yoksa önemsemiyorum.

Öğretmen 21: Tabi ki kesinlikle, insan bazen kendi kusur ve hatasını görmeyebilir. Yapıcı, katkı sağlayıcı olduğu sürece eleştiri ve önerilere değer verir, önemserim. Ama bunda bir art niyet sezersem ya da önerilerin mesleki anlamda karşılığı yoksa çok dikkate almam. Çok tecrübeli olmasına rağmen mesleğinin gerisinde kalmış ama bilgisi olmasa da her yerde ve her konuda fikir beyan eden öğretmenler mesela. Çok dikkate almam.

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenleri meslektaş veli ve öğrencilerin hemen hemen hepsinin görüşlerini önemsediklerini dile getirmişlerdir. Sağlıklı bir iletişim kurmak, birbirini anlamak ve daha iyi bir eğitim verebilmek için veli, öğrenci ve öğretmen görüşlerinin önemli olduğunu düşünmektedirler. Bu duruma örnek olabilecek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Öğretmen 5: Karşımızdaki kişinin veli, öğretmen, meslektaş ya da bir başkası olması, kim olduğu önemli değil düşünce ve eleştirileri benim için çok önemli çünkü bizim işimiz insanlarla. Onların bakış açılarından da kendimizi görmeliyiz. Yeni bir görüş yeni bir bakış açısidir.

Öğretmen 10: Benim için çok önemlidir ve kesinlikle önemserim. Özellikle meslektaşlarımdan deneyimlerinden faydalanırım. Kendi eksiklerimi görmemde ve kendimi geliştirmemde faydalı olduğunu düşünüyorum. Veli ve öğrenci görüşleri de empati kurmamda çok yardımcı oluyor.

Öğretmen 13: Tabi ki önemserim. Eleştirinin iyisi kötüsü olmaz bize yol gösterir. Hatta öğrencilerime bazen ben sorarım sizce nasıl bir öğretmenim ya da bugün

bu derste neler yapalım diye seçenekler sunarım. Öğrencilerin görüşleri ve bakış açıları objektif oluyor.

Öğretmen 19: Evet önemserim, özellikle velilerin düşüncelerini çok dikkate alırım, öğrencilerimde yanlış bir kanı oluşturmaktan çok korkarım ve buna göre hassas davranırım.

Öğretmenler; meslektaşları, veli ve öğrencilerinin görüşleri sayesinde oluşan farklı düşüncelerin önemli olduğunu dile getirmektedir. Bu düşüncelerin farklı bir bakış açısı ile bakmalarını sağladıklarını ve mesleki uygulamalarında bu farklılıkların yeniliklere dönüştüğünü dile getirmişlerdir. Bununla ilgili bazı ifadeler şunlardır:

Öğretmen 2: Evet önemserim. Çünkü farklı düşüncelerden yeni bilgiler öğrenip onları uygulama şansı buluyorum. Mesleğime yenilik ve dinamizm katıyor.

Öğretmen 5... Onların bakış açılarından da kendimizi görmeliyiz. Yeni bir görüş yeni bir bakış açısıdır.

Öğretmen 20: Evet önemsiyorum. Farklı görüşlerin kendimi geliştirdiğini düşünüyorum.

Öğretmen 22: Evet; öğrenci veli ve meslektaşlarımdan benim göremediğim eksik yanlarımın farkına varabilir ve bu şekilde bende kendimi yenileyip varsa hatalarımı düzeltebilirim.

Bazı öğretmenler de eğitim öğretimdeki uygulamaları hakkındaki görüşleri önemsediklerini, bu görüşlerin onların mesleki uygulamalarını değerlendirme fırsatı yarattığını ve öz eleştiri yapmalarına yardımcı olduklarını söylemişlerdir. Bu eleştirileri dışardan bir bakış açısı ve üçüncü bir göz olarak dikkate aldıklarını bunun bilgi alışverişi sağladığını aşağıdaki cümleler ile ifade etmişlerdir.

Öğretmen 7: Belli bir noktaya kadar fikir alışverişi, eleştiri tabi ki doğaldır. Olumsuz yönden yapılan eleştiriler öğretmeni özeleştiriye yönlendirir...

Öğretmen 9: ... Bazen kendi kendimize öz eleştiri yapamıyoruz bu nedenle dışarıdan bir gözün görmesi açısından önemli.

Öğretmen 14: Önemserim. Çünkü kendimi geliştirmem ve eksiklerimi gidermem için gereklidir. Öz eleştiride yaparım kendime. Bazen bir konuyu işlerim ancak öğrenciler zor anlar derim keşke farklı şekilde anlatsaydım. O gece inanır mısınız uyuyamam ve kesinlikle aklıma gelen diğer yöntem ile konuyu tekrar işlerim.

Öğretmen 11: Uygulamalarım hakkındaki farklı görüşleri önemserim. Bilgi ve fikir alışverişine sağlar, bizler için faydalıdır.

Görüşmeye katılan bir öğretmende meslektaş, veli, öğrenci diye ayırım yapmadığını eleştiri yapanın kim olduğu değil mesleki uygulamalarıyla ilgili yapılan eleştirinin kalitesinin önemli olduğunu şu ifadeler ile dile getirmiştir:

Öğretmen 1: Tabi ki beni iyiye götürecek her eleştirinin başımın üstünde yeri var. Önemli olan eleştirinin kalitesi ve gerçekten yapılan yanlışın düzeltilmesi

amaçlanarak yapılmasıdır. Bu doğrultu yapılan eleştiri hizmetlilerden bile gelse ciddiye alırım.

Meslektaş, veli ve öğrencilerinizin mesleki uygulamalarınız hakkındaki düşüncelerini önemser misiniz? Neden? Soruna verilen cevaplardan oluşan mesleki dönüt temasında öğretmenlerin, mesleki uygulamaları hakkındaki düşüncelere önem verdiği dikkat çekmiştir. Öğretmenler, meslektaş, veli, öğrenci vb. herkesin görüş ve eleştirilerini önemsediklerini. Bu eleştirilerin onlara bir ayna görevi gördüğünü bu sayede eksik ve yanlış uygulamalarını görebildiklerini ifade etmiştir. Kendileri için bir değerlendirme, farklı bir bakış açısı sağladığını dile getiren öğretmenler yapılan eleştirilerin yansız, kaliteli ve amacına uygun olması gerektiğini de söylemişlerdir. Öğretmenler mesleki uygulamaları hakkındaki görüşler art niyet taşımadığı takdirde dikkate aldıkları ve fayda gördükleri görülmektedir.

4.2.1.4. Tema 4: Mesleki Uygulamalar

Tablo 87’de Mesleki Uygulamalar temasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 87

Mesleki Uygulamalar Teması ve Görüşme Sonuçlarının Dağılımı

Tema 4	Soru	Kodlar	Frekans
Mesleki Uygulamalar	5.Ders işleyiş sürecinde kullandığınız yöntem-metot ve kaynakların çağın gereksinimlerine uygun olması için neler yapıyorsunuz?	Teknolojik Araç Gereç Kullanımı	13
		Yeni Yaklaşımları Takip	12
		Birden Çok Duyu Organına Hitap	7
		Öğrenci İlgi Ve İhtiyaçları	5
		Meslektaşlar İle Bilgi Alışverişi	4
		Öğrenciyi İşe Katmak	4
		Fiziki Şartlardan Dolayı Zorlanmak	4
		Bilimsel Yayınları Takip	3
		Mevcut Müfredatı Uygulamak	2
		Lisansüstü Eğitim	2
		Günlük Hayatla İlişki	1

Tablo 87’de Mesleki Uygulamalar isimli temanın; en fazla “Teknolojik Araç Gereç Kullanımı” (f=13) olmak üzere, “Yeni Yaklaşımları Takip” (f=12), “Birden Çok Duyu Organına Hitap” (f=7), “Öğrenci İlgi Ve İhtiyaçları” (f=5), “Meslektaşlar İle Bilgi Alışverişi” (f=4), “Öğrenciyi İşe Katmak” (f=4), “Fiziki Şartlardan Dolayı Zorlanmak”

(f=4), “Bilimsel Yayınları Takip” (f=3), “Mevcut Müfredatı Uygulamak” (f=2), “Lisansüstü Eğitim” (f=2) ve “Günlük Hayatla İlişki” (f=1) isimli kodlardan oluştuğu görülmektedir.

Aşağıda Mesleki Uygulamalar isimli temanın kodları ve bu kodlarla ilgili öğretmen görüşleri doğrudan alıntılarla verilmiştir. Ders işleyiş sürecinde kullandığınız yöntem-metot ve kaynakların çağın gereksinimlerine uygun olması için neler yapıyorsunuz? Sorusuna ilişkin görüşmeye katılan öğretmenler akıllı tahta, projeksiyon cihazı, interaktif ders materyalleri, video vb. yani teknolojik araç ve gereçler ile interneti kullanarak derslerini çağın gereksinimlerine göre işlediklerini ifade etmişlerdir. Buna örnek teşkil eden bazı ifadeler şunlardır:

Öğretmen 7: Çoğu okulda bulunan akıllı tahtalar ne yazık ki bizim okulumuzda mevcut değil. Her öğretmen gibi ben de hem görsel, hem işitsel hem de yaparak yaşayarak öğrenme tekniğine uygun olarak projeksiyon cihazını kullanıyorum. İnternette bulduğum çoğu etkinlik ile ders hem daha eğlenceli hale geliyor hem de öğrenme kolaylaşıyor. Sınıf mevcutlarımız kalabalık olduğundan çok fazla zaman alan metodları sınıflarımızda kullanamıyoruz. Daha çok grup çalışmaları yapıyoruz.

Öğretmen 10: Mümkün olduğunca teknolojik aletlerden faydalanmaya çalışıyorum. Çağın koşullarına uygun, dersin hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik ve öğrenciye göre yöntem teknik seçiyorum...

Öğretmen 12: Mevcut müfredatını ve öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyip bu doğrultuda hareket ediyorum. Yüksek lisans yapıyorum orada edindiğim yeni bilgileri de ders işleyişime yansıtıyorum. Tek düze ders işlemek bana doğru gelmiyor. İnteraktif ders işlemeye özen gösteriyorum. Ancak sınıflarımızın alt yapısı bu konuda yetersiz olduğu için bu durum bazen işkenceye dönüşüyor.

Öğretmen 13: Yenilikleri takip etmek gerekli bilgi çağındayız. Teknolojik yenilikler eğitimle iç içe. En basiti Akıllı tahta kullanımı şart. Şimdi ki nesil çok uyaranla büyüyor ve her şeyi çok çabuk öğreniyor onların gerisinde kalmamak lazım diye düşünüyorum.

Öğretmen 19: Bilgisayarı kullanarak hazırlıklar yapıyorum ve bu hazırlıkları geleneksel yöntemler ile harmanlamak gerektiğine inanıyorum.

Öğretmen 21: Yeni gelişmeleri, yapılan araştırmalar ve araştırma sonuçlarını takip ediyorum. Öğrenci profili değişiyor sürekli, teknoloji ağırlıklı bir çağdayız. Eğitimde yeni gelişmeler, teknolojik gelişmeler ve öğrencilerin değişen rollerini bir araya getirmeye çalışıyorum. Dersi yapılandırırken bunlardaki dengeyi gözetmeye çalışıyorum.

Teknolojik araç gereçler ile derslerini çağın gereksinimlerine uygun olarak işlediklerini bu şekilde kalıcı öğrenmelerin arttığını ifade eden öğretmenlerin yanı sıra bir öğretmen de teknolojik araçların faydalı olduğunu ancak tüm derslerin bu şekilde işlenmemesi gerektiğini fazla teknolojinin yaratıcılığı öldürdüğünü şu şekilde açıklamıştır:

Öğretmen 5: Çoğu zaman anlatım, soru-cevap gibi geleneksel yöntemleri kullanıyorum. Çocukların dikkatlerinin dağıldığı noktada oyunsallaştırma,

görselleştirme ve öyküleştirme yapıyorum. Teknolojinin gerisinde kaldığımı düşünmüyorum. Hatta fazla teknolojinin çocukların yaratıcılığını öldürdüğünü düşünüyorum.

Öğretmenler ders işleyiş süreçlerinde dikkat ettikleri bir konunun da yeni yaklaşımları takip etmek ve bunları ders işleyişlerinde aktif olarak kullanmak olduğunu dile getirmişlerdir. Bu yenilikler; ders programlarında yapılan yenilikler, teknolojik alandaki yenilikler, eğitim-öğretim sürecindeki yeni yaklaşımlar olmak üzere tüm yenilik ve değişimleri kapsamaktadır. Bu şekilde yenilikleri takip ederek bilgilerini ve ders işleyiş süreçlerini çağın gereksinimlerine uygun olarak yeniden yapılandırabildiklerini ifade etmişlerdir;

Öğretmen 2: Yeni eğitim sistemi yaklaşımlarını, mevcut müfredatını ve öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyip bu doğrultuda hareket ediyorum.

Öğretmen 3: Güncel gelişmeleri takip ediyorum. Doktora eğitimime devam ettiğim için eğitim alanının güncel gelişmelerinden haberdar oluyorum. Bu gelişmeleri de uygulamaya çalışıyorum.

Öğretmen 10: ... Ayrıca yeni yöntemler kullanmayı severim, basmakalıp gibi aynı şekilde ders işlemek bana uygun değildir. Aynı yöntem bile farklı derslerde farklı etki gösteriyor. Bu durum öğrencinin derse daha aktif katılımı sağlıyor.

Öğretmen 13: Yenilikleri takip etmek gerekli bilgi çağındayız. Teknolojik yenilikler eğitimle iç içe. En basiti Akıllı tahta kullanımı şart. Şimdi ki nesil çok uyaranla büyüyor ve her şeyi çok çabuk öğreniyor onların gerisinde kalmamak lazım diye düşünüyorum.

Öğretmen 14: Elimden geldiği kadar takip ederim. Müfredattaki gelişmeler ve yenilikler önemlidir. Örneğin geçen derste altı şapka düşünme diye bir teknik uyguladım. İnternette görmüştüm çocuklar çok eğlendi ve konuyu öğrendi...

Öğretmen 21: Yeni gelişmeleri, yapılan araştırmalar ve araştırma sonuçlarını takip ediyorum. Öğrenci profili değişiyor sürekli, teknoloji ağırlıklı bir çağdayız. Eğitimde yeni gelişmeler, teknolojik gelişmeler ve öğrencilerin değişen rollerini bir araya getirmeye çalışıyorum. Dersi yapılandırırken bunlardaki dengeyi gözetmeye çalışıyorum.

Bazı öğretmenler de çağın gereksinimlerine uygun şekilde ders işlemek için öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap edecek şekilde derslerini işlenmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Yapararak yaşayarak öğrenme, çoklu zeka kuramı gibi yöntem ve tekniklerin bu konuda faydalı olduğunu söylemişlerdir. Derslerinde birden fazla duyu organına hitap ederek daha çok öğrenciye ulaştıklarını, düz anlatım ve dikte ettirmenin yanı sıra görsel ve işitsel araçlar ile derslerini desteklemeye çalıştıklarını aşağıdaki örnek ifadeler ile aktarmışlardır:

Öğretmen 4: Yaşayarak öğretme tekniği ile yapılandırılmış eğitim sistemini uyguluyorum. Geleneksel eğitim sistemindeki ezbercilik çocukta kalıcı öğrenmeye neden olmadığına inanıyorum bu yüzden çocuk deney yaparak yaşayarak ve yarışarak öğrenmeli. Kullanılan yöntem ve metotları çağa uygun

hale getirmeye özen gösteriyorum. Birçok duyu organına hitap edecek şekilde hazırladığım zaman çocukların dikkatini çekiyor ve öğrenme kalıcı oluyor...

Öğretmen 8: Düz anlatım ve dikte ettirmenin yanı sıra görsel ve işitsel araçlar ile derslerimi desteklemeye çalışırım. Bu şekilde birçok duyuya hitap ederek kalıcılık sağlarım. Sınıf dışı ödevler ve etkinlikler vererek öğrenilen bilgileri günlük hayatta kullanmalarını sağlarım. Yeni yöntem ve teknikler ile ilgili makale, dergi ve meslektaşlarımın yaptıklarını göz önüne alarak ders işleyişime yansıtmaya çalışıyorum.

Öğretmen 10: ... Çağın koşullarına uygun, dersin hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik ve öğrenciye göre yöntem teknik seçiyorum. 5 duyu organına hitap etmek, birden fazla uyarıyı işe koşturmak ve kalıcılığı arttırmayı önemsiyorum. Ayrıca yeni yöntemler kullanmayı severim, basmakalıp gibi aynı şekilde ders işlemek bana uygun değildir. Aynı yöntem bile farklı derslerde farklı etki gösteriyor. Bu durum öğrencinin derse daha aktif katılımı sağlıyor.

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenleri ders işleyiş sürecinde kullandığı yöntem-teknik ve kaynakların çağın gereksinimlerine uygun olması için dikkate aldıkları bir diğer konunun da öğrenci ilgi ve ihtiyaçları olduğunu aşağıdaki ifadelerle dile getirmiştir.

Öğretmen 2: ... mevcut müfredatını ve öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyip bu doğrultuda hareket ediyorum.

Öğretmen 12: Mevcut müfredatını ve öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyip bu doğrultuda hareket ediyorum. Yüksek lisans yapıyorum orada edindiğim yeni bilgileri de ders işleyişime yansıtıyorum...

Öğretmen 16: Öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ders işleyişimi değiştirebiliyorum...

Öğretmen 17: Ezbercilikten uzak, öğrenci merkezli bir eğitim-öğretim uygulandığında bütün metotları günümüze uygulayabiliriz. Mümkün olduğu kadar çok yöntem kullanmaya çalışıyorum. Böylelikle pek çok duyu organına hitap ederek kalıcı öğrenmeler sağladığımı düşünüyorum. Yeni teknolojileri ve yöntemleri takip ediyorum. Yeni bir konuya başlayacağım zaman bu bilgilere merak duygusu uyandırmayı ekleyerek uyguluyorum. Öğrencilerin çok hoşuna gidiyor farklı bir uygulama olduğu anlıyorlar ve daha dikkatli dinliyorlar.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden bazıları ders işleyişlerinin çağın gereksinimlerine uygun olması için; deneyimli arkadaşları, zümrelerindeki diğer öğretmenler gibi meslektaşları ile bilgi alışverişinde bulunduklarını dile getirmişlerdir. Buna örnek olabilecek ifadeler şu şekildedir.

Öğretmen 6: ...Meslektaşlarımla bilgi alışverişi yapıyorum...

Öğretmen 8: ...meslektaşlarımın yaptıklarını göz önüne alarak ders işleyişime yansıtmaya çalışıyorum.

Öğretmen 9: Ders kitapları ve kılavuz kitaplar her yıl yenileniyor ancak bu yeterli olmuyor. Kendim araştırıyorum yenilikleri meslektaşlarım ile fikir alışverişi yapıyorum ve bana uygun olan yenilikleri hemen uyguluyorum.

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenleri ders işleyiş süreçlerinde öğrenciyi işe katmanın öneminden söz etmişlerdir. Öğrencilerin aktif olarak derslere katılmasını sağladıklarını, öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri seçtiklerini bu sayede öğrencilerin daha kolay öğrendiklerini, öğrendikleri bilgilerinde kalıcılığının arttığını belirtmişlerdir. Bu konu da öğretmen görüşlerine örnek olarak şu ifadeler verilebilir:

Öğretmen 1: Öğrenci bir şey sorduğunda bilmiyorum demekten utanmıyorum. Araştırıyorum hatta çoğu zaman beraber arama motoru ile internetten arıyorum. O anda beraberce edindiğimiz bilgi öğrencide daha kalıcı oluyor. Uygulamalar çok önemli öğrencinin yaparak, yaşayarak öğrenebileceği konularda onları direk işe koşarım. Bu yıl bitkiler konusu için; beraber patates, biber, domates diktik birlikte büyütme çalıştık. Tüm süreci gözlemledik. Çocuğun bilmesi için görmesi lazım, unutmaması içinde çıkarımlarda kendisi bulunması lazım.

Öğretmen 4: ...bazı eğitim materyalleri veli, ben ve çocuk ile birlikte oluşturuyoruz. Çocuk kendi yaptığı materyaller ile öğrenmeye hazır hale geliyor. Ertesi güne çocuk yeni bir fikir ve heyecanla okula gelme alışkanlığı kazanıyor. Bazen direk onlara hayal etmelerini ve olmayan bir oyun tasarımlarını istiyorum. İnternet, kütüphane ve çevresindeki büyüklerden yararlanarak hazırlıyorlar kendi aralarında ürettikleri oyunu arkadaşlarına sunuyorlar. Yaptıklarını kendileri teknolojik aletler ile (bilgisayar, projeksiyon) büyük bir heyecan ile sunuyorlar.

Ders işleyiş sürecini çağın gereksinimine uygun şekilde işlemek istediklerini ancak sınıflarının/okullarının fiziksel yapılarından dolayı zorlandıklarını ifade eden öğretmenler de olmuştur. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması, sınıflardaki teknolojik araç gereç eksikliği ve internet için alt yapı sorunları en çok dile getirilen fiziksel sıkıntılar olarak ortaya çıkmaktadır. Bu duruma örnek teşkil edecek ifadeler şu şekildedir:

Öğretmen 12: ...Ancak sınıflarımızın alt yapısı bu konuda yetersiz olduğu için bu durum bazen işkenceye dönüşüyor.

Öğretmen 16: ... her öğrencinin öğrenme şekli farklı ve bizim sınıf mevcutlarımız kalabalık olduğu için sürekli bire bir ilgilenme imkânımız yok.

Öğretmen 14: ... sınıf mevcudu ve sınıfın sıralarla kaplı olması birçok etkinlik ve yöntemi kullanmamı engelliyor yani fiziksel şartlar biz öğretmenler zorluk çıkarıyor.

Ders işleyiş süreçlerinde çağın gereksinimlerine uygun olması için bazı öğretmenler milli eğitim bakanlığınca hazırlanan ve güncellenen mevcut müfredatları uygulamayı yeterli gördüklerini dile getirmişlerdir.

Öğretmen 2: ... bakanlıkça her yıl düzenlenen ve onaylanan mevcut müfredatı uyguluyorum.

Öğretmen 12: Mevcut müfredatını ve öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyip bu doğrultuda hareket ediyorum...

Ders işleyiş sürecinde kullandığınız yöntem- metot ve kaynakların çağın gereksinimlerine uygun olması için neler yaparsınız? Sorusuna lisansüstü eğitim yapan bazı öğretmenler şu şekilde açıklamıştır:

Öğretmen 3: Güncel gelişmeleri takip ediyorum. Doktora eğitimime devam ettiğim için eğitim alanın güncel gelişmelerinden haberdar oluyorum. Bu gelişmeleri de uygulamaya çalışıyorum.

Öğretmen 12: ...Yüksek lisans yapıyorum orada edindiğim yeni bilgileri de ders işleyişime yansıtıyorum. Tek düze ders işlemek bana doğru gelmiyor. İnteraktif ders işlemeye özen gösteriyorum. Ancak sınıflarımızın alt yapısı bu konuda yetersiz olduğu için bu durum bazen işkenceye dönüşüyor.

Ders işleyiş sürecinde kullandığınız yöntem-metot ve kaynakların çağın gereksinimlerine uygun olması için neler yapıyorsunuz? Soruna verilen cevaplardan oluşan mesleki uygulamalar temasında, öğretmenlerin en çok ders işleyiş sürecinde teknolojik araç ve gereçleri kullanmaya çalıştıkları görülmektedir. Aynı zamanda yeni yaklaşımları takip etme ve bunları ders işleyişlerine aktarmaya çalışmaktadırlar. Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlere burada edindikleri bilgiler faydalı olmaktadır. Çağın gereksinimleri için bunların yanı sıra birçok duyu organına hitap etme ve öğrenciyi işe katmanın önemini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı ders işleyiş sürecinde kullandıkları yöntem-metot ve kaynakların çağın gereksinimlerine uygun olması için bunları yaparken mevcut müfredatı uygulamanın yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerde vardır. Dikkat çeken bir diğer konu ise görüşmeye katılan öğretmenlerin görev yaptığı okulun fiziki şartlarından (sınıf mevcudu, teknolojik alt yapı vb.) dolayı istedikleri gibi ders işleyemediklerini ifade etmeleri olmuştur.

4.2.2. Sekizinci Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşme ile elde edilen sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleği hakkındaki görüşlerine belirlemek amacıyla hazırlanan 6 soru, 24 sınıf öğretmenine yöneltilmiş ve görüşme formundan elde edilen verilerin analizi sonucunda dört tema elde edilmiştir. Tablo 88’de temalar, temalara ait sorular, kodlar ve görüşmecî sayıları verilmiştir.

Tablo 88

Görüşme Sonucunda Elde Edilen Tema, Soru ve Kod Dağılımı

TEMA LAR	SORULAR	KODLAR	SAYI	GÖRÜŞMECİLER
MESLEK SEÇİMİ	1.Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleriniz nelerdir?	Aile Teşviki	9	Öğretmen 2/3/5/13/17/18/20/22/23
		Üniversite Giriş Puanı	8	Öğretmen 2/3/5/9/11/13/15/24
		Öğretmen Teşviki	4	Öğretmen 8/9/21/22
		Kolay İş Bulma	3	Öğretmen 8/15/20
		Toplumsal Saygı	3	Öğretmen 4/16/19
	2. Sizin için ideal mesleğin öğretmenlik olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?	Kişiliğe Uygun Olmaması	7	Öğretmen 3/5/15/20/21/23/24
		Kişiliğe Uygunluk	3	Öğretmen 1/9/17
		Mutlu Etmesi	3	Öğretmen 1/2/4
	1.ve 2. Soru İçin Ortak Kodlar	Meslek Sevgisi	11	Öğretmen 3/5/6/7/9/10/12/14/15/16/21
		Çocuk Sevgisi	7	Öğretmen 1/2/4/10/12/14/21
		Öğretmeyi Sevmek	6	Öğretmen 4/8/9/13/14/18
		Çalışma Koşulları	4	Öğretmen 1/13/18/20
MESLEKİ ÖZELLİKLER	3. Sizce iyi bir öğretmenin sahip olması gereken değer ve nitelikler nelerdir?	Kendini Geliştir-me	8	Öğretmen 4/9/11/13/14/15/17/18/
		Yenilikçi Teknoloji Kullanma	3	Öğretmen 15/17/18
		Olma Çağa Ayak Uyduran/Yenilikle-re Açık	10	Öğretmen 1/2/5/6/7/8/10/12/18/20
		Çocukları Ve Mesleği Sevmek	15	Öğretmen 1/2/4/5/8/9/10/12/13/16/17/20/21/22/23
		Mesleki Yeterliliklere Sahip Olma	9	Öğretmen 6/7/9/10/12/14/15/16/24
		Sabırlı Ve Hoşgörülü Olma	9	Öğretmen 2/4/7/8/16/17/18/21/23
		Pedagojik Formasyona Sahip Olma	8	Öğretmen 2/3/4/8/9/12/15/24
		Davranışları İle Örnek Olma	7	Öğretmen 4/8/13/17/19/20/24
		İletişim Becerisi	6	Öğretmen 7/9/10/22/23/24
		Ahlaklı-Dürüst	4	Öğretmen 3/10/19/21
		Vicdan- Merhamet	4	Öğretmen 5/10/11/14
		Tarafsız-Adaletli	4	Öğretmen 7/10/17/21
		Vatan/Millet Sevgisi	3	Öğretmen 6/10/12
		Empati	3	Öğretmen 5/21/23
		Kendine Güven	2	Öğretmen 4/21
		Disiplinli-Sorumluluk Sahibi	2	Öğretmen 8/21
		Öz Eleştiri Yapabilen	1	Öğretmen 7
		Çalışkanlık	1	Öğretmen 1
MESLEKİ DOYUM	4. Öğretmenlik mesleği sizi maddi ve manevi olarak doyuma ulaştırıyor mu?	Doym	1	Öğretmen 14
		Maddi Doyumsuzluk	20	Öğretmen 1/2/3/4/5/6/7/8/11/12/13/15/17/18/19/20/21/22/23/24
		Manevi Doym	14	Öğretmen2/7/8/9/11/13/14/17/18/19/21/22/23/24
		Manevi Doyumsuzluk	6	Öğretmen 1/3/5/6/15/20
MESLEKİ SAYGINLIK	5. Sizce öğretmenlik mesleğinin bozulmuş yıpranmış yanları var mıdır?	Veli Öğretmen İlişkisi	6	Öğretmen 1/2/3/7/17/22
		Gereksiz Evrak İş-i İdare Tutumu	2	Öğretmen 3/13
		Ekonomik Kaygı	1	Öğretmen 21
		Hizmet İçi Eğitim	1	Öğretmen 2
		Rotasyon Olmayışı	1	Öğretmen 2
		Medyadaki Haberler	4	Öğretmen 20/22/23/24
	6. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığı hakkında ne düşünüyorsunuz?	Öğretmene Şiddet	1	Öğretmen 10
		Toplumsal Olumsuz Bakış Açısı	18	Öğretmen 1/3/4/5/6/7/9/10/11/14/15/16/17/19/20/22/23/24
	5.ve 6. Sorunun ortak kodları	Kendini Geliştirmeyen Öğretmen	10	Öğretmen 3/8/9/11/12/13/14/16/21/24
		Eğitim Sisteminin Sürekli Değişmesi	8	Öğretmen 2/5/10/12/13/16/20/23
		Alan Dışı Kişilerin Öğretmenlik Yapması	5	Öğretmen 8/9/15/16/21
		Mesleğini Sevmeyen Öğretmenler	5	Öğretmen 5/13/14/18/22
		Yanlış Öğretmen Değerlendirme Sistemi	3	Öğretmen 4/6/10

Tablo 88 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular sonucu yapılan içerik analizi sonucunda 4 temanın olduğu görülmektedir. Bu temalar sırası ile meslek seçimi, mesleki özellikler, mesleki doyum ve mesleki saygınlıktır. Meslek seçimi teması; Meslek sevgisi, aile teşviki, üniversite giriş puanı, çocuk sevgisi, kişiliğe uygun olmaması, öğretmeyi sevmek, öğretmen teşviki, çalışma koşulları, kolay iş bulma, kişiliğe uygunluk, mutlu etmesi ve toplumsal saygı kodlarından oluşmuştur. Mesleki özellikler teması; Yenilikçi olma, çocukları ve mesleği sevmek, mesleki yeterliliklere sahip olma, sabırlı ve hoşgörülü olma, pedagojik formasyona sahip olma, davranışları ile örnek olma, iletişim becerisi, ahlaklı-dürüst, vicdan- merhamet, tarafsız-adaletli, vatan/millet sevgisi, empati, kendine güven, disiplinli-sorumluluk sahibi, öz eleştiri yapabilen ve çalışkanlık kodlarından oluşmaktadır. Mesleki doyum teması; Maddi ve manevi olmak üzere iki koddan oluşmaktadır. Maddi kodu, maddi doyum ve maddi doyumsuzluk alt kodlarını içermektedir. Aynı şekilde manevi kodu; Manevi doyum ve manevi doyumsuzluk kodlarını içermektedir. Mesleki saygınlık teması ise; Toplumun olumsuz bakış açısı, kendini geliştirmeyen öğretmen, eğitim sisteminin sürekli değişmesi, veli öğretmen ilişkisi, alan dışı kişilerin öğretmenlik yapması, mesleğini sevmeyen öğretmenler, medyadaki haberler, yanlış öğretmen değerlendirme sistemi, gereksiz evrak işi- idare tutumu, öğretmene şiddet, ekonomik kaygı, hizmet içi eğitim ve rotasyon olmayışı kodlarından oluşmaktadır. Söz konusu temalara göre elde edilen veriler ve yorumları temaların sırası ile aşağıda verilmiştir.

4.2.2.1. Tema 1: Meslek Seçimi

Tablo 89’da Meslek Seçimi temasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 89

Meslek Seçimi Teması ve Görüşme Sonuçlarının Dağılımı

Tema 1	Sorular	Kodlar	Frekans
MESLEK SEÇİMİ	1.Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleriniz nelerdir?	Aile Teşviki	9
		Üniversite Giriş Puanı	8
		Öğretmen Teşviki	4
		Kolay İş Bulma	3
		Toplumsal Saygı	3
	2.Sizin için ideal mesleğin öğretmenlik olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?	Kişiliğe Uygun Olmaması	7
		Kişiliğe Uygunluk	3
		Mutlu Etmesi	3
	1.ve 2. Soru İçin Ortak Kodlar	Meslek Sevgisi	11
		Çocuk Sevgisi	7
		Öğretmeyi Sevmek	6
		Çalışma Koşulları	4

Tablo 89’da Meslek Seçimi isimli temanın; en fazla “Meslek Sevgisi” (f=11) olmak üzere, “Aile Teşviki” (f=9), “Üniversite Giriş Puanı” (f=8), “Çocuk Sevgisi” (f=7), “Kişiliğe Uygun Olmaması” (f=7), “Öğretmeyi Sevmek” (f=6), “Öğretmen Teşviki” (f=4), “Çalışma Koşulları” (f=4), “Kolay İş Bulma” (f=3), “Kişiliğe Uygunluk” (f=3), “Mutlu Etmesi” (f=3) ve “Toplumsal Saygı” (f=3) isimli kodlardan oluştuğu görülmektedir

Aşağıda Meslek Seçimi isimli temanın kodları ve bu kodlarla ilgili öğretmen görüşleri doğrudan alıntılarla verilmiştir. Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleriniz nelerdir? Sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri, incelendiğinde görüşmeye katılan bazı öğretmenler de bu mesleği seçme nedenlerinin ailelerinin teşviki olduğunu belirtmiştir. Aile büyüklerinin öğretmen olması, çok öğretmen olan bir aile de büyümeleri vb. nedenlerle ailelerinin onları bu mesleğe yönlendirdiğini aşağıdaki sözlerle ifade etmişlerdir.

Öğretmen 3: Ben öğretmenlerin çok olduğu bir ailede büyüdüm. Babam, amcalarım, yengelerim, teyzem ve dedem öğretmendi. Dolayısıyla öğretmenlik her zaman bana çok yakın bir meslek oldu. Lisede de yatılı olarak öğretmen lisesinde okuyunca ister istemez öğretmenliğe karşı bir sempatiim oluştu. Ama sınava girene kadar farklı ideallerim vardı. Sınavdan sonra puanım beklentimin altında gelince biraz da annemin teşvikiyle (kendisi bankacı olduğu için her zaman öğretmenlere göre çok yoğun çalıştı) tekrar hazırlanmak yerine ek puanımı da kullanarak öğretmenlik tercihi yapmaya karar verdim.

Öğretmen 5: Puanım istediğim bölüme yetmedi tekrar hazırlanmak istemediğim için ailemin isteği ile girdim.

Öğretmen 13: Annem, teyzem de öğretmendi ailemin teşviki ile seçtim. Amacım öğretmen olmaktı. Ancak sınıf öğretmenliğini puanım yettiği için yazdım aslında matematik öğretmenliğini daha çok istiyordum. Ancak okudukça ve işin içine girdikçe iyi ki sınıf öğretmenliği olmuş diyorum.

Öğretmen 22: Kısmen ailem etkili oldu çünkü ailemiz de çok sayıda öğretmen var. Ayrıca o dönem (tercih yapacağım zaman ve lise hayatımda) öğretmenlerim tarafından iyi bir yöneltme yapılmadı.

Öğretmen 23: ...Ailemin de yönlendirmesi ile öğretmen oldum.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin bir bölümünde sınıf öğretmenliğini seçme nedenlerinin üniversite giriş puanlarının bu bölüme yetmesi olarak açıklamıştır. Puanları yettiği bölümü tercih ettikleri veya bir daha sınava hazırlanmak istemediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen 2: ... o dönemi öss sınavında puanımın yeterli gelmesi.

Öğretmen 5: Puanım istediğim bölüme yetmedi tekrar hazırlanmak istemediğim...

Öğretmen 9: Sınava girdiğim dönem ÖSS sistemi vardı. Puanım yettiği için öğretmenlik mesleğini seçtim. Seçerken rehberlik öğretmenimin de yönlendirmesi oldu. Ancak öğretmenlik sevmeyişim ya da asla yapamam dediğim bir meslek olsaydı yazmaz. Sınava bir daha hazırlanırdım.

Öğretmen 11: ÖSS'ye girişte katsayı mağduriyeti yaşadığım için puanım sadece öğretmenliğe yetti. İstedğim bir meslek olmamasına rağmen çocuklarla birlikte vakit geçirdikçe ve onlara bir şeyler öğretmenin hazzını aldıkça mesleğimi sevmeye başladım. Şu anda da severek ve isteyerek yapıyorum.

Öğretmen 15: Puanımın bu bölüm için yeterli olması tercih nedenimdir...

Öğretmen 24: Puanım beklediğimden daha düşük geldi ancak sınıf öğretmenliğine yettiği için bu bölümü seçtim yani sınav puanımdan dolayı.

Çalışmaya katılan bazı sınıf öğretmenleri de bu mesleği seçme nedenlerinin, eğitim hayatlarında karşılarına çıkan öğretmenlerden olumlu yönde etkilenmeleri, onları rol model almaları ve öğretmenlerinin onları bu mesleğe yönlendirmesi şeklinde açıklamışlardır.

Öğretmen 8: Evet, düşünüyorum. Çünkü, çocukları seviyorum. Onlara bir şeyler öğretmek, onlarla zaman geçirmek ve onların hayatına dokunmak benim için önemli.

Öğretmen 9: Öğretmenliği severek yapıyorum. Kişiliğime uygun benim için ideal bir meslek. Öğrencilere bir şeyler öğretmeyi seviyorum. Özellikle okuma-yazmayı öğretmek onların okuduğunu yazdığını görmek beni çok mutlu ediyor.

Öğretmen 21: Özellikle öğrenim hayatım boyunca bizlere hem davranışları hem fikirleri ile yol gösteren rol model olan öğretmenlerimizin etkisi, öğretmenlik mesleğini yapı olarak sevmem, bireysel olarak çocukları sevmem, toplumun geleceğini oluşturacak çocukların daha iyi yetişmesinde sorumluluk almak isteğim, mesleğin ahlaki ve vicdani sorumluluk yönü, öğrencilere toplumun değerlerini aktarma düşüncesi etkili olmuştur.

Öğretmenlerle yapılan görüşmede bu mesleği seçme nedenlerinin eğitim sonrasında iş bulmanın daha rahat olabileceği yani iş garantisinin olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Bu görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Öğretmen 8: ... kısa yoldan iyi bir meslek sahibi olmak.

Öğretmen 15: ...kpss ye iyice hazırlanırsam atanma garantisi olur, her dönem sınıf öğretmeni alımı oluyor diye iş garantisini de düşündüm.

Öğretmen 20: ...İş garantisinin diğer mesleklere oranla fazla olması, çalışma koşullarının birçok mesleğe göre iyi olması sebebiyle seçtim.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden bu mesleği toplumdaki saygınlığından dolayı seçtiklerini ifade eden öğretmenlerde olmuştur. Bu öğretmenlerin yaşça daha büyük oldukları mesleği seçtikleri yıllarda öğretmenlik mesleğinin gözde bir meslek olduğunu ve toplumun öğretmene karşı bakış açısının olumlu olmasının bu mesleği seçmelerinde önemli bir etken olduğunu aşağıdaki ifadelerle belirtmişlerdir.

Öğretmen 16: Benim dönemimde öğretmenlik mesleği çok gözde bir meslekti, mühendislik sınavını kazanmama rağmen toplumdaki yerinden dolayı seçmiştim.

Öğretmen 19: Mesleğe girdiğim yıllarda yapılabilecek en güzel ve en ulvi devlet memurluğu öğretmenlikti, halen de öyle olduğunu düşünüyorum.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin sizin için ideal mesleğin öğretmenlik olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin? Sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde bazı öğretmenler de bu mesleği herhangi bir sebepten dolayı seçtiklerini ama sınıf öğretmenliğinin kişiliklerine uygun olmadığını bu nedenle de ideal mesleklerinin sınıf öğretmenliği olmadığını ifade etmişlerdir.

Bu duruma örnek teşkil edebilecek bazı ifadeler şunlardır:

Öğretmen 5: Başka bir mesleği bu saatten sonra yapabilir miyim bilmiyorum. Mesleği seviyorum ama daha iyi imkânları olan ve yükselebileceğim bir mesleğe geçme şansım olsa geçerim.

Öğretmen 15: Benim için ideal meslek değil ama işimi severek yapıyorum. Hem seveceğim hem de daha çok para kazanacağım bir işe geçme imkânım olsa meslek değiştirebilirdim.

Öğretmen 20: Mesleğimi başarı ile yaptığımı düşünüyorum. Ancak bana uygun bir meslek değilmiş. Çalıştıkça bu durumu daha iyi görebildim.

Öğretmen 21: Girişimcilik özelliğimden dolayı başka meslekte yapabilirdim, örneğin hukuk okumayı da çok istiyordum. Ama o yıllarda o derece bilinç yoktu, çevreden de yönlendiren olmadı....

Öğretmen 24: Mesleği sevmiyorum diyemem seviyorum ancak ideal mesleğim olduğunu da düşünmüyorum.

Çalışmaya katılan Öğretmenlerden yukarıdaki ifadeleri kullanarak bu mesleğin kişiliğine uygun olmadığını düşünenler olduğu gibi bunun tam tersi yönünde öğretmenlik mesleğinin kişiliğine uygun olduğunu, ideal meslekleri olduğunu belirten öğretmenlerde vardır. Bu görüşlerine örnek olabilecek ifadeler aşağıdaki gibidir:

Öğretmen 1: Kişiliğime uygun bir meslek, yaparken zevk alıyorum bu nedenlerden dolayı ideal mesleğim olduğunu düşünüyorum.

Öğretmen 9: Öğretmenliği severek yapıyorum. Kişiliğime uygun benim için ideal bir meslek. Öğrencilere bir şeyler öğretmeyi seviyorum. Özellikle okuma-yazmayı öğretmek onların okuduğunu yazdığını görmek beni çok mutlu ediyor.

Öğretmen 17: Sabırlı bir insan olduğum için kişiliğime uygun olduğunu düşünüyorum.

Görüşleri alınan bazı sınıf öğretmenleri de mesleklerinin ideal meslekleri olduğunu belirtmişler ve birilerine yeni bir şeyler öğretmenin onların hayatlarına dokunmanın kendilerini mutlu ettiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen 4: Evet, çünkü çocukları gerçekten sevdiğim için, öğretmeyi sevdiğim, tutku duyduğum için benim için ideal meslek.

Öğretmen 8: Evet, düşünüyorum. Çünkü çocukları seviyorum. Onlara bir şeyler öğretmek, onlarla zaman geçirmek ve onların hayatına dokunmak benim için önemli.

Öğretmen 9: Öğretmenliği severek yapıyorum. Kişiliğime uygun benim için ideal bir meslek. Öğrencilere bir şeyler öğretmeyi seviyorum. Özellikle okuma-yazmayı öğretmek onların okuduğunu yazdığını görmek beni çok mutlu ediyor.

Öğretmen 13: Evet, benim için ideal bir meslek. Masa başı çalışmayı sevmem. Öğrencilere rol model olmak onlara bir şeyler öğretmek güzel...

Öğretmen 14: Evet emekli olmaya hak kazandım ama okul ortamından ve öğrencilerden ayrılmak istemiyorum.

Öğretmen 18: Evet düşünüyorum çünkü merkez bir okulda çalışarak yakın bir yerde ikamet ettiğinizde kendinize daha fazla zaman ayırabiliyorsunuz. Ayrıca öğrencilerime bir şeyler öğretebilmek benim hoşuma gidiyor.

Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleriniz nelerdir? Sizin için ideal mesleğin öğretmenlik olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin? Sorularına verilen cevaplardan oluşan ortak kodlar ise; meslek sevgisi, çocuk sevgisi, öğretmeyi sevme ve çalışma koşullarıdır. Öğretmenlerin bu mesleği seçme nedenlerinin başında öğretmenlik mesleğini sevmelerinin geldiği görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini sevdiği için bu mesleği seçen öğretmen görüşlerine örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir.

Öğretmen 3: Ben öğretmenlerin çok olduğu bir ailede büyüdüm. Babam, amcalarım, yengelerim, teyzem ve dedem öğretmendi. Dolayısıyla öğretmenlik her zaman bana çok yakın bir meslek oldu...

Öğretmen 6: Mesleğimi seviyorum. İsteyerek seçtim ve severek yapıyorum.

Öğretmen 7: Annemin de sınıf öğretmeni olması bu mesleği seçmemde en büyük etkidir. Bunun dışında çocuklarla iletişim kurma konusunda kendimi yeterli hissetmem, sabır ve şefkat duygularını içinde barındıran bir meslek olması, mesleği sevmem...

Öğretmen 21: ... öğretmenlik mesleğini yapı olarak sevmem, bireysel olarak çocukları sevmem, toplumun geleceğini oluşturacak çocukların daha iyi yetişmesinde sorumluluk almak isteğim, mesleğin ahlaki ve vicdani sorumluluk yönü, öğrencilere toplumun değerlerini aktarma düşüncesi etkili olmuştur.

Öğretmenlik mesleğini seçmelerindeki en büyük etkenin çocuk sevgisi olduğunu belirten öğretmenler şu ifadeleri kullanmıştır:

Öğretmen 1: Çocukları sevmem en büyük tercih sebebim oldu...

Öğretmen 4: Çocuklara karşı duyduğum ilgi, öğretebilmenin mutluluğu, kendime güvenim ve mesleğin toplumsal saygınlığı.

Öğretmen 10: ilkökul öğretmenime ve çocuklara olan sevgimin de payı büyük ama sınıf öğretmeni olmak çocukluğumdan beri tek hayalimdi diyebilirim.

Öğretmen 12: Mesleğe ilgi duymam ve çocukları sevmem.

Öğretmen 14: İsteyerek seçtim. Eğitim fakülteleri dışında tercihim olmadı. Çocukları sevmem büyük bir rol oynadı.

Öğretmen 21: ...bireysel olarak çocukları sevmem, toplumun geleceğini oluşturacak çocukların daha iyi yetişmesinde sorumluluk almak isteğim,

mesleğin ahlaki ve vicdani sorumluluk yönü, öğrencilere toplumun değerlerini aktarma düşüncesi etkili olmuştur.

Sınıf öğretmenliğini seçme nedenlerine verilen cevaplar arasında çalışma koşullarının da olduğu görülmektedir. Öğretmenler; çalışma saatleri uygun olduğu için, yaz tatilinin cazip geldiği için ve iş dışında zamanları kaldığı için bu mesleği seçtiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen 1: ...iş dışında da kendime ve aileme zaman ayırabilecek olmam yani tatilinin çok olması tercih sebeplerimdir.

Öğretmen 13: ...çalışma saatleri açısından da beni mutlu ediyor.

Öğretmen 18: ...merkez bir okulda çalışarak yakın bir yerde ikamet ettiğinizde kendinize daha fazla zaman ayırabiliyorsunuz.

Öğretmen 20: ...çalışma koşullarının birçok mesleğe göre iyi olması sebebiyle seçtim.

Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleriniz nelerdir? Sizin için ideal mesleğin öğretmenlik olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin? Sorularına verilen cevaplardan oluşan meslek seçimi temasında, öğretmenler en çok öğretmenlik mesleğini sevdikleri için bu mesleği seçtikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra aile, öğretmen teşvikleri ile öğretmenlik mesleğine yöneltme yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler arasında üniversiteye giriş puanı bu bölüme yettiği için bu mesleği seçenlerin sayısının da çok olduğu dikkat çekmiştir. Aynı zaman da kolay iş bulma, yaz tatili ve çalışma koşullarının cazip gelmesinden dolayı bu mesleği seçtiklerini ifade eden öğretmenlerde bulunmaktadır. Öğretmenlerden bazıları, kişiliklerine uygun olduğu için, öğretmeyi ve çocukları sevdikleri için öğretmenlik mesleğinin kendileri için ideal olduğunu düşünmektedir.

4.2.2.2. Tema 2: Mesleki Özellikler

Tablo 90’da Mesleki Özellikler temasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 90

Mesleki Özellikler Teması ve Görüşme Sonuçlarının Dağılımı

Tema 2	Sorular	Kodlar	Frekans
Mesleki Özellikler	3. Sizce iyi bir öğretmenin sahip olması gereken değer ve nitelikler nelerdir?	Çağa Ayak Uyduran- Yeniliklere Açık	10
		Yenilikçi Olma (f:21)	8
		Kendini Geliştirme	3
		Teknoloji Kullanma	15
		Çocukları Ve Mesleği Sevme	9
		Mesleki Yeterliliklere Sahip Olma	9
		Sabırlı Ve Hoşgörülü Olma	8
		Pedagojik Formasyona Sahip Olma	7
		Davranışları İle Örnek Olma	6
		İletişim Becerisi	4
		Ahlaklı-Dürüst	4
		Vicdan- Merhamet	4
		Tarafsız-Adaletli	3
		Vatan/Millet Sevgisi	3
		Empati	2
		Kendine Güven	2
		Disiplinli-Sorumluluk Sahibi	1
		Öz Eleştiri Yapabilen	1
		Çalışkanlık	1

Tablo 90’da Mesleki Özellikler isimli temanın; en fazla “Yenilikçi Olma” (f=21) olmak üzere, “Çocukları Ve Mesleği Sevme” (f=15), “Mesleki Yeterliliklere Sahip Olma” (f=9), “Sabırlı Ve Hoşgörülü Olma” (f=9), “Pedagojik Formasyona Sahip Olma” (f=8), “Davranışları İle Örnek Olma” (f=7), “İletişim Becerisi” (f=6), “Ahlaklı-Dürüst” (f=4), “Vicdan- Merhamet” (f=4), “Tarafsız-Adaletli” (f=4), “Vatan/Millet Sevgisi” (f=3), “Empati” (f=3), “Kendine Güven” (f=2), “Disiplinli-Sorumluluk Sahibi” (f=2), “Öz Eleştiri Yapabilen” (f=1) ve “Çalışkanlık” (f=1) isimli kodlardan oluştuğu görülmektedir.

Aşağıda Mesleki Özellikler isimli temanın kodları ve bu kodlarla ilgili öğretmen görüşleri doğrudan alıntılarla verilmiştir. Sizce iyi bir öğretmenin sahip olması gereken değer ve nitelikler nelerdir? Sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde en çok karşılaşılan cevap öğretmenlerin yenilikçi olması şeklinde olduğu görülmüştür. Yenilikçi olmayı; kendini geliştirme, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma ve çağa ayak uydurmak olarak ifade etmişlerdir.

Öğretmen 4:.... Kendisini sürekli geliştirmeli ve yeniliğe açık olmalıdır...

Öğretmen 9: ...Mesleğini sevmeli, kendini sürekli geliştirmeli. ...

Öğretmen 11: ...her geçen gün çağın şartlarına uygun olarak kendini güncelleyebilmeli ve geliştirmelidir.

Öğretmen 15: ...kendini sürekli geliştirebilmelidir, teknolojiyi takip etmelidir, araştırmacı olmalıdır, meslektaşlarından yardım isteyebilmelidir, dersleri çağdaş eğitim anlayışına göre işlemelidir.

Öğretmen 17: ...kendini sürekli geliştirebilmeli, teknolojiyi takip etmeli. En önemli olmazsa olmaz özelliklerin ise mesleğini sevmesi ve sabırlı olması.

Öğretmen 18: ...İşini sabır içerisinde sağ duyulu bir şekilde yapabilmeli. Sürekli gelişim ve sürekli öğrenme felsefesi içerisinde kendini geliştirebilmeli. Yeniliğe ve eğitime açık olmalı, teknolojiyi ve çağın gelişimlerini iyi kullanarak mesleğine yansıtılabilmeli.

Öğretmen 10: ...alan bilgisine sahip olmalı ve bu bilgilerini çağın değişimlerine göre yenileyebilmeli.

Öğretmen 20: ...Kendini çağın gereklerine uygun olarak yenileyebilmelidir. Geniş boyutlu düşünebilmelidir. Sınıf içerisinde aktif bir role sahip olmalıdır.

Çalışmaya katılan öğretmenler; öğretmenin sahip olması gereken değer ve nitelikler arasında çocukları ve mesleği sevmenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Çocukları sevmeyen birinin sınıf öğretmeni olarak görev yapmasının öğrenci içinde, kendi içinde çok zor olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlik mesleğini sevmeyen, yaparken keyif almayan birinin öğretmenlik yapmaması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen 2: Öncelikle mesleğini ve öğrencilerini sevmesi gerekiyor...

Öğretmen 4: Öncelikle işini çok sevmeli, kendisine güvenmelidir...

Öğretmen 5: Merhametli ve vicdanlı olmalı. Empati yapabilmeli. Gelişmelere açık olmalı kendini yenilemeli. Buna benzer sayabilirim ancak sınıf öğretmenliğinde en başta gelen çocukları sevmeli.

Öğretmen 10: ...çocukları sevmeli, adaletli olmalı, iletişimi güçlü olmalı, merhametli olmalı, vatan-millet sevgisine sahip olmalı bu kişilik özelliklerini yanında mesleğini sevmeli...

Öğretmen 12: Çocuk sevgisi, yeniliklere açık olma, milli ve manevi değerleri benimseme, mesleğine yakışır şekilde davranma, toplumun yararını düşünme, mesleğini sevmek.

Öğretmen 22: Öncelikle koşulsuz sevgi, öğrenciyi olduğu gibi kabul etme.

Öğretmen 23: Öncelikle empati, bol sabır ve kesinlikle çocuk sevgisi gibi özelliklere sahip olunması gerekiyor.

Sizce iyi bir öğretmenin sahip olması gereken değer ve nitelikler nelerdir? Soruna öğretmenler, mesleki yeterliklere sahip olma yanıtını vermişlerdir. Öğretmenin alan bilgisinin tam olması bunu ders işleyişine aktarması, öğrenci seviyesine inebilmesi vb. şeklinde aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

Öğretmen 6: Mesleki yeterlik, sınıf yönetimi, rehberlik bilgisi gibi bilgilere sahip olmalı...

Öğretmen 7: Bence en önemli özellik mesleki yeterliklere sahip olmaktır. Bunun dışında sabırlı olmak, şefkat duygusunu içinde barındırmak, tarafsız olmak, yeniliklere açık olmak, öz eleştiri yapabilmek, iyi bir iletişim becerisine sahip olmak, sınıf yönetimi konusunda yeterli olmak bir öğretmende bulunması gereken özelliklerdir.

Öğretmen 10: ...alan bilgisine sahip olmalı ve bu bilgilerini çağın değişimlerine göre yenileyebilmeli.

Öğretmen 15: Alan bilgisi yeterli olmalıdır, öğretmenlik meslek bilgisi yeterli olmalıdır, dersleri öğrenci seviyesine göre işleyebilmelidir...

Öğretmen 24: Öncelikle insani değerleri yüksek olmalı, pratik zekâ sahibi olmalı, pozitif ve motive edici olmalı, iletişim becerileri yüksek olmalı, liderlik özelliği taşımali, girişken olmalı, sosyal kişilik özelliği göstermeli bunların yanı sıra alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi tam olmalı.

Görüşmeye katılan öğretmenler sahip olunması gereken değer ve nitelikler arasında sabırlı ve hoşgörülü olmanın öneminden söz etmişlerdir. Tüm öğretmenlerde olması gereken bu özelliğin, gelişim dönemi ve yaşlarından dolayı sınıf öğretmenlerinde olmazsa olmaz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu duruma örnek teşkil edecek bazı ifadeler aşağıda verilmiştir.

Öğretmen 4: ...Çocukları tanımalı, çocuk ruhundan ve psikolojisinden anlamalıdır. Öğretmeyi seven, öğrenmeyi sevdiren bir kişi olmalıdır. Sabırlı ve toleranslı olmalıdır...

Öğretmen 7: ...Bunun dışında sabırlı olmak, şefkat duygusunu içinde barındırmak, tarafsız olmak, yeniliklere açık olmak, öz eleştiri yapabilmek, iyi bir iletişim becerisine sahip olmak, sınıf yönetimi konusunda yeterli olmak bir öğretmende bulunması gereken özelliklerdir.

Öğretmen 17: Bütün öğrencilere eşit davranmalı, öğrencilere iyi bir model olmalı, diksiyonu düzgün olmalı, kendini sürekli geliştirebilmeli, teknolojiyi takip etmeli. En önemli olmazsa olmaz özelliklerin ise mesleğini sevmesi ve sabırlı olması.

Öğretmen 18: İyi Bir öğretmen mesleğine ve meslektaşlarına olduğu kadar öğrencilerine de saygılı ve hoşgörülü olabilmeli. İşini sabır içerisinde sağduyulu bir şekilde yapabilmeli...

Öğretmen 23: Öncelikle empati, bol sabır ve kesinlikle çocuk sevgisi gibi özelliklere sahip olunması gerekiyor.

Öğretmenlerin çocukların bedensel ve ruhsal gelişimlerini dikkate alması, gelişim dönemlerini bilmesi ve buna uygun davranması, sınıf yönetimi, rehberlik gibi konularda da bilgili olması gerektiğini ifade eden katılımcılar bu durumu öğretmenlerin pedagojik formasyona sahip olması bu eğitimi de iyi bir şekilde alarak edinmiş olmaları ve eğitim-öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtılmaları şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmen 2: ...pedagojik yeterliliğini uygulamaya dökebilmesi, değişime ve yeniliklere açık olması.

Öğretmen 4: ... Çocukları tanımalı, çocuk ruhundan ve psikolojisinden anlamalıdır...

Öğretmen 8: ...öğrencilerin bedensel ve ruhsal gelişimini dikkate alabilmeli.

Öğretmen 9: Alan bilgisi, genel kültür genel yetenek ve meslek bilgisi kesinlikle olmalı. Formasyon bilgisi olmalı...

Öğretmen 12:... Alan bilgisi kuvvetli olma ve bu bilgiyi uygun şekilde öğrenciye aktarabilme yani mesleki formasyona sahip. Ama şu 20 saatte para karşılığında alınan mesleki formasyon değil.

Sizce iyi bir öğretmenin sahip olması gereken değer ve nitelikler nelerdir? Soruna verilen cevaplar arasında davranışları ile öğrencilere ve içinde bulunduğu topluma örnek da vardır. Kişinin sözüne değil davranışına bakılmalıdır. Öğretmenler de öğrencileri iyiye ve doğruyu öğretmeli aynı zamanda uygulamalarını da bu doğrultuda yapmalı her bakımda örnek olmalıdır. Bu düşüncelere örnek olacak ifadeler aşağıda verilmiştir.

Öğretmen 4: ...Her hareketiyle öğrencilere örnek olmalıdır.

Öğretmen 8: ...hareketleri ile çocuklara örnek olmalı, sabırlı olmalı, öğrencilerin bedensel ve ruhsal gelişimini dikkate alabilmeli...

Öğretmen 13:...İçinde bulunduğu topluma örnek davranışlar sergilemeli. Kendini geliştirmeli ve içinde bulunduğu toplumu da geliştirmeli.

Öğretmen 17: Bütün öğrencilere eşit davranmalı, öğrencilere iyi bir model olmalı, diksiyonu düzgün olmalı...

Öğretmen 20: ...ileri görüşlü olmalı, öğrencilere örnek olabilecek tavır davranışlara sahip olabilmelidir...

Tüm insanlar gerek iş hayatlarında, gerekse günlük yaşamlarında hemen hemen her alanda iletişim kurmak zorundadırlar. İletişim; verilmek istenilen mesajın doğru şekilde doğru alıcıya aktarılmasıdır. İletişim sadece sözlerden ve konuşmadan da ibaret değildir. Bazen bir bakışımızda veya sessiz kalarak da karşı tarafa bir şeyler ifade edebiliriz. Görüşmeye katılan öğretmenler de iletişimin öneminden bahsederek öğretmenlerin iletişim becerisinin iyi olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Meslektaşlarıyla iletişim kurma, öğrencilere anlatmak istediklerini doğru aktarma ve velilerle işbirliği içinde öğretmenlerin iletişim kurma becerisine sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen 7: ...iyi bir iletişim becerisine sahip olmak, sınıf yönetimi konusunda yeterli olmak bir öğretmende bulunması gereken özelliklerdir.

Öğretmen 9:... İletişim becerileri iyi olmalı gerek öğrencilerle gerek se velilerle iyi iletişim kurmalı.

Öğretmen 22: Öncelikle koşulsuz sevgi, öğrenciyi olduğu gibi kabul etme. Veli öğretme ilişkisinde iyi olma aklıma ilk gelenler.

Öğretmen 24: ...iletişim becerileri yüksek olmalı, liderlik özelliği taşınmalı, girişken olmalı, sosyal kişilik özelliği göstermeli bunların yanı sıra alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi tam olmalı.

Ahlaki değerleri sahip olma her meslekte olduğu gibi ğretmenlikte de önem taşıtmaktadır. Görüşmeye katılan öğretmenler, sahip olması gereken değerlerden birinin de ahlaklı, dürüst, vicdanlı ve merhametli olmak olduğunu aşağıdaki ifadeler ile dile getirmişlerdir.

Öğretmen 10: Ahlaki değerleri çok önemli bence ahlaki değerleri yüksek olmalı, çocukları sevmeli, adaletli olmalı, iletişimi güçlü olmalı, merhametli olmalı, vatan-millet sevgisine sahip olmalı bu kişilik özelliklerini yanında mesleğini sevmeli, alan bilgisine sahip olmalı ve bu bilgilerini çağın değişimlerine göre yenileyebilmeli.

Öğretmen 19: İyi Bir ğretmen dürüst olmalı, herkese örnek olmalı.

Öğretmen 21: Öncelikle sorumluluk sahibi olmalı, tüm çocukları sevmeli, mesleğini sevmeli, onlara karşı adaletli olmalı, fedakar olmalı, sabırlı olmalı, zgven sahibi olmalı, empati kurabilmeli, farklılıklara saygılı ve hoşgörülü olmalı, demokrasi.

Öğretmen 5: Merhametli ve vicdanlı olmalı. Empati yapabilmeli...

Öğretmen 14: Kişisel ve mesleki değerler sahip olmalı, Mesleki gelişimini sürdürmeli

Öğrenciyi tanıma ve onları anlamalı, program ve içerik bilgisi yönünden eksiği olmamalı, güvenilir, dürüst, vicdan sahibi, n yargısız olmalıdır.

Görüşmeye katılan öğretmenler, sahip olması gereken değerler arasında tarafsız ve adaletli olmak olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin tüm öğrencilerine eşit davranması, herhangi bir nedenden dolayı onlar arasında ayrımcılık yapmamaları tüm öğrencilere aynı tarafsızlıkla yaklaşabilmeleri gerektiğini dile getirmişlerdir.

Öğretmen 7: Bence en önemli özellik mesleki yeterliliklere sahip olmaktır. Bunun dışında sabırlı olmak, şefkat duygusunu içinde barındırmak, tarafsız olmak, yeniliklere açık olmak, öz eleştiri yapabilmek, iyi bir iletişim becerisine sahip olmak, sınıf yönetimi konusunda yeterli olmak bir öğretmende bulunması gereken özelliklerdir.

Öğretmen 10: Ahlaki değerleri çok önemli bence ahlaki değerleri yüksek olmalı, çocukları sevmeli, adaletli olmalı...

Öğretmen 17: Bütün ğrencilere eşit davranmalı...

Öğretmen 21: ...onlara karşı adaletli olmalı, fedakar olmalı, sabırlı olmalı, zgven sahibi olmalı, empati kurabilmeli, farklılıklara saygılı ve hoşgörülü olmalı, demokrasi bilincine sahip olmalı, dürüstlük ve duyarlılık sahibi olmalı.

Katılımcılar, ğretmenlerde olması gereken değer ve nitelikler arasında vatan-millet sevgisi olması gerektiğini aşağıdaki ifadeler ile dile getirmişlerdir.

Öğretmen 6: ...Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı olmalı...

Öğretmen 10: ...vatan-millet sevgisine sahip olmalı bu kişilik özelliklerini yanında mesleğini sevmeli, alan bilgisine sahip olmalı ve bu bilgilerini çağın değişimlerine göre yenileyebilmeli.

Öğretmen 12: ... milli ve manevi değerleri benimseme...

İnsanların kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak, karşısındaki kişilerin duygularını ve düşüncelerini anlamasına empati denilmektedir. Empati kurabilmek iletişimi kolaylaştırmaktadır. Aynı zaman da empati kurulan kişiler anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissederler bu ve bunun gibi nedenlerden dolayı empati kurabilme özelliği önem taşımaktadır. Öğretmenler de empati kurabilme özelliğinin kendi meslekleri için olması gereken bir nitelik olarak ifade etmişlerdir.

Öğretmen 5: Merhametli ve vicdanlı olmalı. Empati yapabilmeli...

Öğretmen 21: ...empati kurabilmeli...

Öğretmen 23: Öncelikle empati, bol sabır ve kesinlikle çocuk sevgisi gibi özelliklere sahip olunması gerekiyor.

Görüşmeye katılan öğretmenler kendine güven, disiplinli olma, öz eleştiri yapabilme ve çalışkan olma gibi niteliklerin de öğretmenlerde bulunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunlara örnek ifadeler şu şekildedir.

Öğretmen 4: Öncelikle işini çok sevmeli, kendisine güvenmelidir. ...

Öğretmen 8: ...Planlı olması, disiplinli çalışması...

Öğretmen 7: ...öz eleştiri yapabilmek, iyi bir iletişim becerisine sahip olmak, sınıf yönetimi konusunda yeterli olmak bir öğretmende bulunması gereken özelliklerdir.

Öğretmen 1: Çalışkan olması, çocuklara bilmedikleri farklı şeyler gösterebilmeli, yaşı ne olursa olsun yeniliklere açık olmalı, çocukları sevmeli.

Sizce iyi bir öğretmenin sahip olması gereken değer ve nitelikler nelerdir? Sorusuna verilen cevaplardan oluşan mesleki özellikler temasında, öğretmenler en önemli mesleki özelliğin, yenilikçi olmak olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin; Kendini geliştiren, teknolojiyi ders işleyişine dengeli bir şekilde yansıtan, çağa ayak uyduran ve yeniliklere açık olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bununla beraber mesleği ve çocukları sevmenin önemini birçok öğretmen dile getirmiştir. Özellikle sınıf öğretmenliğini çocuk sevgisi olmayan birinin yapmasının öğrenciler ve öğretmen için çok zor olacağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki yeterliklere ve iyi bir pedagojik formasyona sahip olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Ahlaklı, vicdanlı, çalışkan, adaletli, disiplinli, vatansever olma gibi niteliklere sahip olunması gerektiğini ve davranışları ile içinde yaşadığı topluma örnek olmasının önemli olduğu ortaya çıkan görüşler arasındadır.

4.2.2.3. Tema 3: Mesleki Doyum

Tablo 91’de Mesleki Doyum temasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 91

Mesleki Doyum Teması ve Görüşme Sonuçlarının Dağılımı

Tema 3	Sorular	Kodlar	Frekans
Mesleki Doyum	4. Öğretmenlik mesleği sizi maddi ve manevi olarak doyuma ulaştırıyor mu?	Maddi (f:21)	Doyum 1
			Doyumsuzluk 20
		Manevi (f:20)	Doyum 14
			Doyumsuzluk 6

Tablo 91’de Mesleki Doyum isimli temanın; “Maddi” (f=21) ve “Manevi” (f=20), “isimli kodlardan oluştuğu görülmektedir.

Aşağıda Mesleki Doyum isimli temanın kodları ve bu kodlarla ilgili öğretmen görüşleri doğrudan alıntılarla verilmiştir. Öğretmenlik mesleği sizi maddi ve manevi olarak doyuma ulaştırıyor mu? Sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde maddi olarak sadece bir öğretmen doyuma ulaştığını, öğretmen maaşının onun için yeterli olduğunu dile getirmiştir.

Öğretmen 14: Evet, şükür.

Çalışmaya katılan çoğu öğretmen, bu işten elde ettikleri gelirin yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Aldıkları ücretler ile ailelerinin asgari düzeyde ihtiyaçlarını karşılayabildiklerini maaşlarının yetersiz geldiğini bu nedenle ek işe ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Maddi olarak doyuma ulaşmayan, kazandıkları para ihtiyacını karşılamayan kişilerin hangi meslekte çalışırsa çalışsın işine tam yoğunlaşarak çalışması beklenemez. Öğretmenler de maddi doyuma ulaşmadıklarını aşağıdaki ifadelerle dile getirmiştir.

Öğretmen 1: ...Maddi olarak kazandığım para ile benim ve ailemin asgarideki temel ihtiyaçlarını bile zor karşılıyorum.

Öğretmen 2: Hayır ulaştırmıyor.

Öğretmen 4:... Geçimini sağlayamadığım bir işte, sistemin çarpıklığıyla boğuşarak çalışıyorum.

Öğretmen 7: ...günümüz şartlarında aldığımız maaşlar ne yazık ki yeterli gelmiyor.

Öğretmen 8: Manevi olarak tamam da günümüz standartlarına göre maddi olarak yetersiz. Ekonomik kaygı duymadan kişi mesleğine odaklanabilmeli.

Öğretmen 12: Hayır ulaştırmıyor. Çok yetersiz. Temel ihtiyaçlarımızı zor karşılıyoruz bu nedenle tatile gitmek bir lüks ya da mesleki gelişime para ayırmak. Lisansüstü eğitimim için bile kütüphanedeki kitaplardan ve internetteki yayınlardan yararlanıyorum. İlgimi çeken bir kitabı aldığımda ya da ücretli bir bilimsel etkinliğe katıldığımda o ay bütçe olarak etkileniyorum.

Öğretmen 13: Mesleğimi seviyorum ancak maddi olarak hak ettiğimiz maaşı almadığımızı düşünüyorum. 4 yıllık üniversite eğitimi alıp, sınavla atanıyoruz. Çocuklara temel davranış ve bilgiler öğretiyoruz. Ancak gelirimiz çok az özellikle ek ders adı altında verilen rakam çok komik.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin neredeyse tamamı maddi olarak doyuma ulaşamadıklarını, öğretmen maaşlarının yetersiz geldiğini ifade etmişlerdir. Manevi olarak ise birçok öğretmen doyuma ulaştıklarını dile getirmişlerdir. Özellikle sınıf öğretmenliğinde küçük yaş grubundaki öğrencilerin karşılıksız sevgisi, onları rol-model alması gibi sebeplerden dolayı mutlu olduklarını aşağıdaki sözlerle ifade etmişlerdir.

Öğretmen 7: Sınıf öğretmeni olduğum için öğrencilerimin küçük yaşta olması, beni dikkatle izlemeleri, yaptığım doğru davranışları kendilerinin de örnek alıp yapmaları, sevgi ile bana bakmaları manevi yönden beni mutlu ediyor. Ancak günümüz şartlarında aldığımız maaşlar ne yazık ki yeterli gelmiyor.

Öğretmen 9: Manevi açıdan doyum sağlıyor. 6-10 yaş arası çocukların saf sevgisi her şeye bedel. Ancak maddi olarak gelirimiz çok az. Daha çok maaş almalıyız. Biz okulda hiç oturmadan çalışıyoruz. Evde ödev hazırlama, etkinlik hazırlama ve sınav okuma gibi nedenlerle de çok fazla zaman harcıyoruz yani işi eve taşıyoruz. Çok yorucu bir meslek maddi olarak karşılığını alamıyoruz.

Öğretmen 21: Maddi açıdan çok manevi doyumunu yaşadığımı düşünüyorum. Eski öğrencilerin araması, ne kadar toplum içinde statümüz biraz zarar görse de o saygınlığın devam etmesi, özellikle öğrencilerin başardıklarını ve bir şeylerde sizin katkınız, eserlerinizi görmenin değeri anlatılamaz.

Öğretmen 22: Manevi olarak evet, maddi olarak hayır. Öğretmenlik özellikle sınıf öğretmenliği sadece sınıfa girip ders anlatmak değildir. Çocuğun hayatına dokunmak, her anını yönlendirmek, aile ilişkilerine girmek ve gerekirse veliyi eğitmekte vardır bizim mesleğimizde. Etkinlik, gezi vb. birçok alanda olursunuz. Sürekli kendini geliştirmen gerekir ve bu koşullara göre alınan maaş yetersiz.

Öğretmen 24: Maddi olarak doyuma ulaşmasam da manevi olarak ulaşıyorum. Sınıf öğretmeni olmamın bunda payı büyük çünkü masum ve saf işlenmemiş cevher gibi öğrenciler var sınıflarımızda.

Öğretmenlik mesleği sizi maddi ve manevi olarak doyuma ulaştırıyor mu? Sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde manevi olarak doyuma ulaşan öğretmenler çoğunlukta olsa da manevi olarak beklentileri karşılanmayan öğretmenlerin olduğu da göze çarpmaktadır. Manevi olarak doyuma ulaşmayan öğretmenlerin işini severek yapması çok zordur. Bu duruma örnek teşkil edecek cevaplar aşağıdaki gibidir.

Öğretmen 1: Hayır. Maddi ve manevi olarak çok yetersiz. Maddi olarak kazandığım para ile benim ve ailemin asgarideki temel ihtiyaçlarını bile zor karşılıyorum.

Öğretmen 3: Maddi olarak hayır. Manevi olarak da her zaman evet diyemem. Kimi zaman yaptığım işten memnun olmuyorum. Çünkü inanmadığım şeyleri yapmak durumunda kalıyorum.

Öğretmen 5: Ne yazık ki her ikisine de koca bir hayır.

Öğretmen 15: Hayır ne yazık ki ulaştırmıyor Ayaklarım işe gelirken geri geri gider oldu. Değer gördüğümü hissetmiyorum.

Öğretmen 20: Maddi ve manevi doyum alamadığımı düşünüyorum. Öğretmene yeterince değer verilmediğini düşünüyorum.

Öğretmenlik mesleği sizi maddi ve manevi olarak doyuma ulaştırıyor mu? Sorusuna verilen cevaplardan oluşan mesleki doyum temasında, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun manevi olarak doyuma ulaştıkları görülmektedir. Öğrencilere yeni bilgiler öğretmek, onların hayatlarına dokunmak, küçük çocukların masum ve koşulsuz sevgilerinin onları manevi olarak doyuma ulaştırmaktadır. Ancak tüm bunlara rağmen hak ettikleri değeri göremedikleri için ve kendini değersiz hissettiği için manevi doyuma ulaşamayan öğretmenlerde bulunmaktadır. Maddi doyuma bakıldığında neredeyse öğretmenlerin tamamı maaşlarının yetersiz olduğunu, temel ihtiyaçlarını zor karşıladıklarını için maddi olarak doyuma ulaşmadıklarını ifade etmektedirler. Çalışma saatleri kısa gözüktüğü de sınıfta çok yorulduklarını okulda teneffüslerde bile oturma şanslarının olmadığını, ödev hazırlama, ders hazırlığı yapma ve evrak işlerinden dolayı sürekli eve iş taşıdıklarını bu çalışma içinde maaşların yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

4.2.2.4. Tema 4: Mesleki Saygınlık

Tablo 92’de Mesleki Saygınlık temasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 92

Mesleki Saygınlık Teması ve Görüşme Sonuçlarının Dağılımı

Tema 4	Sorular	Kodlar	Frekans
Mesleki Saygınlık	5.Sizce öğretmenlik mesleğinin bozulmuş yıpranmış yanları var mıdır?	Veli Öğretmen İlişkisi	6
		Gereksiz Evrak İşİ-İdare Tutumu	2
		Ekonomik Kaygı	1
		Hizmet İçi Eğitim	1
		Rotasyon Olmayışı	1
	6.Öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığı hakkında ne düşünüyorsunuz?	Medyadaki Haberler	4
		Öğretmene Şiddet	1
	5.ve 6. Sorunun Ortak Kodları	Toplumun Olumsuz Bakış Açısı	18
		Kendini Geliştirmeyen Öğretmen	10
		Eğitim Sisteminin Sürekli Değişmesi	8
		Alan Dışı Kişilerin Öğretmenlik Yapması	5
		Mesleğini Sevmeyen Öğretmenler	5
		Yanlış Öğretmen Değerlendirme Sistemi	3

Tablo 92’de Mesleki Saygınlık isimli temanın; en fazla “Toplumun Olumsuz Bakış Açısı” (f=18) olmak üzere, “Kendini Geliştirmeyen Öğretmen” (f=10), “Eğitim Sisteminin Sürekli Değişmesi” (f=8), “Veli Öğretmen İlişkisi” (f=6), “Alan Dışı Kişilerin Öğretmenlik Yapması” (f=5), “Mesleğini Sevmeyen Öğretmenler” (f=5), “Medyadaki Haberler” (f=4), “Yanlış Öğretmen Değerlendirme Sistemi” (f=3), “Gereksiz Evrak İşİ-İdare Tutumu” (f=2), “Öğrenciye Şiddet” (f=1), “Ekonomik Kaygı” (f=1), “Hizmet İçi Eğitim” (f=1) ve “Rotasyon Olmayışı” (f=1) isimli kodlardan oluştuğu görülmektedir.

Aşağıda Mesleki Saygınlık isimli temanın kodları ve bu kodlarla ilgili öğretmen görüşleri doğrudan alıntılarla verilmiştir. Sizce öğretmenlik mesleğinin bozulmuş yıpranmış yanları var mıdır? Sorusuna ilişkin öğretmen cevapları incelendiğinde Öğretmenlik mesleğinin bozulup yıpranmasına neden olan ve toplumsal saygınlığını azaltan nedenlerden birinin veli-öğretmen ilişkisinden kaynaklığı olduğu görülmektedir. Velilerin öğretmenlere saygısızca davranmaları, öğretmenleri çocuklarının bakıcısı gibi görmeleri gibi nedenlerden oluşan iletişim sorunlara aşağıdaki ifadeler örnek olarak verilebilir.

Öğretmen 1: Veli ve öğretmenlerin ilişkisi çok bozuldu. Nerede eskiden öğretmene duyulan saygı. Çalıştığımız yer köyde de olsa şehir de de olsa veliler istemedikleri her durumda saygısızca davranıyor. Öğretmenler veliler ile uğraşmaktan öğrenciler ile yeteri kadar ilgilenemiyor ve derslere hazırlık yapamıyor

.Öğretmen 3: Öğretmenlik mesleği maalesef birçok anlamda bozuldu. Örneğin veliler yalnızca bakıcı muamelesi yapıyor...

Öğretmen 7: Son yıllarda öğretmenlerin öğrenci üzerindeki etkilerinin ve otoritelerinin sarsıldığı inancındayım. Velilerin bazen gerçeği yansıtmayan iddiaları sebebiyle öğretmenler çok zor durumda kalabiliyor. Öğretmenle tartışan velilerin başka bir gerekçeyle öğretmeni şikayet etmesi, öğretmenin iddia asılsız da olsa bunu tutanak halinde açıklamak zorunda bırakılması ve velilerden şikayet ettiği konu ile ilgili bir ispatta bulunmasının istenmemesi sebebiyle sıkıntılar yaşayabiliyoruz. Bunun haricinde kalabalık sınıf mevcutları nedeniyle öğretmenlerin iş yükü artıyor. Bu durum da birçok öğretmenin derslerde istediği aktifliği gösterememesine sebep oluyor.

Görüşlerini bildiren bazı öğretmenlerde belge ve evrak işlerinin çok olduğundan yakınmıştır. Öğretmenlerin gereksiz evrak işleriyle uğraşmaktan asli işi olan eğitim ve öğretime vakitlerinin kalmadığını enerjilerinin çoğunu evrak işlerine harcadıklarını ve idarecilerin sadece evrak takibi yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen 3: ...idareciler gerekli evrakların hazır olup olmadığı ile ilgileniyorlar. Toplumsal olarak insanlar statümüzü düşük görüyorlar. Birçok öğretmen kendisini geliştirmek için hiçbir şey yapmıyor.

Öğretmen 13:Öğretmenlerin kafası karışıyor ve çok fazla gereksiz evrak ve belgeler ile uğraşırken verimleri düşüyor...

Öğretmenlik mesleğinin bozulmasına, yıpranmasına ve toplumsal saygınlığının azalmasının nedenini öğretmenlerin maaşlarının yetmemesi bu nedenle yaşadıkları ekonomik sıkıntılar olarak ifade eden bir öğretmen de şunları söylemiştir:

Öğretmen 21: Öğretmenlik mesleği ekonomik koşullar ve atanma şartlarından dolayı bir uzmanlık mesleğinden ücret kazanma mesleğine doğru dönüştü. Aileler hemen atansın diye çocuklarının öğretmenlik tercihlerinde bulunmalarını sağlıyor. Burada işe yatkınlıktan çok ekonomik kaygılar ön planda...

Son olarak görüşmeye katılan bir öğretmende hizmet içi eğitim ve rotasyon olmayışından dolayı bu sorunların yaşandığını aşağıdaki sözlerle dile getirmiştir.

Öğretmen 2: Evet vardır. Günümüzde ailelerin çocuk eğitiminde özgüven ile bencillik kavramlarını karıştırmaları, rotasyon olmamasından kaynaklanan sorunlar oluşmaktadır merkezde çalışan kıdemli öğretmenler artık yerim rahat düşüncesiyle hiç bir şey yapmamaktadır. Aynı okullarda aynı öğretmenler yıllarca dilediklerini yapmaktadır. Birde bu konuda verilen, hizmet içi eğitimlerin yetersizdir.

Öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığı hakkında ne düşünüyorsunuz? Sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenler hakkında medyada çıkan olumsuz haberlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Haber almak ve etrafından olan olaylardan haberdar olmak her daim insanlar için önemli olmuştur. Haber alma kanalları teknolojinin ilerlemesi ve kitle iletişim araçlarının gelişimiyle giderek çoğalmıştır. İnsanların bir insanı sevmesinde veya hoşlanmamasında, kitlelerin bir konuya ilgi göstermesinde kitle iletişim araçlarının, medyanın rolü büyük olmuştur. Görüşmeye katılan bazı öğretmenler de öğretmenlik mesleğinin bozulmasının, yıpranmasının ve toplumsal saygınlığının azalmasının nedeninin medya da öğretmenler hakkında çıkan olumsuz haberler olduğunu aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir.

Öğretmen 20: ...Ekranlarda öğretmenliği kötüleyen haberler sık yer veriliyor. Buna keza mağdur durumda olan öğretmenlerin sesi yeterince duyurulmuyor... Her türlü eksiğin olumsuzluğun sorumlusu öğretmenmiş gibi davranılıyor.

Öğretmen 23: ...Medyada çıkan yanlış haberler, iyi planlanamayan ve yapboz tahtasına dönen bir eğitim sistemi sayesinde bunlar oluyor.

Öğretmen 24: ...Bunda sosyal medya da çıkan yalan yanlış haberlerin etkisi var. Ayrıca uzmanlık gerektiren ve özveri ile yapılacak bir meslekten her önüne gelene öğretmenlik yaptırmak bizi bu duruma getiriyor. Meslektaşlarımız arasından çıkan çürük elmaların çoğunluğu bu kişilerdir.

Bunun yanı sıra öğretmenlik mesleği medyada çıkan haber vb. nedenlerden dolayı kötü etkilense de toplumumuzda geçmişten günümüze gelen öğretmene saygı kültürü olduğunu bu nedenle öğretmen ve bakanlık teşkilatının çabalarıyla eksilen saygının yerine konulabileceğinin şu ifade ile belirtmiştir.

Öğretmen 22: Ben bu durumu öğretmenin çabasına bağlıyorum. Türkiye tarihinde öğretmenin toplumsal saygınlığı vardı. Son zamanda yapılan bazı değişiklikler ile öğretmenin güçleri elinden alınması bu saygınlığı azalttı. Yeni kuşağın öğretmene olan bakış açısı değişti, öğretmene duyulan saygı azaldı. Özellikle basında çıkan kötü örnekler olumsuz bir bakış açısı getirdi. Ancak tüm bunlar bakanlık teşkilatınca yapılan öğretmen lehine olan değişikliklerle çözülebilir. Kendine kurumu tarafından değer verildiğini gören öğretmende teşvik edilir ve kendi çabası ile toplumsal saygınlığını geri alabilir.

Görüşme yapılan bir öğretmende öğretmenlik mesleğinin yıpranmış taraflarının olduğunu ve öğretmenlere karşı duyulan saygının azaldığını hatta saygısızca davranışların fiziksel şiddete dönüştüğünü aşağıdaki ifadeyle dile getirmiştir:

Öğretmen 10: Kesinlikle var. Öncelikle saygınlığını kaybetmiş bir meslek durumundayız. Öğretmene gerekli değer kesinlikle verilmiyor. Her önüne gelen itip kakıyor durumuna geldi. Ayrıca öğretmene karşı şiddetin artması da çok korkutucu ve bu duruma gerekli hassasiyet gösterilmiyor, önlem alınmıyor.

Basın bu durumu normalleştiriyor hatta doğru bir davranış olarak yansıtıyor. Öğretmende bir insan hatası olabilir ya da bizim meslek grubunda da çürük elmalar çok anca bunu cezası bu şekilde verilemez.

Sizce öğretmenlik mesleğinin bozulmuş yıpranmış yanları var mıdır? Öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığı hakkında ne düşünüyorsunuz? Sorularına verilen cevaplardan oluşan ortak kodlarda vardır. Toplumun olumsuz bakış açısı bu kodlardan biridir. Öğretmenler mesleklerinin bozulmuş/yıpranmış taraflarından birinin öğretmene karşı toplumun olumsuz bakış açısı olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığının olmadığını bununda nedeninin toplumun öğretmenlere karşı olumsuz bakış açısından kaynaklandığını şu ifadelerle açıklamışlardır.

Öğretmen 1: ...Nerede eskiden öğretmene duyulan saygı. Çalıştığımız yer köyde de olsa şehir de de olsa veliler istemedikleri her durumda saygısızca davranıyor. Öğretmenler veliler ile uğraşmaktan öğrenciler ile yeteri kadar ilgilenemiyor ve derslere hazırlık yapamıyor.

Öğretmen 4: Ülkemizde öğretmen deyince akla gelen maaş ve 3 ay tatil. Toplumsal olarak 10 kişiden 8 tanesi bunu soruyorsa bir yerlerde yanlışlık var demektir...

Öğretmen 6: Mesleki itibar. Eskiden sözü dinlenen, önemsenen, okul dışında bile görülünce karşısında önü iliklenen bir meslekti ne yazık ki artık durum değişti.

Öğretmen 7: Son zamanlarda öğretmenlik mesleğinin eski saygınlığının kalmadığını düşünüyorum.

Öğretmen 9: Öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığı giderek azalıyor. Veliler bakıcı muamelesi yapıyor. Hiçbir şey olamazsan öğretmen ol mantığı var. Toplumun gözünde gözde bir meslek değil ne yazık ki.

Öğretmen 14: Ne yazık ki giderek azalıyor. Veliler sınıf öğretmenlerini bakıcı gibi görmeye başlıyor. Öğretmenler toplumun gelişmesinde büyük rol oynar, öğrenciler ne kadar iyi ve nitelikli yetişirse toplumda o kadar kalkınır ve gelişir. Ancak öğretmenlik mesleğine gerekli değer verilmiyor ve itibarı azalıyor.

Öğretmen 15: Evet, öğretmenlik mesleğinin bozulmuş yanları var. En önemlisi öğretmene olan olumsuz bakış açısıdır. Öğretmeni ve bu mesleği değersiz görmelerinden kaynaklıdır... Öğretmene saygı söz de olup uygulama da olmadığı için toplumun öğretmene bakış açısı da giderek olumsuz yönde etkilenmektedir. Öğretmenlerin sürekli tatil yapan, yarım gün çalışan, boş insanlar gibi gösterilmesi ve mesleğe olan olumsuz bakış açısı gün geçtikçe artmaktadır. Bu yanlış tutum velilerin davranışları olarak bize yansımaktadır.

Öğretmen 17: Mesleğimiz toplumsal saygınlığını yitirmiş durumdadır. Bir şey olamazsan en azından öğretmen ol mantığı olduğu sürece bu durum değişmeyecektir.

Öğretmen 20: Mesleğimiz toplumsal saygınlığını yitirmiş durumdadır. Genelde eksik yönler yansıtılmaktadır. Her türlü eksiğin olumsuzluğun sorumlusu öğretmenmiş gibi davranılıyor.

Öğretmen 23: Toplum tarafından eski saygınlığını yitirdi çünkü elimizden birçok hak alındı. Not kaygısı öğrenci ve velilere aşıldı. Sürekli değişen sistemler içerisinde öğretmenin yetkinliği azımsandı.

Öğretmen 24: Vardır, öğretmene olan saygı ve güvenin toplum tarafından yitirilmiş olması. Bu durumdan dolayı öğretmenlerin genel olarak kendilerine olan özgüvenini yitirmiş olmaları.

Bir öğretmende toplumun öğretmenlere ve öğretmenlik mesleğine bakış açısının olumsuz yönde değiştiğini bu nedenle öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azaldığını ancak bunun nedeninin de öğretmenlerin kendi davranış ve tutumlarından kaynaklı olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

Öğretmen 3: İnsanların öğretmenliğe bakışı eskiye göre çok değişti. Bence biz öğretmenler mesleğimizin saygınlığını kendi ellerimizle azaltıyoruz. “Öğretmenliği seviyorum çünkü yarım gün çalışıyorum, yaz tatilim ve şubat tatilim var.” dediğimiz an bence mesleğimize en büyük ayıbı biz kendimiz ediyoruz. Bu çok yanlış. Son günlerde sosyal medyada arkadaşlarımın paylaşımlarını da hayretle izliyorum. “Oh bi rahat nefes aldık, çok şükür tatile kavuştuk” vs. gibi paylaşımları görmekten ben utanıyorum. Ne demek bunlar? Sorsan hepsi öğretmenliği çok seviyorum, çocukları çok seviyorum der.. Ama onların bakış açısına göre okul öğrencisiz güzel. Böyle bir mantık olabilir mi? Biz böyle davrandıkça insanlar da haliyle bizim bir iş yapmadığımızı düşünüyorlar, Öğretmenliği çok basit, herkesin yapabileceği bir iş olarak görüyorlar.

Görüşmeye katılan bazı öğretmenlerde öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığını kaybetme nedeni olarak öğretmenlerin kendilerinin geliştirememeleri hatta eğitim fakültelerinden yeterli donanıma sahip olmayan kişilerin mezun olarak vasıfsız öğretmenlerin mesleğe başlamaları şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmen 3: Öğretmenlik mesleği maalesef birçok anlamda bozuldu... Birçok öğretmen kendisini geliştirmek için hiçbir şey yapmıyor.

Öğretmen 11: Eğitim sistemindeki bozukluk ve eksikliklerden dolayı üniversitelerin Eğitim Fakültesinden mesleki yeterliliğe sahip olmayan öğrenciler mezun olmaktadır.

Öğretmen 12: ...Ayrıca Arge çalışmaları yetersizdir. Kendini geliştiremeyen ve yenilikleri takip edemeyen, kitap-gazete-dergi bile okumayan bir eğitim camiası bulunmaktadır.

Öğretmen 21: Eski saygınlığı olduğunu düşünmüyorum. Bunda yine en büyük payın öğretmenlere ait olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlerin kendilerini yenileme, değişimlere ayak uydurma gibi bir kaygısı yok, bu konuda bir zorunluluk da yok. Zamanla meslekte çok yetersiz duruma geliyorlar bunun yanında nitelikli öğretmenlerin seçilememesi, öğretmenleri profesyonel mesleki anlayışa sahip olmamaları da etkili olduğunu düşünüyorum.

Öğretmen 22: Öğretmenlik mesleğinde bozulmuş/yıpranmış yanlar var. Öğretmenlerin sadece öğretmen el kitabını takip etmemesi gerekiyor. Sınıf ortamı, yöntem teknik, teknoloji ile olan ilişki gibi birçok açıdan kendini güncellemesi gerekiyor ancak neredeyse hiçbir öğretmen bunlara dikkat etmiyor. Kitaptaki bilgiyi bildiği sınırlı yöntemle ver geç yapıyor. Tarz değişikliği yapmalı, yeniliğe açık olmalı, dünya da ne olup bittiğini takip edip ülkemize uygun şekilde gelişim göstermek gerek. Değişen dünya ve sistem kazanımlarının mesleğimize kazandırılması lazım. Özellikle yaşlı öğretmenlerin bilgi ve öğretim tekniklerini revize etmesi lazım.

Öğretmenlik mesleğinin bozulup yıpranmasına neden olan ve toplumsal saygınlığını azaltan faktörlerden birisinin de eğitim sisteminde yapılan sürekli değişim olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Plan ve programsız değişimlerin yapılması, ar-ge nin olmayışı, devlet politikalarının gelen her bakanda farklılık göstermesi, eğitim sisteminin yapboz tahtası gibi sürekli oynanması gibi nedenlerden dolayı bu sorunun ortaya çıktığı yönündeki öğretmen ifadeleri aşağıdaki gibidir.

Öğretmen 2: Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı eskisi gibi değildir. Eğitim sistemlerinin sık değişimi nedeniyle de bu saygınlık günden güne azalmaktadır.

Öğretmen 5: Toplum gözünde saygınlığımız gün geçtikçe azalıyor öğretmenlik mesleği devlet politikaları ile itibarsızlaştırılıyor ve bu bize hal ve hareket olarak hissettiriyor.

Öğretmen 12: Evet var. Eğitim sisteminin; uzmanı olmayan, ülke gerçeklerinden bir haber, dünya ile entegre olamamış bir şekilde sürekli kurcalanması, yap-boz tahtasına dönmesi hem sistemi, hem de sistemin öğelerini etkilemektedir. Öğretmende bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. ...

Öğretmen 13: Her meslekte olduğu gibi var. Eğitim sistemleri yap boz tahtasına dönüyor. Öğretmenlerin kafası karışıyor ve çok fazla gereksiz evrak ve belgeler ile uğraşırken verimleri düşüyor.... Kılık kıyafetler değişti. Dışarıdan okula gelen birisi kim öğretmen kim değil ayıramaz. Bu durumda devlet politikalarının da etkisi var. Öğretmenlik mesleğini itibarsızlaştırıyorlar öğretmenler de kendilerine değer verilmediği için giderek meslekten soğuyor.

Öğretmen 16: ...Plansız uygulamalar, bilimsellikten, güzel sanatlardan, spordan uzak programlar ile sorunlar artmış, eğitim sistemimiz bozulmuş, bu durum sistemin her ögesini etkilediği gibi öğretmenlik mesleğini de olumsuz yönde etkilemiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin bozulmasına, yıpranmasına ve toplumsal saygınlığının azalmasına nedeninin olarak alan dışı öğretmen atamalarını ve ücretli öğretmenlik uygulamalarını olduğunu düşünen görüşmeciler şunları ifade etmiştir:

Öğretmen 8: ...öğretmenler idealist olmaktan uzaklaşmışlar. Alan dışı, öğretmenlik yeterliliklerine sahip olmayan kişiler öğretmen olmuştur... Eskiye

göre saygınlığını yitirdiğini düşünüyorum. Çünkü alan dışı öğretmen alımı olduğu için bu kişiler öğretmenlik mesleğini hakkı ile yapmamaktadır...

Öğretmen 15: ...Her önüne gelenin öğretmenlik yapabileceği düşüncesi ile lisans mezunu bile olmayan kişilerin ücretli öğretmenlik yaptırılması, sınıf öğretmenlerine veliler tarafından çocuk bakıcısı gibi görülmesi, eğitimle uzaktan bile alakası olmayan kişilerin öğretmenlerin yaptığı uygulamaları eleştirmesine izin verilmesi gibi öğretmene ve öğretmenlik mesleğine yukarıdan bakan zihniyetin hâkim olması...

Öğretmen 21: Öğretmenlik mesleği ekonomik koşullar ve atanma şartlarından dolayı bir uzmanlık mesleğinden ücret kazanma mesleğine doğru dönüştü. Aileler hemen atansın diye çocuklarının öğretmenlik tercihlerinde bulunmalarını sağlıyor. Burada işe yatkınlıktan çok ekonomik kaygılar ön planda. Bunun yanında özellikle son yıllarda iyi öğretmenlerin yetişmediğini, haberleşme olanaklarının artmasıyla olumsuz haberlerle gündem olan öğretmenlerin varlığı bunlar olumsuz yansımalar. Öğretmen seçiminde mülakat olması, ücretli öğretmenliğin bir istihdam şekli olarak benimsenmesi mesleğin bozulmuş yanları.

Her çocuğun hayal ettiği büyüdüğü zaman yapmak istediği bir meslek vardır. Kişiliğine uygunluğa, yeteneğine ve çevresel şartlara göre bu hayal değişiklik gösterebilmektedir. Ülkemiz şartlarında bireylerin sevdiği bir meslekte eğitim görebilmesi ve eğitimin sonrasında istediği gibi bir iş bulabilmesi pek kolay olmamaktadır. Ancak bu durum çok önemlidir. Çünkü hayalindeki, sevdiği işte çalışanlar daha başarılı olmaktadır. Sevdiği meslekte çalışma fırsatı bulamayanlar ise iş hayatında başarısız veya mutsuz olmaktadır. Görüşmeye katılan bazı öğretmenler de öğretmenlik mesleğinin bozulmasına, yıpranmasına ve toplumsal saygınlığının azalmasına nedeninin olarak mesleğini sevmeyen öğretmenlerden kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmen 5: Bence hak ettiği değer verilmiyor. Bu durum öğretmenin motivasyonunu düşürüyor ve bu durum işini sevmeyen öğretmenleri ortaya çıkarıyor.

Öğretmen 13: ...Eğitim fakültelerinden yeni mezun gelen genç öğretmenler mesleği severek yapmıyor. Puanı tuttuğu için geliyor ve bu meslekten nasıl kurtulsak diye bakıyor. Bu durum beni üzüyor. Öğretmenlik mesleği sevmeden yapılmaz hele sınıf öğretmeniyseniz hiç yapılamaz.

Öğretmen 18: Kesinlikle var, örneğin artık mesleki açıdan doyuma ulaşmış ve yaş olarak da enerji düşüşü yaşayan meslektaşlarımızın hala bu mesleğe devam etmekteki ısrarı, sabırsız ve tahammülsüz meslektaşlarımızın bulunması, derse girip çıkmak ile öğretmenlik mesleğini yaptığını düşünen meslektaşlarımızın halen bulunması bu mesleğin en bozulmuş yanı bence.

Görüşmeye katılan bazı öğretmenlerde öğretmenlik mesleğine karşı saygının giderek azaldığını ifade etmişler. Bu saygının azalma nedeni ve öğretmenlik mesleğinin yıpranmasına neden olan bir konunun da öğretmenlerin yanlış değerlendirme sistemine tabi

tutulmaları olduğunu söylemişlerdir. Bu duruma örnek teşkil edebilecek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Öğretmen 4: Ülkemizde öğretmen deyince akla gelen maaş ve 3 ay tatil. Toplumsal olarak 10 kişiden 8 tanesi bunu soruyorsa bir yerlerde yanlışlık var demektir. Ayrıca eğitimdeki kalite sorunu puan/performans yöntemiyle çözülebilecek bir problem değildir. Öğrenci ve velilerin öğretmeni değerlendirmesini doğru bulmuyorum. Bu tür şeyler notla değil anketle yapılmalıdır.

Öğretmen 6: Mesleki saygınlığın olduğunu kısmen düşünüyorum. Ancak giderek azalıyor. Milli eğitim bakanı bile öğretmene saygı duymazken veli ve öğrenciler nasıl duysun. Özellikle yeni tasarlanan öğretmen değerlendirme sistemi ile daha da çıkmaza girilecek.

Öğretmen 10: Sadece lafta var olduğunu düşünüyorum. Toplumsal olarak saygınlık uygulamada yok. Eğitim sistemimiz bozuluyor bu doğru ancak bu bozulmadaki ana kaynak öğretmenmiş gibi gösteriliyor. Sürekli öğretmenlere yaptırımlar yapılıyor. Performans vb. gibi şeylerle zaman kaybediliyor.

Sizce öğretmenlik mesleğinin bozulmuş yıpranmış yanları var mıdır? Öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığı hakkında ne düşünüyorsunuz? Sorularına verilen cevaplardan oluşan mesleki saygınlık temasında, öğretmenlerin en çok dile getirdiği konu toplumun olumsuz bakış açısı olarak göze çarpmaktadır. Öğretmenler mesleklerine karşı toplumsal saygının kalmadığını, velilerin çok terbiyesiz davrandığını ve onları çocuklarının bakıcısı olarak gördüklerinden yakınmışlardır. Veli öğretmen iletişiminin kopuk olması, medyada öğretmenler hakkında çıkan olumsuz haberlerin bu durumun oluşmasında payı olduğu görülmektedir. Bununla beraber çalışmaya katılan öğretmenler eğitim sisteminin sürekli değişmesi, öğretmen değerlendirme sistemlerindeki hatalar, idarenin ve milli eğitimdeki yöneticilerin olumsuz tutumlarının da öğretmenlik mesleğinin saygınlığını azalttığını düşünmektedir. Aynı zamanda eğitim fakültelerinden gerekli mesleki yeterliklere sahip olmadan niteliksiz öğretmenlerin mezun oluşu, mevcut öğretmenlerin kendilerini ve ders işleyişlerinin çağın koşullarına göre revize etmemeleri, alan dışı birçok kişinin sözleşmeli/ücretli vb. statülerde öğretmenlik yapmasının da mesleğin yıpranmasına neden olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara, bu sonuçlar ile ilgili alanda yapılmış diğer çalışmaların sonuçlarının karşılaştırılmasından ortaya çıkan tartışmalara ve sunulan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Nicel Boyuta İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Nicel verilerin analiz edildiği bu bölümde; Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Ölçeğine ilişkin oluşturulan alt problemlerden elde edilen sonuçlar ve buna yönelik tartışma yer almaktadır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri nasıldır?” sorusuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin ortanın üzerinde iyi bir puana sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ölçekteki maddeleri kendileri için uygun buldukları sonucu çıkmıştır. Ayrıca ilgili maddelerdeki ifadelerin yüksek ortalamaya sahip olduğu ve ‘Oldukça Katılıyorum’ derecesine tekabül ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeği üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlara bakıldığında, öğrenmede yenilikçi alt boyutunun iyi bir ortalamaya sahip olduğu ve oldukça katılıyorum düzeyine tekabül ettiği sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrenmede yenilikçi alt boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığında; ‘Kişisel gelişim için yeni bilgi ve beceriler kazanmak isterim.’, ‘Kişisel gelişim için farklı alanlardaki bilgi ve becerileri edinmek isterim.’, ‘Merak ettiğim bir konuyu öğrenmek beni motive eder.’, ‘ Bir konuyu öğrenmenin birçok yolu olduğunu düşünüyorum.’, ‘ Gereksinim

duyduğum bir bilgiyi her yaşta öğrenebilirim.’, ‘ Öğrenme hayatın her döneminde devam eden dinamik bir süreçtir.’, ‘Yeni şeyler öğrenmeye gerek duyarsam yardım almaktan kaçınmam.’, ‘Mesleki uygulamalarım ile ilgili öz eleştiri yaparım.’, ‘Araştırma yaparak ihtiyaç duyduğum bir bilgiyi edinebilirim.’ Maddelerinin yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar ‘ Tamamen Katılıyorum’ derecesine tekabül etmektedir. Bu sonuçta araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bir bilgiye rahatlıkla ulaşabildiklerini, yeni bilgi ve becerileri öğrenmeye açık olduklarını göstermektedir. Ölçek alt boyutu toplam puanına bakıldığında ise, öğretmenlerin öğrenmede yenilikçi alt boyutuna “Oldukça Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmeleri, öğrenmede yenilikçi boyutuna ilişkin maddeleri kendileri için uygun buldukları ve ilgili maddelerdeki ifadelerle yüksek bir oranda katıldıkları anlamına gelmektedir.

Meslekte yenilikçi alt boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığında, ölçekte 12.madde olan “Sınıf yönetimindeki gelişmeleri takip ederim.” Maddesi en yüksek ortalamaya sahiptir ve bu ortalama katılım derecesi olarak “Oldukça Katılıyorum” katılım düzeyine tekabül etmektedir. 4. madde olan “Sempozyum ve konferanslara katılmak için bütçemden harcama yapmaya çekinmem.” maddesi ise en düşük ortalamaya sahiptir ve bu ortalama katılım derecesi olarak “Orta Derece Katılıyorum” düzeyine tekabül etmektedir. Meslekte yenilikçi alt boyutunun geneline ilişkin olarak ile “Oldukça Katılıyorum” derecesine tekabül etmektedir. Öğretmenlerin öğrenmede yenilikçi alt boyutuna “Oldukça Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmeleri, meslekte yenilikçi boyutuna ilişkin maddeleri kendileri için uygun buldukları ve ilgili maddelerdeki ifadelerle yüksek bir oranda katıldıkları anlamına gelmektedir.

Yeniliğe direnç alt boyutuna ilişkin maddelerin, olumsuz maddeler olduğu için ters puanlanmıştır bu nedenle ortalamalarının yüksek olması o maddeye katılmadıkları yönünde yorumlanmıştır. Yeniliğe direnç alt boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığında, ölçekte 3. ve 27. maddeler olan “Yeni ölçme değerlendirme yaklaşımları beni korkutur.” ve “Velilerin mesleki uygulamalarım ile ilgili düşüncelerine itibar etmem.” Maddeleri en düşük ortalamaya sahiptir ancak bu maddelerin ters puanlandığı dikkate alınınca bu maddelerin ortalamalarının en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Yani öğretmenler yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının onları korkutmadığı yönünde cevaplar vermişlerdir. Aynı zamanda velilerin mesleki uygulamalarım ile ilgili düşüncelerini çok önemsemediklerini göstermektedir. 51. madde olan “Alanımla ilgili yenilikler beni korkutur.” maddesi ise en yüksek ortalamaya sahiptir ancak bu maddenin ters

puanlandığı dikkate alınca ortalamasının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ve bu ortalama katılım derecesi olarak “Hiç Katılmıyorum” düzeyine tekabül etmektedir. Bu durumda öğretmenlerin alanları ile ilgili yeniliklerin onları korkutmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Yeniliğe direnç alt boyutuna ilişkin maddelerin ortalamaları incelendiğinde; ‘Zorunlu olmadıkça yeni şeyler öğrenmeye çalışmam’, ‘Öğrenme-öğretme süreci ile ilgili yeni yaklaşımlar beni korkutur.’, ‘Alanımla ilgili yeni fikirlere karşı şüphe duyarım.’, ‘Meslektaşlarım arasında yeni bir öğretim teknolojisini en son kullanan kişilerden biri ben olurum.’, ‘Yeni bir beceri edinirken çabuk sıkılırım.’, ‘Yeni bir beceri edinmek benim için zor bir süreçtir.’, ‘Mesleğim ile ilgili yeni bir uygulamayı kullanmak için önce meslektaşlarımın kullanmasını beklerim.’, ‘Lisans eğitimim sürecinde alanımda edindiğim bilgiler benim için yeterlidir.’, ‘Maddi kazanç sağlamayacaksa yeni bir beceri edinmeye çalışmam.’ Maddelerinin yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir ancak bu maddenin ters puanlandığı dikkate alınca ortalamalarının düşük olduğu ve bu ortalama katılım derecesi olarak “Hiç Katılmıyorum” düzeyine tekabül ettiği görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin bu maddelere katılmadığını göstermektedir.

Alan yazın incelendiğinde bu sonuçlara paralellik gösteren çalışmalar olduğu görülmüştür; Kocasaraç (2018) yapmış olduğu araştırma öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özellikleri sahip olma durumlarını genel olarak yüksek derecede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2017) araştırmasında; araştırmaya katılan öğretmenlerin yenilikçilik düzeyleri bakımından çoğunluğunun yüksek düzeyde yenilikçi oldukları sonucu elde etmiştir. Öztürk (2015) araştırmasında benzer bir sonuca ulaşmış ve ilköğretim okulu öğretmenlerinin çoğunluğunun yüksek düzeyde yenilikçi olduğunu tespit etmiştir. Özbek (2014) ve Kılıçer (2011) araştırmaları sonucunda öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin iyi/ortalamanın üstünde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Koroğlu (2014) araştırmasında öğretmenlerin yenilikçi olduğu ve Rogers’ın bireysel yenilikçilik düzeylerinde öncü grubu içerisinde yer aldığını belirtmiştir. Kılıç (2015) tarafından yapılan çalışmada ise bu araştırmaların aksine öğretmenlerin düşük düzeyde yenilikçi olduğunu bulmuştur. Aynı şekilde Yılmaz’da (2013) araştırmasında öğretmen adaylarının yarısından fazlasının düşük yenilikçilik düzeyine sahip olduğu sonucuna varmıştır. Beşkaya (2017), Dinç (2017) ve Bitkin (2012) yaptıkları araştırmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının yenilikçilik eğilimlerinin düşük düzeyde olduğunu ve Rogers’ın bireysel yenilikçilik düzeylerinde sorgulayıcı grubu içerisinde yer aldığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Rogers’a , (1983) göre sorgulayıcı kategorisindeki bireyler,

yeniliklere karşı temkinli ve dikkatli davranırlar. Yeniliği kullanmak ve benimsemek için karar vermeleri uzun sürer. Bu araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmen ve öğretmen adaylarının yenilikçilik eğilimlerinin farklılıklar gösterdiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu farklılığın nedeni ise araştırmaların farklı örneklem gruplarında yapılmasından kaynaklı olabilmektedir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri; cinsiyete, kıdeme, eğitim düzeyine ve görev yapılan ilçeye göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlara ve tartışmaya yer verilmiştir.

5.1.2.1. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle sınıf öğretmenlerinin kadın ya da erkek olmaları genel olarak mesleki yenilikçilik eğilimlerinin etkilemediği ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerini ölçmek amacıyla hazırlanan ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Öğrenmede yenilikçi, meslekte yenilikçi, yeniliğe direnç alt boyutlarına göre cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığında; öğrenmede yenilikçi ve yeniliğe direnç alt boyutları puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılrken erkek ve kadın sınıf öğretmenlerinin meslekte yenilikçilik alt boyutu puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre meslekte yenilikçi alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri sınır değerinden küçük olmasından dolayı meslekte yenilikçi alt boyutuna, cinsiyetin düşük düzeyde etki ettiği ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden mesleki yenilikçilik eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçların alan yazındaki çeşitli araştırmalar ile de benzerlik gösterdiği görülmektedir. Abbak’da (2018) sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından bireysel yenilikçilik ölçeğinde gruplar arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kılıç’da (2015) bireysel yenilikçilik düzeyi ile cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmadığı

sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca benzer şekilde Kartal (2018), Beşkaya (2017), Kaya (2017), Şahin (2016), Öztürk (2015), Köroğlu (2014) ve Kılıçer'de (2011) cinsiyete göre öğretmenlerin yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Yılmaz (2018) ise cinsiyetin bireysel yenilikçiliğe yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak bununla birlikte cinsiyet değişkeninin bireysel yenilikçiliğin deneyime açıklık ve risk alma alt boyutlarında; anlamlı fark oluşturduğunu yani cinsiyet bakımından kadın öğretmenlerin daha fazla deneyime açıklık davranışı sergiledikleri; erkek öğretmenlerin ise daha fazla risk alma davranışı sergiledikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Kocasaraçoğlu (2018) araştırmasında; öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özellikleri öğretmenlerin kadın ya da erkek olmaları genel olarak yenilikçi öğretmen özelliklerine sahip olma durumlarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Alt boyutlara göre öğretmenlerin cinsiyet durumları incelendiğinde ise; öğretmenlerin yeniliklere açık olma puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiğini ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yeniliklere açık olma durumları daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

5.1.2.2. Kıdeme Göre Öğretmenlerin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kıdemleri ile mesleki yenilikçilik eğilimleri puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerini ölçmek amacıyla hazırlanan ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Öğrenmede yenilikçi, meslekte yenilikçi, yeniliğe direnç alt boyutlarına göre kıdem değişkeninde anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığında da anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kıdem değişkeninin araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri arasında anlamlı etkisinin olmaması, kıdemin mesleki yenilikçilik eğilimini etkileyen önemli bir faktör olmaması şeklinde yorumlanabileceği gibi kıdemi ne olursa olsun araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimi bakımından benzer oldukları şeklinde de yorumlanabilir.

Alan yazı incelendiğinde araştırmanın bu sonucuyla örtüşen başka çalışmalarda olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz (2018), Abbak (2018), Coklar (2012), Özbek (2014), Kaya (2017) ve Kılıç (2015) araştırmaların da öğretmenlerin kıdemleri ile yenilikçilik düzeyleri arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun aksine Kocasaraç (2018) Öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerinin kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği ve 6-10 yılları arasında kıdeme sahip öğretmenler; 5 yıl ve daha az, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha az yenilikçi öğretmen özelliklerine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.1.2.3. Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma da, sınıf öğretmenlerin eğitim düzeyi ile mesleki yenilikçilik eğilimleri puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sıra sayı ortalamalarına bakıldığında doktora yapan öğretmenlerin puanlarının sıra sayı ortalamaları diğer öğretmenlerden daha yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu durum ‘n’ sayısının düşük olması ve grupların eşit dağılmamasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Sıra sayı ortalamaları dikkate alındığı zaman doktora eğitimi alan öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerini ölçmek amacıyla hazırlanan ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Öğrenmede yenilikçi, meslekte yenilikçi, yeniliğe direnç alt boyutlarına göre eğitim düzeyi değişkeninde anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığında; yeniliğe direnç ve öğrenmede yenilikçi alt boyutlarına göre eğitim düzeyi değişkeninde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sınıf öğretmenlerin eğitim düzeyi ile meslekte yenilikçi alt boyutu puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlerin ortalamaları, yüksek lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin ortalamalarından daha düşük olduğundan; lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin meslekte yenilikçi alt boyutu eğilimlerinin daha düşük olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Etki büyüklüğü değeri sınır değerinden küçük olmasından dolayı meslekte yenilikçi alt boyutuna, eğitim düzeyinin düşük düzeyde etki ettiği ve yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin, lisans mezunu sınıf öğretmenlerinden mesleki yenilikçilik eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeyi arttıkça mesleki yenilikçilik eğilimlerinin artma durumu olası beklenen bir sonuçtur. Ancak araştırmada tam olarak bu yönde bir sonucun ortaya çıkmasının nedeni, sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyleri dağılımındaki dengesizlikten kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Abbak (2018)’da yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini eğitim

durumu değişkeni açısından incelemiş ve lisans ile lisansüstü eğitim düzeyi grupları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılığın lisans düzeyinde eğitime sahip sınıf öğretmenlerinin lehine olduğunu tespit etmiştir. Bu yönde zıt bir sonuç ortaya çıkmasının nedenini, sınıf öğretmenlerinin toplam frekansları değerlendirildiğinde lisans eğitimi düzeyinde olanların sayıca oldukça fazla, lisansüstü eğitim düzeyindekilerin ise az olması şeklinde açıklamıştır. Yılmaz (2018), Kaya (2017) ve Beşkaya (2017) yaptıkları araştırmalar sonucunda öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile mesleki yenilikçilik eğilimlerine arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kocasaraç'da (2018) araştırmasında benzer bir sonuca ulaşarak; öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özellikleri puanları, öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediğini ve öğretmenlerin eğitim seviyesi arttıkça yenilikçi öğretmen özelliklerine sahip olma düzeylerinin artmadığını ifade etmiştir. Abbak (2018) elde edilen bulgulara göre alan yazında eğitim durumu değişkeninin yenilikçilik üzerinde herhangi bir anlamlı farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazın incelendiğinde eğitim durumu değişkeninin gruplar arasında farklılığa neden olduğu, eğitim düzeyi arttıkça yenilikçiliğin de arttığı sonucuna ulaşılan araştırmalar bulunmaktadır. Demircioğlu ve diğerleri (2016), eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yenilikçilik düzeylerinin akademik unvana göre değiştiğini, profesörlerin daha yenilikçi olduğunu, yani eğitim seviyesinin artmasının yenilikçilik üzerinde olumlu etkisinin olduğunu vurgulamışlardır. Aynı zamanda Kayasandık (2017), öğretmenlerin yenilikçiliği üzerine yapmış olduğu çalışmasında lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerin lisans eğitimi düzeyinde olanlara göre fikir önderi olduklarını ve değişime karşı daha az direnç gösterdiklerini belirtmiştir. Yine Aslan ve Eröz (2018), turizm işletmecilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin eğitim durumuna göre değiştiğini tespit etmişlerdir. Eğitim düzeyi arttıkça yenilikçi olma durumunun artması beklenen bir sonuçtur. Çünkü eğitim seviyesi arttıkça yeniliği takip etme, yeniliği kabullenme ve yeniliği temsil etme durumu da paralel bir şekilde artacaktır.

5.1.2.4. Görev Yaptığı İlçeye Göre Öğretmenlerin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı ilçe ile mesleki yenilikçilik eğilimleri puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Etki değerine bakıldığında orta düzeyde etki sınır değeri olan 0.5 den

küçük olmasından dolayı (Cohen, 1988) sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilim puanlarına, görev yaptıkları ilçe düşük düzeyde etki etmektedir.

Yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Mamak, Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ile arasında anlamlı fark çıkmıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Mamak, Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin daha düşük olduğunun bir göstergesi olmaktadır. Bununla birlikte Mamak ta görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ile arasında anlamlı fark çıkmıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin daha düşük olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca Yenimahalle de görev yapan sınıf öğretmenleri ile Çankaya ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ile arasında anlamlı fark çıkmıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında Yenimahalle ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya ilçesinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha düşük olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu durum Yenimahalle ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin daha düşük olduğunun bir göstergesi olmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerini ölçmek amacıyla hazırlanan ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Öğrenmede yenilikçi, meslekte yenilikçi, yeniliğe direnç alt boyutlarına göre görev yapılan ilçe değişkeninde anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı ilçe ile öğrenmede yenilikçi alt boyutu arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı ilçe ile meslekte yenilikçi alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Etki değerine bakıldığında orta düzeyde etki sınır değeri olan 0.5 den küçük olmasından dolayı (Cohen, 1988) sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilim puanlarına, görev yaptıkları ilçe düşük düzeyde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre, Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ile arasında anlamlı fark çıkmıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya ve Yenimahalle

ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin meslekte yenilikçilik alt boyutu eğilimlerinin daha düşük olduğunun bir göstergesi olmaktadır.

Ayrıca Mamak ta görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ile arasında anlamlı fark çıkmıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin meslekte yenilikçi alt boyutu eğilimlerinin daha düşük olduğunun göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı ilçe ile yeniliğe direnç alt boyutu puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Etki değerine bakıldığında orta düzeyde etki sınır değeri olan 0.5 den küçük olmasından dolayı (Cohen, 1988) sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilim puanlarına, görev yaptıkları ilçe düşük düzeyde etki etmektedir.

Yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre, Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleriyle; Çankaya, Yenimahalle ve Mamak ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ile arasında anlamlı fark çıkmıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya, Yenimahalle ve Mamak ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeniliğe direnç alt boyutu eğilimlerinin daha düşük olduğunun bir göstergesi olmaktadır.

Mamak ve Çankaya ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları arasında da anlamlı bir fark görülmektedir. Grup ortalamaları dikkate alındığında Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin Çankaya ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerine göre yeniliğe direnç alt boyutu eğilimlerinin daha düşük olduğunun bir göstergesi olmaktadır.

Ayrıca analiz sonuçlarına göre Yenimahalle ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile Çankaya ilçesinde görev yapan sınıf öğretmeni grubu arasında da anlamlı fark çıkmıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında Çankaya ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Yenimahalle ilçesinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum Çankaya ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeniliğe direnç alt boyutu eğilimlerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri görev yaptıkları ilçeye göre değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları bölgelere, illere ve ilçelere göre çalışma koşullarının, motivasyonlarının, sorunlarının gibi birçok konunun farklılık göstermesi beklenen bir sonuçtur. Günbayı ve Toker (2012) araştırmasında benzer şekilde öğretmenlerin görev yeri ile iş doyumu arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Davidson (2009) “Kırsal Bölgelerdeki Ortaokullarda Öğretmenlerin Yaşadığı Stres: Bu Duruma Katkı Sağlayan Üç Unsura Dair Öğretmenlerin Algıları” konulu araştırmasında kırsal okullardaki stres seviyesinin şehirdeki okullara kıyasla daha az olduğu okulun bulunduğu bölgeye göre öğretmenlerin stres durumunun değiştiğini tespit etmiştir. Taşkaya, Turhan ve Yetkin (2015) sınıf öğretmenleri Türk eğitim sisteminde sayısal olarak en büyük grubu oluşturduğunu, ülkenin okul bulunan her yerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunların, çok çeşitli ve diğer öğretmenlerden farklılıklar arz ettiğini ifade etmiş ve öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim yerlerinin özelliklerine göre sorunlarının da değişiklik göstermekte olduğunu belirtmiştir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları nasıldır?” sorusuna ilişkin yanıtlar incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ortanın üzerinde iyi bir puana sahip olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerin öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında; en yüksek ortalamaya değer alt boyutunda, en düşük ortalamaya ise uyum alt boyutunda sahip oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerin öğretmenlik mesleği tutum ölçeğine vermiş oldukları yanıtların alt boyutlara ilişkin madde dağılımına incelendiğinde ise sevgi alt boyutunun iyi bir ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ortalama “Oldukça Katılıyorum” derecesine tekabül etmektedir. Öğretmenlerin sevgi alt boyutuna “Oldukça Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmeleri, sevgi alt boyutuna ilişkin maddeleri kendileri için uygun buldukları ve ilgili maddelerdeki ifadelerle katıldıkları anlamına gelmektedir.

Sevgi alt boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistik sonuçlarına bakıldığında, ölçekte 19.maddesi olan “Öğretmenlik mesleğini layıkıyla yapacağıma inanıyorum.” Maddesi en yüksek ortalamaya sahiptir ve bu ortalama katılım derecesi olarak “Tamamen Katılıyorum” şeklinde en yüksek düzeye tekabül etmektedir. 9. madde olan “Bu mesleği yapmaktan kimse

beni alıkoyamaz.” maddesi ise en düşük ortalama sahiptir ve bu ortalama katılım derecesi olarak “Oldukça Katılıyorum” düzeyine tekabül etmektedir. Sevgi alt boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığında; ‘Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor.’, ‘Öğretmenliğin bence hiçbir cazip yanı yoktur.’, ‘Bu mesleğin bana çok şey kazandıracağını düşünmüyorum.’, ‘Öğretmenlik mesleğini sevmiyorum.’, ‘Bu meslekte her zaman öğrenme ve öğretme heyecanı duyacağımı zannetmiyorum.’, ‘Öğretmenlik mesleğinin beni ne maddi nede manevi açıdan tatmin edeceğini zannetmiyorum.’, ‘Daha iyi bir meslek bulursam bir an bile öğretmenlik yapacağımı zannetmiyorum.’, ‘Öğretmenlik mesleğinin beni ne maddi nede manevi açıdan tatmin edeceğini zannetmiyorum.’ Maddelerinin yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir ancak bu maddenin ters puanlandığı dikkate alınınca ortalamalarının düşük olduğu ve bu ortalama katılım derecesi olarak “Hiç Katılmıyorum” düzeyine tekabül ettiği görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin bu maddelere katılmadığını göstermektedir.

Değer alt boyutunun toplam puanına bakıldığında yüksek ortalama sahiptir ve bu ortalamanın ile “tamamen katılıyorum” derecesine tekabül ettiği sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin değer alt boyutuna “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş belirtmeleri, değer alt boyutuna ilişkin maddeleri kendileri için uygun buldukları ve ilgili maddelerdeki ifadelerle en yüksek oranda katıldıkları anlamına gelmektedir. Değer alt boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığında, ölçekte 28. madde olan “Öğretmenlik onurlu bir meslektir.” Maddesi en yüksek ortalama sahiptir ve bu ortalama katılım derecesi olarak “Tamamen Katılıyorum” katılım düzeyine tekabül etmektedir. 25. madde olan “Bu mesleği öğrendikçe ciddiyetini daha iyi anlıyorum” maddesi ise en düşük ortalama sahiptir ve bu ortalama katılım derecesi olarak “Oldukça Katılıyorum” düzeyine tekabül etmektedir.

Değer alt boyutuna ilişkin maddelerin betimsel istatistiklerine bakıldığında; ‘Öğretmenlik bilginin yanı sıra yetenek gerektiren bir meslektir.’, ‘Öğretmenlik paylaşımın en yoğun yaşandığı bir meslektir.’, ‘Öğretmenlik mesleği hasta toplumları kurtaracak bir ilaç gibidir.’, ‘Öğretmenlik özveri isteyen bir meslektir.’, ‘Öğretmenlik vicdani boyutu önemli olan mesleklerin başında gelmektedir.’, ‘Öğretmenlik çok sabır isteyen bir meslektir.’ Maddelerinin yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar ‘ Tamamen Katılıyorum’ derecesine tekabül etmektedir.

Uyum alt boyutuna ilişkin olarak; “Sürekli bir sınıfta hapsolmek beni sinirlendirir.” maddesine “Oldukça Katılıyorum” şeklinde en yüksek düzeyde görüşlerini ifade etmişlerdir ancak bu maddenin ters puanlandığı dikkate alınınca madde ortalaması en düşük ortalama

sahip oldukları görülmektedir. Yani araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sürekli bir sınıfta hapsolmak beni sınırlendirir yönündeki düşünceye katılmadıkları doğrultusunda cevaplar vermişlerdir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutumlarının yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Alan yazın incelendiğinde bu araştırma sonucuna paralellik gösteren çalışmalar olduğu görülmüştür. Abbasoğlu (2011), Ayarç (2007), Dağ (2010), Sandıkçı (2011) ve Sever (2013) araştırmalarında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yüksek olarak saptamışlardır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları; cinsiyete, kıdeme, eğitim düzeyine ve görev yapılan ilçeye göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna ilişkin sonuçlar ve tartışma aşağıda verilmiştir.

5.1.4.1. Cinsiyete göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın sonucunda, erkek ve kadın öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Bu durum da öğretmenlik mesleği tutum ölçeklerinden elde ettikleri puanların cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı sonucuna ortaya çıkarmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla hazırlanan ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Sevgi, değer ve uyum alt boyutlarına göre cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Erkek ve Kadın öğretmenlerinin sevgi alt boyutu puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Ancak değer ve uyum alt boyutları ile cinsiyet açısından anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre değer boyutu puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri sınır değerinden küçük olmasından dolayı değer alt boyutuna, cinsiyetin düşük düzeyde etki ettiği ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleklerini daha çok sevdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun aksine erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre uyum boyutu puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Bu konuda yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde; Kaçar (2018), Sever (2013) ve Abbasoğlu (2011) araştırmalarında öğretmenlik mesleğine karşı tutumun cinsiyete göre farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Alan yazı incelendiğinde bu durumun tam tersi sonuçlara ulaşan çalışmalarında olduğu görülmektedir. Gürhan (2018), Dağ (2010), Bağatır (2008) ve Sandıkçı (2011) araştırmalarında öğretmenlik mesleğine karşı tutumun cinsiyete göre değişiklik gösterdiğini ve öğretmenliğe karşı tutumlarının bayan öğretmen adayları lehine yüksek çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Bir başka ifadeyle cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

5.1.4.2. Kıdeme göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırma sonucunda, farklı kıdemlere sahip sınıf öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum farklılıkları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etki büyüklükleri değerleri, orta düzeyde etki sınır değeri olan 0.5 den küçük olmasından dolayı (Cohen, 1988) araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kıdemlerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarına yönelik düşük düzeyde etkiye sahip olduğu ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, diğer kıdemdeki sınıf öğretmenlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla hazırlanan ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Sevgi, değer ve uyum alt boyutlarına göre kıdem değişkeninde anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığında; farklı kıdemlere sahip sınıf öğretmenlerin sevgi, değer ve uyum alt boyutları puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 11-15 yıl arasında kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin sevgi alt boyutuna yönelik tutumlarının 16-20, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmen gruplarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, 11-15 yıl arasında kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin; 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre değer alt boyutu tutumlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca 1-5 yıl arasında kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin; 11-15 ve 16-20 kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre değer alt boyutu tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uyum alt boyutu sonuçlarında ise; 16-20 yıl arasında kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre uyum alt boyutu puanı daha yüksektir. 16-20 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, uyum alt boyutundaki maddelere 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-

15 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerden daha yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir. Araştırma sonucuna bakıldığında öğretmenlerin kıdemlerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu etki belli bir doğrultuda olmamıştır. Kıdem arttıkça veya azaldıkça mesleki tutum artmış ya da azalmamıştır.

Alan yazı incelendiğinde bu sonucun tam tersi yönde sonuçlanan araştırmalar da vardır. Mooji, (2008) yaptığı araştırma sonucunda mesleki kıdem ile öğretmenlik mesleği arasında ilişkinin olduğunu ve kıdemli öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer şekilde, Korkmaz ve Sadık (2011) ile Karahan'da (2005) öğretmenlerin mesleki tutumları ile mesleki kıdemlerinin yakından ilişkili olduğunu ve kıdemli öğretmenlerin mesleğine karşı tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.4.3. Eğitim düzeyine göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitim düzeyi ile öğretmenlik mesleğine karşı tutum puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla hazırlanan ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Sevgi, değer ve uyum alt boyutlarına göre eğitim düzeyi değişkeninde anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığında öğretmenlerin eğitim düzeylerinin sevgi ve uyum alt boyutlarına etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak uyum alt boyutunda sıra sayı ortalamalarına bakıldığında doktora yapan öğretmenlerin puanlarının sıra sayı ortalamaları diğer öğretmenlerden daha yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak fark çıkmamıştır. Bu durum 'n' sayısının düşük olması ve grupların eşit dağılmamasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim düzeyi ile değer alt boyutu puanlarının sıra sayı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Yapılan karşılaştırma sonuçlarına göre, lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler ile yüksek lisans eğitim düzeyine sahip öğretmen grubu arasında anlamlı fark çıkmıştır ve yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin lisans mezunu öğretmenlere göre değer alt boyutu eğilimleri daha düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda eğitim düzeyinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Alan yazı incelendiğinde bu sonucu destekler nitelikte başka çalışmalarda vardır. Ayan, Kocacık ve Karakuş (2009) yaptıkları araştırmada eğitim düzeyi ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumu ve öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonucunda öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin değer alt boyutunda yüksek lisans eğitime sahip öğretmenlerin lisans eğitime sahip öğretmenlere göre mesleğine karşı tutumlarının daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durumun aksine beklenen sonuç ise eğitim düzeyleri arttıkça öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının da olumlu yönde artmasıdır yönündedir. Günbayı ve Toker (2012) araştırmalarında öğrenim durumu ile iş doyumu arasında pozitif yönde düşük düzeyli bir ilişki bulmuştur.

5.1.4.4. Görev Yaptığı İlçeye Göre Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Ve Karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar ve tartışma

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin görev yaptığı ilçelerin göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum farklılıkları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etki büyüklükleri değerleri, orta düzeyde etki sınır değeri olan 0.5 den büyük olmasından dolayı (Cohen, 1988) bu ilçelerde görev yapan öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarına görev yaptıkları ilçelere orta düzeyde etkiye sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bu farklılıklar incelendiğinde; Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının daha düşük olduğunun bir göstergesi olmaktadır. Ayrıca Sıra ortalamalarına bakıldığında Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının daha düşük olduğunun bir sonucudur.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla hazırlanan ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Sevgi, değer ve uyum alt boyutlarına göre

görev yaptıkları ilçe değişkeninde anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmış ve sevgi, değer, uyum alt boyutlarında da anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sevgi alt boyutu tutumlarının daha düşük olduğunun bir göstergesi olmaktadır. Ayrıca Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sevgi alt boyutu tutumlarının daha düşük sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerin ortalamaları Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni gruplarının ortalamalarından daha yüksek olduğundan; Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin değer alt boyutu eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca Çankaya ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerin ortalamaları Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni gruplarının ortalamalarından daha yüksek olduğundan; Çankaya ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin değer alt boyutu eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Mamak, Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin uyum alt boyutu tutumlarının daha düşük olduğunun bir göstergesi olmaktadır. Sincan ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin uyum alt boyutundaki maddelere diğer ilçelerdeki öğretmenlerden daha düşük düzeyde katıldıkları görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin uyum alt boyutu tutumlarının daha düşük olduğunun bir göstergesi olmaktadır. Mamak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin uyum alt boyutundaki maddelere Yenimahalle ve Çankaya ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde katıldıkları görülmektedir. Ayrıca Sıra ortalamalarına bakıldığında Yenimahalle ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin; Çankaya ilçesinde görev yapan sınıf öğretmeni grupları ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Yenimahalle ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin uyum alt boyutu tutumlarının daha düşük olduğunun bir

göstergesi olmaktadır. Yenimahalle ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin uyum alt boyutundaki maddelere Çankaya ilçesinde görev yapan öğretmenlerden daha düşük düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ilçeye göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları değişiklik göstermektedir. Sincan ve Mamak gibi sosyo-ekonomik düzeyleri düşük bireylerden oluşan, okulların fiziki donanımı yetersiz olan ve kalabalık sınıfların olduğu ilçelerde çalışan öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumunun düşük düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Taşkaya, Turhan ve Yetkin (2015) sınıf öğretmenlerinin mezralardan büyük şehirlere kadar ülkenin her yerinde görev yapan öğretmenler olduğunu ve öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim yerlerinin özelliklerine göre sorunlarının da değişiklik gösterdiğini diğer bir ifade ile şehir merkezlerinde görev yapan öğretmenler ile diğer bölgelerde yapan öğretmenlerin sorunları farklılaştığını ifade etmiştir.

Karataş ve Çakan (2018) öğretmeni, sadece görev yaptığı okul ve sınıf ortamında öğrencilerle değil, okul dışında veliler ve toplumla da iç içe olan kişi olarak tanımlamış ve dolayısıyla öğretmenin hizmet verdiği bölgeye göre ve toplumun kültürel yapısı, öğretmenden beklentileri de değiştirdiğini söylemiştir. Korkmaz ve Sadık (2011) araştırmasında öğretmenlerin mesleki tutumlarının okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi ile yakından ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında; pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeğinin alt boyutları ile öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin alt boyutlarının her birinde de anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeğinin olumlu maddelerinden oluşan öğrenmede yenilikçi boyutu; öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin sevgi ve değer boyutları ile orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Uyum alt boyutuyla ise zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeğinin olumlu maddelerinden oluşan meslekte yenilikçi boyutu; öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin sevgi, değer ve uyum boyutları ile orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeğinin olumsuz

maddelerinden oluşan yeniliğe direnç boyutu; öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin sevgi ve uyum boyutları ile orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Değer alt boyutuyla ise zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazı incelendiğinde öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bireysel yenilikçilik düzeyi ile bilgi edinme becerisi (Bitkin, 2012), TPAB yeterliği (Özbek, 2014), teknoloji koçluğu öz yeterlikleri (Solak, 2018), eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum (Koroğlu,2014), örgütsel yaratıcılık algıları (Dinç,2017) ve bilişim teknolojileri kabul düzeyleri (Şahin, 2016) aralarında ilişki olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar vardır. Şahin (2018) araştırmasında; öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme araçları farkındalık düzeyleri ile yenilikçilik arasında orta düzeyde pozitif yönde; girişimcilik düzeyleri ile yenilikçilik düzeyleri arasında ise yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile de algılanan akademik başarı (Abbasoğlu, 2011; Sever,2013), öz-yeterlik (Sandıkçı,2011), senaryo temelli öğrenme modeli (Veznedaroğlu, 2005) ve yaşam doyumu (Recepoğlu, 2013) aralarında ilişki olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Ladders (2013) çalışmasında birlikte öğrenme' ile ekiplerin inovasyon kapasitesi ve performansı arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin, mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını pozitif yönde, düşük düzeyde yordadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, mesleki yenilikçilik eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunun göstergesidir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, mesleki yenilikçilik eğilimlerinin % 38.6 sını açıkladığı ve sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarındaki her bir artışın mesleki yenilikçilik eğilimlerini 0.514 şeklinde artırmakta olduğu sonuçları da elde edilmiştir.

Alan yazı incelendiğinde Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, mesleki yenilikçilik eğilimlerinin yordayıcısı olup olmadığını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Kartal (2018), araştırmasında; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşlarının ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin teknoloji tutumlarını anlamlı olarak

yordadığı ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arttıkça eğitimde teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutumları da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Recepoğlu'nda (2013) araştırmasında yaşam doyumunun öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumu anlamlı bir şekilde yordadığını ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutuma ilişkin toplam varyansın %23'ünün yaşam doyumu ile açıklandığı sonuçlarına ulaşmıştır.

5.2. Nitel Boyuta İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Nitel verilerin analiz edildiği bu bölümde; sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik ve öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan ve alt problemlere göre elde edilen sonuçlar ve buna yönelik tartışma yer almaktadır.

5.2.1. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerini belirlemek amacıyla elde edilen görüşme verilerinin analizi sonucunda; mesleki yenilik, hizmet içi eğitim, mesleki dönüt ve mesleki uygulamalar olmak üzere dört tema ortaya çıkmıştır.

Mesleki yenilik teması; akademik çalışmalar, internet, kitaplar, yakın çevre- zümre, hizmet içi eğitim, fırsat ve imkân yokluğu, televizyon kodlarından oluşmuştur. Fırsat ve imkân yokluğu kodu; Ders saatlerine denk gelmesi, zaman olmayışı ve maddi sıkıntılar alt kodlarından oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için bilgi kaynağı olarak en çok interneti kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin internet aracılığı ile genellikle sosyal paylaşım siteleri, eğitim siteleri ve eğitim bloglarından faydalandıkları ve elde edilen bilginin doğru olması için kaliteli, güvenilir siteleri tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bazı öğretmenlerin bilgi kaynağı olarak sadece interneti kullandıkları ortaya çıkan sonuçlardandır. Alan yazın incelendiğinde araştırma sonucunu destekleyen çalışmalar olduğu görülmüştür. Kocasaraç (2018) araştırmasında; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bilgiye interneti kullanarak ulaştıkları ve öğretmenlerin eğitsel içerikli web sitelerini izleme kapsamında sadece EBA web sitesini izledikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Benzer şekilde Önal ve Çetin (2014) çalışmasında; öğretmen adaylarının bilgi kaynaklarını kullanma sürecinde öncelikli olarak interneti tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

İnternette sonra öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için bilgi kaynağı olarak kitaplardan faydalandıkları ve meslektaşları ile fikir alışverişinde bulundukları sonuçlarına da ulaşılmıştır. Bitkin (2012) öğretmenlerin kitap okuma düzeyinin, düzenli olarak bir yayını takip etmenin ve internet kullanım düzeyinin bireysel yenilikçilik düzeylerini olumlu etkileyen unsurlar oldukları ifade etmiştir.

Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri için; seminer, çalıştay, kongre, konferans vb. bilimsel çalışmalara katılmaya çalıştıkları ve üniversite dergileri, tezler ile makalelerden de faydalandıkları elde edilen araştırma sonuçlarındandır. Bu sonucun aksine; Karacaoğlu (2008) araştırmasında öğretmenlerin kendilerini en düşük düzeyde algıladıkları yeterliliğin alanındaki bilimsel çalışmalara katılım olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kılıçer (2011) araştırmasında öğretmenleri yenilikçilik düzeylerini daha da artıracak etkinliklere yönlendirmenin önemini vurgulamış ve özellikle inovasyon, yenilikçilik ve yaratıcılık gibi konularda düzenlenecek konferans, seminer ve çalıştay gibi bilimsel etkinliklere katılım sağlanarak öğretmenlerin yenilikçilik bakış açısı geliştirmeleri sağlanabileceği önerisinde bulunmuştur.

Araştırma sonucunda bazı öğretmenlerin fırsat ve imkânlarının olmadığı için kişisel ve mesleki gelişimleri için etkinliklere katılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedenleri ise; etkinliklerin ders saatlerine gelmesi, öğretmenlerin bu tür etkinliklere vakit ayırabilecekleri zamanlarının olmayışı ve maddi sıkıntılardan kaynaklı olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu sonucu ile paralel olarak, Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (Teaching and Learning International Survey – TALIS) raporunda (Büyüköztürk vd., 2010) öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmama nedenleri olarak; ders programlarının uygun olmaması, ailevi sorumluluklar nedeniyle zaman ayıramama ve kendilerine uygun bir mesleki gelişim etkinliğinin bulunmaması olarak belirtilmiştir. Altınoğlu ve Atav (2005) araştırmalarında; eğitim alanındaki bilimsel toplantılara katılma olanaklarının kısıtlı olduğu ve eğitim alanındaki bilimsel yayınlara ise öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından ulaşılamadığı sonucuna ulaşmıştır. Seferoğlu (2001) da araştırma sonucunda öğretmenlerin ekonomik durumları düzeltilmedikçe meslekî gelişimlerini beklemenin hayal olduğunu ifade etmiştir. Çiçek Sağlam ve Sağlam (2005) da araştırma sonucunda; öğretmenlerin işlerini en iyi şekilde yapabilmeleri için başta ekonomik sorunları olmak üzere mesleğe ilişkin çeşitli sorunların acilen çözüme kavuşturulması ve öğretmenlik mesleğinin de değerine yakışır bir ücret belirlenmesini önermiştir.

Hizmet içi eğitim teması; kalite, fayda, katılım ve planlama kodlarından oluşmaktadır. Katılım kodu; Zorunlu olduğu için katılım ve gönüllük esas olmak üzere alt kodlardan oluşmaktadır. Planlama kodu da; planlı yapılmıyor, ihtiyaca yönelik değil, dönüt yok ve sayı- kontenjan yetersizliği alt kodlarından oluşmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenler hizmet içi eğitimleri gerekli ve önemli olduğunu düşünmektedir. Ancak hizmet içi eğitimlerin amacına uygun şekilde yapılmadığını bu nedenle verim alınamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en çok dile getirdiği konu yapılan hizmet içi eğitimlerin kalitesiz olmasıdır. Öğretmenler hizmet içi eğitimin önemli olduğunu düşünmekte ancak bakanlık tarafından onlara verilen eğitimlerin ihtiyaçlarına yönelik olmadığını, uzmanlar tarafından verilmediği ve amacına ulaşmadığını sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazı incelendiğinde bu sonuçları destekler nitelikte çalışmalar olduğu görülmüştür. Seferioğlu (2001), araştırmasında; meslekî gelişimin önündeki en büyük engel olarak hizmet içi eğitim etkinliklerinin azlığını olduğu ve bu etkinliklerin yaygınlaştırılmasını ve ayrıca etkinliklerin amaçlarına uygun bir şekilde uygulamaya konulması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Guskey (2002), öğretmenlerin çoğunluğunun hizmet içi eğitim kapsamında yapılan etkinliklere daha iyi öğretmen olmak için katıldıklarını ve çaba sarf ettiklerini ifade etmiştir. Karacaoğlu (2008) hizmet içi eğitimin öğretmenlerin yeterlilik algısını yükselttiğini bu nedenle öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının sayısı ve niteliğinin artırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Öne çıkan bir başka sonuç ise hizmet içi eğitimlerin zorunlu oluşudur. Öğretmenler bu eğitimlerin zorunlu olmaması gerektiğini gönüllülük esasına göre yapıldığında daha faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Zaten ihtiyaçları doğrultusunda, planlı yapılacak hizmet içi eğitimlere gönüllü olarak katılacakları sonucu ortaya çıkmıştır. Fullan ve Miles (1992), hizmet içi eğitimlerden istedikleri verimi alamayan öğretmenlerin hayal kırıklığına uğrayıp bu tür eğitimlere gönüllü olarak katılmaya sıcak bakmadıklarını ifade etmiştir. Kocasaraç'ın (2018) araştırma sonucunda öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere zorunlu olarak katıldıklarını ve bu eğitimlerin ihtiyaçlarını karşılamadığını ifade etmiştir. Hizmet içi eğitime zorunluluktan katıldığını, faydasına çok inanmadıklarını veya onların ihtiyaçları olan eğitimlerin verilmediğini ifade eden öğretmen sayısının fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki dönüt teması; eksiklerimizi görmek için fırsat, kötü niyetli olmayan-yansız, öğrenci düşünceleri önemli, veli düşünceleri önemli, meslektaşlarımızın düşünceleri önemli, farklı düşüncelerin yenilik sağlar, özeleştirir – değerlendirme, bilgi alışverişi sağlaması, kaliteli ve gerçekçi eleştiri kodlarından oluşmaktadır. Öğretmenlerin, mesleki uygulamaları hakkındaki

düşüncelere önem verdiği ortaya çıkan araştırma sonuçlarındandır. Öğretmenlerin; meslektaş, veli, öğrenci vb. herkesin görüş ve eleştirilerini önemseydiği görülmektedir. Eleştirilerin onlara bir ayna görevi gördüğünü bu sayede eksik ve yanlış uygulamalarını görebildiklerini ifade etmişlerdir. Kendileri için bir değerlendirme, farklı bir bakış açısı sağladığını dile getiren öğretmenler yapılan eleştirilerin yansız, kaliteli ve amacına uygun olması gerektiğini de söylemişlerdir. Öğretmenler mesleki uygulamaları hakkındaki görüşler art niyet taşımadığı takdirde dikkate aldıkları ve fayda gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Vatansever Bayraktar (2015) araştırmasında öğretmenlerin eleştirilere açık, şeffaf bir kimlik göstermeleri gerektiği ve öğrencilerin fikirlerine saygı duyarak onların düşüncelerini ifade etmelerine yardımcı olmaları gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır. Demirbolat (1999) araştırmasında öğretmenlerin; her öğrencinin birey olarak varlığına saygı duymayı, öğrenciden gelen eleştiriye olumlu tepki vermeyi, öğrenci ile ilişkilerde nazik olmaya özen göstermeyi ve önyargılardan kurtulmayı “çok iyi” düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Son olarak mesleki uygulama teması; Teknolojik araç gereç kullanımı, yeni yaklaşımları takip, birden çok duyu organına hitap, öğrenci ilgi ve ihtiyaçları, meslektaşlar ile bilgi alışverişi, öğrenciyi işe katmak, fiziki şartlardan dolayı zorlanmak, bilimsel yayınları takip, mevcut müfredatı uygulamak, lisansüstü eğitim ve günlük hayatla ilişki kodlarından oluşmuştur.

Mesleki uygulamalar temasında, öğretmenlerin en çok ders işleyiş sürecinde teknolojik araç ve gereçleri kullanmaya çalıştıkları görülmektedir. Aynı zamanda yeni yaklaşımları takip etme ve bunları ders işleyişlerine aktarmaya çalıştıkları ortaya çıkan sonuçlardandır. Benzer şekilde Kocasaraç (2018) araştırmasında öğretmenlerin yenilikçi öğretmen özelliklerini; bilgi ve teknolojiyi kullanabilme, bilgiye ulaşabilme ve bilgiyi kullanabilme, günceli takip etme, uygulama ve çağı yakalama/çağın gereklerine uygun davranma olarak algıladığı sonucuna ulaşmıştır. Köroğlu (2014) ise araştırmasında öğretmenlerin teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumları ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlamıştır.

Araştırmanın bir başka sonucu ise lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin bu eğitimden edindikleri bilgilerin faydalı olduğunu düşünmeleri ve bu bilgiler ışığında ders işleyişlerini revize ettikleri şeklindedir. Bu bulguya paralel olarak Yılmaz (2018) araştırmasında, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin hem yenilikçilik hem de mesleki

değerler noktasında diğer öğretmenlerden bir adım önde oldukları göz önüne alındığında öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmaları özendirilmeli önerisinde bulunmuştur.

Bir diğer araştırma sonucu da öğretmenlerin dersleri çağın gereksinimlerine göre işlenmesi için birçok duyu organına hitap edecek etkinlikler yaptıkları ve öğrenciyi işe kattıklarıdır. Benzer şekilde; Şahin (2011) öğretmen algılarına göre etkili bir öğretmende bulunması gereken meslekî yeterlilik özellikleriyle ilgili çalışmaya katılan öğretmenlerin, “öğrencilerinin bireysel farklılıkların keşfedebilmeli ve her birinin öğrenme hızı ve biçimine uygun öğrenme imkânı sağlamalıdır” özelliklerini önemli buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı ders işleyiş sürecinde kullandıkları yöntem-metot ve kaynakların çağın gereksinimlerine uygun olması için farklı uygulamalar ve yenilikler yaparken mevcut müfredatı uygulamanın yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin olduğu da görülmektedir. Dikkat çeken bir diğer sonuç ise görüşmeye katılan öğretmenlerin görev yaptığı okulun fiziki şartlarından (sınıf mevcudu, teknolojik alt yapı vb.) dolayı istedikleri gibi ders işleyemedikleri yönünde olmuştur. Alan yazı incelendiğinde benzer sonuçlar elde edilen araştırmaların olduğu ortaya çıkmıştır. Öztürk (2015) araştırma sonucunda, öğretmenlerin yenilikleri meslek yaşamlarında uygulayabilmeleri için okulların fiziki alt yapılarının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Önal (2014) araştırmasında, öğretmen adaylarının bilgiye ulaşma, işleme ve paylaşma sürecinde karşılaşmış oldukları güçlükler irdelendiğinde, bu güçlüklerin başında okulun fiziki imkânlarını düzenlemedeki ve araç-gereç teminindeki yetersizliğe vurgu yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kırkkaya (2006) araştırmasında; sınıfın ses, ışık, ısınma ve havalandırma düzeyinin, sınıfın öğrenci sayısının, sınıfın temizlik düzeyinin, öğretmenlerin etkililiğini etkileyen eğitimsel etkenler olduğunu saptamıştır. Chalkiadaki (2013) Yunan okullarında inovasyonun uygulanması ve gelişimi araştırmasında öğretmenlerin yetersiz eğitimi, yenilikçi öğretme yöntemlerinin yetersiz uygulanması, öğretici kadronun geç görevlendirilmesi, yarı zamanlı öğretmen istihdamı, yetersiz çalışma ortamı ve altyapı, yetersiz kaynak ve bürokratik nedenlerle yaşanan gecikmeler etkili olduğunu ifade etmiştir.

5.2.2. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan görüşme ile elde edilen verilerin analizi sonucunda; meslek seçimi, mesleki özellikler, mesleki doyum ve mesleki saygınlık olmak üzere dört tema ortaya çıkmıştır.

Meslek seçimi teması; Meslek sevgisi, aile teşviki, üniversite giriş puanı, çocuk sevgisi, kişiliğe uygun olmaması, öğretmeyi sevmek, öğretmen teşviki, çalışma koşulları, kolay iş bulma, kişiliğe uygunluk, mutlu etmesi ve toplumsal saygı kodlarından oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin en çok öğretmenlik mesleğini sevdikleri için bu mesleği seçtikleri görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde bu sonuca benzer sonuçlar elde edilen çalışmalar olduğu görülmüştür. Ekinci (2017) araştırmasında bireyin özellikle kişiliği ile uyumlu meslek tercihinde bulunması işini severek yapmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım (2007) araştırmasında; öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmiş öğretmen adaylarının diğer adaylara göre öğretmenliğe yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçları arasında öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri arasında; aile ve öğretmen teşvikleri olduğu göze çarpmaktadır. Benzer şekilde Ayarcı (2007) araştırmasında öğretmen adaylarının mesleği seçmelerindeki önemli bir etkenin ailelerin yönlendirmesi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Montecinos ve Nielsen (1997) öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerinden birisi olarak geçmişte sahip oldukları öğretmenlerin model olması şeklinde ifade etmiştir.

Ancak araştırma sonucunda üniversiteye giriş puanı bu bölüme yettiği için bu mesleği seçen öğretmen sayısının da çok olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı zaman da kolay iş bulma, yaz tatili ve çalışma koşullarının cazip gelmesinden dolayı bu mesleği seçtiklerini ifade eden öğretmenlerde bulunmaktadır. Ekinci (2017) araştırmasında uygun çalışma saatleri, iş güvencesinin olması, serbest çalışma imkânı, sınav sistemi gibi dışsal nedenlerin, öğretmenlik mesleği seçimini etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayarcı (2007) araştırmasında öğretmenlik mesleğinin çoğunlukla istihdam kolaylığı düşünülerek seçildiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya sonucunda öğretmenlerin bazıları; kişiliklerine uygun olduğu için, öğretmeyi ve çocukları sevdikleri için öğretmenlik mesleğini kendileri için ideal meslek olarak ifade etmişlerdir. Bu sonuca paralel olarak Yetim, Göktaş (2004) araştırmasında öğretmenlerin her şeyden önce çocukları, gençleri seven ve onları birer insan olarak değerlendiren kişiler olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Ancak araştırma sonucunda bu durumun tam aksine mesleği herhangi bir sebepten dolayı seçtiklerini ama sınıf öğretmenliğinin kişiliklerine uygun olmadığını bu nedenle de ideal mesleklerinin sınıf öğretmenliği olmadığını ifade eden sınıf öğretmenleri de vardır.

Mesleki özellikler teması; Yenilikçi olma, çocukları ve mesleği sevmek, mesleki yeterliliklere sahip olma, sabırlı ve hoşgörülü olma, pedagojik formasyona sahip olma, davranışları ile örnek olma, iletişim becerisi, ahlaklı-dürüst, vicdan- merhamet, tarafsız-adaletli, vatan/millet sevgisi, empati, kendine güven, disiplinli-sorumluluk sahibi, öz eleştiri yapabilen ve çalışkanlık kodlarından oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda öğretmende olması gereken en önemli mesleki özelliğin; ‘yenilikçi olma’ özelliği olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan öğretmenler; kendini geliştiren, teknolojiyi ders işleyişine dengeli bir şekilde yansıtan, çağa ayak uyduran ve yeniliklere açık olma özelliklerin öğretmende olması gereken özellikler olarak ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Kocasaraç (2018) araştırmasında öğretmenlerin yeniliklere açık olma, farklı öğretim yöntemleri kullanma, öğrencileri geleceğe hazırlama, öğrencileri araştırmaya yönlendirme, başka fikirlere saygı gösterme gibi özellikleri öğretmenlerin yeniliklere açık olmasında önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşmıştır. Walters (2007) Öğretmenlerin öz yeterlilik duygusunun da programın getirdiği yeniliğe karşı motivasyonlarını olumlu olarak etkilediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Tasi-Jung Wu (2007) yaptığı çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin yenilikçilik motivasyonlarının yenilikçi davranışlar üzerinde pozitif yönlü etkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öztürk (2015) ise araştırma sonucunda; İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendilerini yeni fikirlere açık, bir işi yapmanın farklı yollarını arayan, yeni fikirleri denemekten hoşlanan kişiler olarak algıladıklarını ifade etmiştir.

Araştırma sonuçları arasında mesleği ve çocukları sevmenin önemini birçok öğretmen dile getirmiştir. Özellikle sınıf öğretmenliğini çocuk sevgisi olmayan birinin yapmasının öğrenciler ve öğretmen için çok zor olacağını belirtmişlerdir. Bu sonuca paralel olarak Şahin (2011) araştırmasında; öğretmenliğin bilgi ve becerilerin yanı sıra tutum ve düzenli alışkanlıkları da gerektiren bir meslek olduğunu belirtmiştir ve öğretmenlere göre etkili bir öğretmende bulunması gereken öğrenciye karşı tutumla ilgili en önemli özellikler arasında, “öğrencilerini sevmeli ve sevdiğini hissettirmelidir” özelliği olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ercan (2014) öğretmenlerde çocuk sevgisi adlı araştırmasında; Çocuklardan hoşlanmayan ve onlarla vakit geçirmeyenler öğretmenlerin nitelikli bir öğretmen olarak kabul edilemeyeceği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki yeterliliklere ve iyi bir pedagojik formasyona sahip olmaları önemli bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Carlsen (1999) pedagojik alan bilgisinin öğretmen bilgi temeli içinde özel bir yere sahip olduğunu, eğitim ile öğretimin verimliliği için

önemli bir öge olduğunu vurgulamıştır. Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) iyi eğitimi iyi öğretmenler, nitelikli eğitimi de nitelikli öğretmenlerin yaptığını ifade etmiş ve araştırmasında; öğretmenlerin alan bilgisi, öğretim süreçlerinde geniş bilgi ve beceri birikimi ile işbirliği, koordinasyon ve değerlendirmeyi içeren alanlardaki yeterliklere sahip olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Hacıoğlu ve Alkan (1997) araştırmasında; öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde uğraşı alanı olduğunu ifade etmiştir.

Son olarak da; ahlaklı, vicdanlı, çalışkan, adaletli, empati kurabilen, disiplinli, vatansever olma gibi niteliklere sahip olunması gerektiğini ve davranışları ile içinde yaşadığı topluma örnek olmasının önemli olduğu ortaya çıkan görüşler arasındadır. Bu sonuca paralel olarak Şahin (2011) araştırmasında; etkili bir öğretmende bulunması gereken kişilik özelliklerinden “çevresine ve öğrencilerine davranışlarıyla model olmalıdır” ve “güzel ahlâklı olmalıdır” özellikleri daha önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde; Bek ve Yiğit (2007) araştırmasında; öğretmenler davranışlarıyla, insan ilişkileriyle, değer yargılarıyla, giyimi konuşmasıyla kısaca kişiliği ile çevresine örnek olmalı, mesleğe yakışmayan, toplumun kabul etmeyeceği davranışlardan kaçınılmalı sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki doyum teması; Maddi ve manevi olmak üzere iki koddan oluşmaktadır. Maddi kodu, maddi doyum ve maddi doyumsuzluk alt kodlarını içermektedir. Aynı şekilde manevi kodu; Manevi doyum ve manevi doyumsuzluk kodlarını içermektedir.

Mesleki doyum temasında, çalışmaya katılan öğretmenler arasında hak ettikleri değeri göremedikleri için ve kendini değersiz hissettiği için manevi doyuma ulaşamayan öğretmenlerde bulunsa da öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun manevi olarak doyuma ulaştıkları görülmektedir. Öğrencilere yeni bilgiler öğretmek, onların hayatlarına dokunmak, küçük çocukların masum ve koşulsuz sevgilerinin onları manevi olarak doyuma ulaştırmaktadır. Benzer olarak Akın, Aydın ve Canavar (2018) araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini kutsal bir meslek olarak gördükleri, yaptıkları mesleği kendilerine uygun buldukları, meslekte kendilerini yeterli gördüklerini, öğretmenlik mesleğini sevdikleri için seçtiklerini ve mesleklerinden manevi doyum sağlamayı amaçladıkları ortaya çıkmıştır. AlHasni (2017) tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin yeterliliği ve iş tatminleri ile ilgili düşüncelerinin araştırılması: öğretmenlerin iş tatminlerinin başarı duygusu ve iş ortamından etkilendiği bu nedenle manevi doyumunun önemli olduğunu tespit etmiştir.

Maddi doyuma bakıldığında neredeyse öğretmenlerin tamamı maaşlarının yetersiz olduğunu, temel ihtiyaçlarını zor karşıladıklarını için maddi olarak doyuma ulaşmadıklarını ifade etmektedirler. Çalışma saatleri kısa gözüktüğü de sınıfta çok yorulduklarını okulda teneffüslerde bile oturma şanslarının olmadığını, ödev hazırlama, ders hazırlığı yapma ve evrak işlerinden dolayı sürekli eve iş taşıdıklarını bu çalışma içinde maaşların yetersiz görüldüğü ulaşılan araştırma sonuçları arasındadır. Bu sonuçla tutarlı olarak Ayarç (2007), araştırmasında toplumun en zor ve en önemli görevini üstlenen öğretmenlerin gittikçe kötüleşen maddi koşullarını görmezlikten gelinmemesi gerektiğini ve öğretmen maaşlarının düşüklüğünün toplumun öğretmene yüklediği işlev ile bağdaşmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Çiçek Sağlam ve Sağlam (2005) araştırmasında; öğretmen maaşlarının düşük olduğu, öğretmenlerin bundan dolayı ekonomik zorluklar içinde yaşadığı ve mesleğin maddi yönüyle ilişkili olarak toplumsal statüsünün her geçen gün düştüğü sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki saygınlık teması ise; Toplumun olumsuz bakış açısı, kendini geliştirmeyen öğretmen, eğitim sisteminin sürekli değişmesi, veli öğretmen ilişkisi, alan dışı kişilerin öğretmenlik yapması, mesleğini sevmeyen öğretmenler, medyadaki haberler, yanlış öğretmen değerlendirme sistemi, gereksiz evrak işi-idare tutumu, öğretmene şiddet, ekonomik kaygı, hizmet içi eğitim ve rotasyon olmayışı kodlarından oluşmaktadır.

Mesleki saygınlık temasında; öğretmenlerin en çok dile getirdiği konu toplumun öğretmenlere karşı olumsuz bakış açısı olarak göze çarpmaktadır. Öğretmenler mesleklerine karşı toplumsal saygının kalmadığını, velilerin çok terbiyesiz davrandığını ve öğretmenleri çocuklarının bakıcısı olarak gördükleri ortaya çıkan araştırma sonuçlarındandır. Bu sonuca paralel olarak Gökırmak (2006) araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini statüsü yüksek olduğu için değil mesleği sevdikleri için seçtiklerini ve mesleğin toplumsal statüsünün giderek düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Ayarç (2007) araştırmasında daha önceden oldukça yüksek bir saygınlığa sahip olan öğretmenliğin giderek değer yitirdiğini ifade etmiştir.

Araştırma sonucunda, veli öğretmen iletişiminin kopuk olması, medyada öğretmenler hakkında çıkan olumsuz haberlerin bu durumun oluşmasında payı olduğu görülmektedir. Alan yazı incelendiğinde ise benzer sonuca ulaşılan araştırmalar olduğu görülmektedir. Külünkoğlu (2017) araştırmasında öğretmenlere olan saygının azalmasının nedenleri olarak; Öğretmenin sınıf içerisindeki otoritesini sarsacak şekilde değiştirilen yasa ve yönetmelikler, ailelerin çocukları yetiştirme tarzlarının değişmesi, siyasetçilerin öğretmenlerin saygınlığını azaltacak söylemlerde bulunmaları, medyanın öğretmenleri küçük düşürücü haberleri doğruluğunu araştırmadan abartarak yayınlaması ve öğretmenlerin kendilerini yeterince

geliştirememeleri olarak ifade etmiştir. Yılmaz (2018) da araştırma sonucunda öğretmenlerinin öğrenciler ve veliler ile yeterince yakınlaşamamasının önündeki engellerin kaldırılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Bununla beraber çalışmaya katılan öğretmenler eğitim sisteminin sürekli değişmesi, öğretmen değerlendirme sistemindeki hatalar, idarenin ve milli eğitimdeki yöneticilerin olumsuz tutumlarının da öğretmenlik mesleğinin saygınlığını azalttığını düşünmektedir. Benzer şekilde Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) araştırmasında yıllardır izlenen yanlış politikalar yüzünden Türkiye’de öğretmenlik kapısı daima değişik meslek gruplarındaki insanlara açıldığını ve öğretmenlik kolay elde edilebilen, herkesin yapabileceği bir meslek konumuna getirildiğini ifade etmiştir. Power (2012), araştırma sonuçları arasında, öğretmenlerin politika belirleme süresinde seslerini duyurmakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Broussard (2006) araştırmasında eğitim için politika yapıcılarının olumsuz davranışlarına dikkat çekmiştir. Buluç (2007), araştırma sonuçları arasında bürokrasinin iletişim sürecini yavaşlatmakta, bazen de bilgilerin değerini yitirmesine sebep olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aynı zamanda eğitim fakültelerinden gerekli mesleki yeterliklere sahip olmadan nitelsiz öğretmenlerin mezun oluşu, mevcut öğretmenlerin kendilerini ve ders işleyişlerinin çağın koşullarına göre revize etmemeleri, alan dışı birçok kişinin sözleşmeli/ücretli vb. statülerde öğretmenlik yapmasının da öğretmenlik mesleğinin yıpranma nedenleri olarak görüldüğü sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayarcı (2007) araştırmasında bu sonuca benzer şekilde Türkiye’nin her tür ortaöğretim okullarında hem nicelik hem de nitelik bakımından öğretmen yetersizliği olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Karacaoğlu (2008) araştırmasında eğitim hizmetlerin niteliğinin artırılması gerektiğini bunun ise öğretmenlerin yeterliliklerinin geliştirilmesine bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bek (2007) araştırmasında; son yıllarda öğretmenin ücretli, sözleşmeli, kadrolu, vekil, usta öğretici gibi farklı kategorilerde çalışması da öğretmenin statüsünü düşüren etkenlerden olduğu sonucuna varmıştır. Bu gün veliler ve öğrenciler bile okula yeni gelen bir öğretmenin hangi kategoride yer aldığını öğrenmek istemekte, ona göre davranış sergilemekte, öğretmene olan saygısını ona göre belirlemekte olduğunu ifade etmiştir.

5.3. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

Araştırma sonucunda geliştirilen uygulamaya yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir;

- Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri için; seminer, çalıştay, kongre, konferans vb. bilimsel çalışmalara katılmaları için teşvikler artırılabilir. Örneğin bu tür etkinliklere katılan öğretmenlere hizmet puanı eklenerek bu çalışmalara katılım artırılabilir.
- Akademik çalışmalara katılım için MEB tarafından bir fon aracılığıyla öğretmenlerin alanındaki çalışmalara ücretsiz katılımı sağlanabilir.
- MEB tarafından öğretmenlere mesleki yenilikçilik konusunda hizmet içi etkinlikler düzenlenebilir ve yapılan hizmet içi eğitimlerin daha düzenli ve planlı şekilde yapılması sağlanabilir.
- Öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda planlanan hizmet içi eğitimlere öğretmenler gönüllü olarak katılabilir. Bu sayede etkinliklerde öğretmenlerin aktif birer katılımcı olması sağlanabilir.
- Öğretmenlere yeni teknolojileri yakından takip edebilmeleri ve bunları meslek hayatlarında amacına uygun bir biçimde nasıl verimli kullanabilecekleri konusunda yardımcı olmak için eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlerin bilişim teknolojilerindeki yenilikleri ders işleyiş süreçlerine entegre edebilmeleri için okulların alt yapıları ve fiziki şartları uygun hale getirilebilir.
- Öğretmenlerin mesleki anlamda kendini geliştirmeleri ve alanlarındaki yeniliklerden kopukluk yaşamamaları adına lisansüstü eğitim almaya teşvik edilebilir. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlere ek olarak hizmet puanı verme veya maaşlarının artırılması ile bu teşvik sağlanabilir.
- Sınav puanını yetmesi, çalışma koşullarının cazip olması veya aile baskısı ile öğretmenlik mesleğini seçmek yerine öğrencilere iyi bir yönlendirme yapılabilir ve öğretmenlik mesleğini seven, isteyen öğrencilerin seçmesi sağlanabilir.
- Öğretmenlerin hal ve hareketleriyle, değer yargılarıyla, giyimi ve konuşmasıyla kısaca kişiliği ile çevresine örnek olması gerektiği unutulmamalı ve bu niteliklere sahip kişilerin öğretmenlik yapmasına sağlanabilir.
- Öğretmenler eğitim sisteminin sürekli değişmesi, öğretmen değerlendirme sistemindeki hatalar, idarenin ve milli eğitimdeki yöneticilerin olumsuz tutumları gibi nedenlerden dolayı öğretmenlik mesleğinin saygınlığını azalttığını düşünmektedir. Öğretmene olumsuz bakış açısının altında yatan nedenler bulunarak öğretmenlik mesleğine karşı saygının artması için çalışmalar yapılabilir.

- Öğretmenlerin manevi doyuma ulaşmasının yanı sıra maddi açıdan da maaşlarına düzenlemeler yapılarak ekonomik kaygıları azaltılabilir.

5.4. Yeni Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

Araştırma sonucunda geliştirilen ileriki araştırmalara yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir;

- Çalışma Ankara ili merkez ilçelerinden; Mamak, Çankaya, Yenimahalle ve Sincan da görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır. Benzer araştırmalar farklı ilçelerde gerçekleştirilip sonuçların benzerliği veya farklılaşma nedenleri incelenebilir.
- Farklı illerde benzer çalışma yapılarak sonuçların benzerliği veya farklılaşma sebepleri araştırılabilir.
- Sadece sınıf öğretmenleri ile değil diğer branşlardan öğretmenler ile çalışarak branşlara göre araştırma sonuçlarında bir değişiklik olup olmadığı incelenebilir. Böylelikle çalışma sadece ilkokullarda değil; okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve diğer lise türlerinde görev yapan öğretmenlerin ile araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu yönde artması için yapılacak çalışmalar araştırılabilir.
- Öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları arasındaki ilişki farklı kademelerde görev yapan öğretmenler ile çalışılabilir. Öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre sonuçlarda bir farklılık olup olmadığı karşılaştırılabilir.
- Öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları arasındaki ilişki özel ve resmi okullarda görev yapan öğretmenler ile çalışılabilir. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumunun özel veya resmi bir kurum olup olmamasına göre araştırma sonuçlarında bir farklılık olup olmadığı karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Abbasoğlu, E. (2011). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve benlik saygılarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Alan, H., & Yeloğlu, O. (2013). Markalaşma ve yenilikçilik. *İktisadi Yenilik Dergisi*, 1 (1), 13-26.
- AlHasni, F. (2017). *Exploring teacher efficacy and job satisfaction beliefs: A mixed methods study on language teachers at a college of technology in Oman*. (Doktora Tezi, University of York). Erişim adresi: <http://etheses.whiterose.ac.uk/20830/>
- Alkan, C. (1984). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Yargıçoğlu.
- Alshami, S. (2014). *What kind of innovation for the quality of pre-service professional teacher's education in Palestine ? : Portfolio as an innovation process analyzer and tension revealer between intention and implementation* (Doktora Tezi, Université des Sciences et Technologie de Lille - Lille I). Erişim adresi: <https://ori-nuxeo.univ-lille1.fr/nuxeo/site/esupversions/f3163dab-1fa7-489c-bf1d-c4d37aa5044e>
- Altunoğlu, B. D., & Atav, E. (2005). Daha etkili bir biyoloji öğretimi için öğretmen beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 19-28.
- Arkonaç, S. A. (2001). *Sosyal psikoloji*. İstanbul: Alfa.
- Aslan, E., & Eröz Sü, S. (2018). Kırsal turizmde yenilik ve kırsal turizm işletmecilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin çeşitli değişkenler (katılımcılara ve işletmelere ilişkin) açısından incelenmesi: kocaali/kartepe örneği. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (2), 537-562.
- Aslaner, E. (2010). *Örgütsel değişim ve yenilikçilik: Bir özel okul örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aspin D.N., & Chapman J.D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 2-19.

- Avrupa Birliği Komisyonu. (2006). *Recommendation of The European Parliament and of the council on key competences for lifelong learning*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962> sayfasından erişilmiştir.
- Ayan, S., Kocacık, F., & Karakuş, H. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumu düzeyi ile bunu etkileyen bireysel ve kurumsal etkenler: Sivas merkez ilçe örneği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 18-25.
- Ayarcı, R. (2007). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine karşı ilgi, tutum ve beklenti düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, R., Canavar, O., & Akkın, A. (2018). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği ve öğretmenliğin toplumsal statüsüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 7 (21), 965-990.
- Ayhan, A. (1999). Yenilik (Inovasyon). *Yenilik (Inovasyon)* içinde (s. 1-30). Gebze: Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü.
- Babbie, E. (1995). *The practice of social research*. Belmont: Wadsworth.
- Bacanlı, H. (2007). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social researd* (2nd ed). New York: The Free.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baykan, Ö. (1998). *Lise öğrencilerinin mesleki yönelimleri ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bayrak, C. (1999). Modern Eğitimde Öğretmen Profili. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 9-16.
- Bek, Y. (2007). *Öğretmenin toplumsal / mesleki rolleri ve statüsü*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*, Free Press, Glencoe.
- Beşkaya, Y. M. (2017). *Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Bitkin, A. (2012). *Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bo, Y., & Ye-mei, Q. (2010). A pattern for training students' innovative ability of computer science in independent college. *Second International Workshop on Education Technology and Computer Science (ETCS)*, 752-755.
- Bozdoğan, A.E, Yıldırım, K., & Aydın, D. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8 (2), 83-97.
- Braak, J. (2001). Individual Characteristics Influencing Teachers' Class Use of Computers. *Journal of Educational Computing Research*, 25 (2), 141-157.
- Briggs, J. E. (2008). *Perceptions of Career and Technical Education Teachers about Teacher Mentoring and Teacher Retention* (Doktora Tezi, The Ohio State University). Erişim adresi:
https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1218574016&disposition=inline
- Broussard, J. G. (2006). *Site-Based Technology Facilitators: Catalysts for Achieving Teacher Technology Proficiency in K-12 Classrooms* (Doktora Tezi, Louisiana State University). Erişim adresi:
https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com.tr/&httpsredir=1&article=4894&context=gradschool_dissertations
- Buluç, B. (2007). İlk ve ortaöğretim kurumlarında okul yöneticilerinin bilgilendirme işlevini gerçekleştirme düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5 (1), 1-25.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (3. Baskı)*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı - istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum (15. Baskı)*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Akbaba Altun, S., & Yıldırım, K. (2010). *Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması-Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (Geliştirilmiş 12. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cafoglu, Z. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Grafiker.

- Campbel, J. C. (2002). Health consequences of intimate partner violence. *Lancet*, 359, 1331-1336.
- Carlsen, W.S. (1999). Domains of teacher knowledge. J.Gess-Newsome & N. G. Lederman (Haz.). *Examining Pedagogical Content Knowledge: The Construct And Its Implications For Science Education* (s.133–144). Dordrecht: Kluwer.
- Chalkiadaki, A. (2013). *All day school in Greece: The introduction and evolution of an innovation in the Greek school reality* (Doktora Tezi, University of Crete (UOC)). Erişim adresi: <https://doi.org/10.12681/eadd/29527>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis For The Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrance Erlbaum Associates, Inc.
- Coklar, A. N. (2012). Individual innovativeness leves of educational administrators. *Digital Education Review*, 22, 100-110.
- Corbell, K. A. (2008). *Evaluating the Perceptions of Success Inventory for Beginning Teachers and its Connection to Teacher Retention*. (Doktora Tezi, North Carolina State University). Erişim adresi: <https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.16/5364/etd.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Creswell, J.W. (2006). *Understanding Mixed Methods Research, (Chapter 1)*. http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J., & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage Publications.
- Çakan, S., Karataş K. (2018). Öğretmenlerin bakış aÇısıyla eğitim – öğretimin sorunları: bismil ilçesi örneği. <http://ilkogretim-online.org.tr>, doi10.17051/ilkonline.2018.419313 sayfasından erişilmiştir.
- Çakır, Ö., Erkuş, A., & Kılıç, F. (2004). *Öğretmenlik meslek bilgisi programının çeşitli değişkenler aÇısından değerlendirilmesi*. Mersin: Mersin Üniversitesi Yayınları.
- Çakır, M. A. (2004). Mesleki karar envanterinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*, 37 (2), 1-14.
- Çelik, G. (2017). *Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile yenilikçilik ve risk alma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Çetin, T. (2009). *Tam serbesti tanıyan liderlik anlayışının orta kademe yöneticilerin yenilikçilik eğilimleri üzerindeki etkisi: ege bölgesindeki mobilya işletmelerinde bir uygulama*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dağ, E. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler arasındaki ilişki (İzmir ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Davidson, K. V. (2009). *Teacher stress in rural middle schools: teachers' perceptions of three contributing factors*. (Doktora Tezi, Mississippi State University). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/openview/08db75120147babda535d3aaaa034543/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Demir Bağatır, R. (2008). *Drama öğretim yönteminin resim-iş bölümü öğrencilerinin mesleki tutum ve başarılarına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demirbolat Ottekin, A. (1999). Demokrasi ve demokratik eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18 (15), 229-244.
- Demircioğlu, T., Yavuz Konakman, G., & Akay, C. (2016). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yenilikçilik düzeylerinin Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme projelerine yönelik etkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15 (59), 1120-1137.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2008). *Eğitim bilimlerine giriş (3.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dinç, F. G. (2017). *Resmi ortaokul öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile örgütsel yaratıcılık algı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Manisa ili Salihli ilçesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ekici, F.Y. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (35), 658-665.

- Ekinci, N. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve alan seçiminde etkili olan motivasyonel etkenler. *İlköğretim Online*, 16 (2), 394-405.
- Elçi, Ş. (2006). *İnovasyon: Kalkınmanın ve rekabetin anahtarı. Genişletilmiş yeni baskı.* Ankara: Nova.
- Emo, W. (2010). *Teachers who initiate curriculum innovations: Motivations and benefits* (Doktora Tezi, University of York). Erişim adresi: <http://etheses.whiterose.ac.uk/1136/1/EmoAll2.docx>
- Ercan, R. (2014). Öğretmenlerde çocuk sevgisi. *Elektronik Türkçe Çalışmaları*, 9 (8), 435-444.
- Erdem, A., & Gökçe, E. (2015). *Etkili öğretmenlik (1.baskı).* Ankara: Nesibe Aydın.
- Eren, H. (2010). *Üniversite öğrencilerinin sosyal yenilikçilik kapasitelerinin teknolojik yenilikçilik eğilimlerine etkisini ölçmeye yönelik bir model önerisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme (9.baskı).* Ankara: Meteksan.
- Eteokleous, N. P. (2004). *Computer technology integration in Cyprus Elementary Schools* (Doktora Tezi, The Pennsylvania State University). Erişim adresi: https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/4669
- Fındıkçı, İ. (2004). *Yaşadıkça eğitim.* İstanbul: Hayat.
- Fullan M. G. ve Miles, M. B. (1992). Getting reform right: what works and what doesn't, *Phi Delta Kappan*, 73 (10): 745- 752.
- Ganser, T. (2002). The new teacher mentors: four trends that are changing the look of mentoring programs for new teachers. *American School Board Journal*, 189 (12), 25-27.
- Gardner, J.W. (1990). *Yenilikçi birey, zinde toplum.* İstanbul: İlgi.
- Gelişli, Y. (2018). Öğretmenlik mesleği ve etik. *Innovation In Education And Science*, 2, 9-13.
- Giovannini, V. (2014). *Innovative learning environments: interpretative models and contributions of experience. A study on the organization of "Scuola-Città Pestalozzi" in Florence* (Doktora Tezi, Università di Bologna). Erişim adresi: http://amsdottorato.unibo.it/6368/1/Giovannini_Valentina_tesi.pdf
- Goldsmith, R.E., & Foxall, G.R. (2003). The measurement of innovativeness. In L.V. Shavinina (Ed.), *The international handbook of innovation.* Oxford: Elsevier Science.

- Göktaş, A., & Yetim, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (2), 541-550.
- Gözcü, A. C. (2015). *Türkiye’deki siyaset bilimi ve kamu yönetimi bölümlerinin yenilikçilik açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Grams, S. (2014). *Content teachers – content learners?: The correlation between occupational teacher well-being and the teacher-student relationship in everyday teaching*. (Doktora Tezi, Aalborg University). Erişim adresi: https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/210049830/Sarah_Grams_EPUB.pdf
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274.
- Guskey, T. R. 2002. Professional development and teacher change. *Teachers And Teaching*, 8 (3); 381-391.
- Gümüş, S., Dayal, M., & Gümüş Bilim, H. G. (2014). *İnovasyonu Oluşturan İşletmelerin Yaşam Döngüleri*. İstanbul: Hiberlink Yayınları.
- Günbayı, İ., & Tokel, A. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu ve iş stresi düzeylerinin karşılaştırmalı analizi. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3 (5), 77-95.
- Gündüz, Ş., & Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3, 1-7.
- Gürbüz, H., & Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden fen-edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Atatürk Üniversitesi örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 71–83.
- Gürbüztürk, O. & Şad, S.N. (2010b). Turkish parental involvement scale: validity and reliability studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 487-491.
- Gürhan, M. (2018). *Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi ve biyoloji öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Güvenç, Bozkurt (1972). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gwayi, S. M. (2009). *Perceptions of Innovations as Predictors of TALULAR Implementation Levels among Secondary School Science Teachers in Malawi: A Diffusion of Innovations Perspective* (Doktora Tezi, Virginia Polytechnic Institute and State University). Erişim adresi: https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/26698/Gwayi_Dissertation_ETD_April24.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hacıoğlu, F. & Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Ankara: Alkım.
- Halaç, D. S., Eren, H., & Bulut, Ç. (2014). Sosyal yenilikçilik: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32 (1): 165-190.
- Handa, M., & Gupta, N. (2009). Gender influence on the innovativeness of young urban Indian online shoppers. *Vision—The Journal of Business Perspective*, 13 (2), 25-32.
- Hirschman, E. C. (1980). Innovativeness, novelty seeking and consumer creativity. *Journal of Consumer Research*, 7, 289-295.
- Hotti, U. M. (2012). *The Academic Curriculum as an Innovation, Student's assessments of the subject-teacher curriculum in 2005-2008 as a pedagogical environment from the point of view of becoming Professional* (Doktora Tezi, University of Helsinki). Erişim adresi: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/32787/Akateemi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- İlhan, E. (2018). *Üniversitelerin lisans programlarında uygulanan çekirdek programın değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim (5. Baskı)*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- Johnson, P. M. (2006). *Change in Classroom Practices of Technology Use by K-12 Teachers* (Doktora Tezi, North Carolina State University). Erişim adresi: <https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.16/5682/etd.pdf?sequence=1>
- Kaçar, R. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz-yeterlik algıları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Karacaoğlu, Ö.C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 70-97.
- Karahan, H. (2005). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle öğretmenlik tutumları açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karaman, B. (2012). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında, ülkemiz milli eğitim sisteminde yer alan sanat eğitimcilerinin mesleki gelişim olanakları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (22. Baskı)*. Ankara: Nobel.
- Kartal, T. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kavcar, C. (1987, Haziran). *Yüksek öğretmen okullarının öğretmen yetiştirmedeki yeri*. Gazi Üniversitesi Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretmen Okullarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu, Ankara.
- Kaya, M. (2008). Din görevlilerinin mesleki tutum ve motivasyon düzeylerini etkileyen bazı faktörler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 26 (27), 25-53.
- Kaya, S. (2017). *Biyoloji öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kayasandık, A. E. (2017). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve değişime hazır olmalarının algılanan örgütsel destek ile ilişkisi: Samsun’da bir çalışma. *ASOS Journal*, 5, (54), 511-527.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Kılıçer, K. & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (38), 150-164.
- Kırağ, N. (2015). Hemşirelik mesleğinin seçiminde ilişkili olan faktörler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8 (4), 226-231.
- Kırkaya, D. (2006). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkililiğini etkileyen etkenlerin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Ordu ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kısakürek, M. A. (2003, Kasım). 'Eleştirel Çağrışımlar ve Öğrenme', *Öğrenmeyi Öğrenme Etkinlikleri*. Türkiye Zekâ Vakfı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.
- Kinnunen, J. (1996). Gabriel Tarde as a founding father of innovation diffusion research [Elektronik versiyon]. *Acta Sociologia*, 39 (4), 431-442.
- Kocasaraç, H. (2018). *Fen ve sosyal bilimler lisesi öğretmenlerinin yenilikçilik durumlarının değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Korkmaz, G., & Sadık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (1), 121-138.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10 (1), 1-13.
- Köroğlu, A.Y. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri özyeterlik algıları, teknolojik araç gereç kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to is methodology*. Sage: Beverly Hills.
- Kumar, R., & Uzkuurt, C. (2010). Investigating the effects of self efficacy on innovativeness and the moderating impact of cultural dimensions. *Journal of International Business and Cultural Studies*, 6 (2), 1-12.

- Kumar, N., & Rose, R. C., & D'Silva, J. L. (2008). Teacher readiness to use technology in the classroom: an empirical study. *European Journal of Scientific Research*, 21(4), 603-616.
- Kuran, K. (2002). *Öğretmenlik mesleği niteliği ve özellikleri öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Mikro.
- Külünkoğlu, T. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin öğretmene saygı değerine ilişkin görüşleri. *Asya'dan Avrupa'ya Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 11-22.
- Lodders, N. M. P. (2013). *Teachers learning and innovating together: exploring collective learning and its relationship to individual learning, transformational leadership and team performance in higher vocational education* (Doktora Tezi, University of Twente). Erişim adresi: <https://doi.org/10.3990/1.9789036534956>
- Lumsden, C. J. (1999). *Evolving creative minds: stories and mechanism*. (Ed.; R.J.Stenberg), Handbook of Creativity. Cambridge University Press.
- Lunvell, B. A. (2010). *User-producer relationships, national system of innovation and internationalisation. National System of Innovation*. New York: The Anthem Press.
- Maples, L. F. (2011). *Selected perceptions of second career novice teachers*. (Doktora Tezi, University of Tennessee). Erişim adresi: https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3833&context=utk_graddiss
- McKenzie, M. L. (2005). *Stories of Buoyancy and Despondency: five beginning teachers' experiences in their first year in the teaching profession*. (Doktora Tezi, Australian Catholic University). Erişim adresi: <https://researchbank.acu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com.tr/&httpsredir=1&article=1132&context=theses>
- Miles, M. B. & Huberman, M. 1994. *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. (2nd Edition). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). T.C. millî eğitim bakanlığı Ankara il millî eğitim müdürlüğü eğitim istatistikleri. <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). T.C. millî eğitim bakanlığı millî eğitim istatistikleri örgün eğitim. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Montecinos, C., & Nielsen, L. E. (1997). Gender and cohort differences in university students' decisions to become elementary teacher education majors. *Journal of Teacher Education*, 48, 47–54.
- Mooji, J. (2008). Primary education, teachers' professionalism and social class about motivation and demotivation of government school teachers in India, *International Journal of Education Development*, 28, 508–523.
- Njoka, E. W. (2007). *Guiding and counselling pupils in Kenyan public primary schools: headteachers and teacher counsellors role perceptions and experiences*. (Doktora Tezi, University of Durham). Erişim adresi: http://etheses.dur.ac.uk/2463/1/2463_474.pdf
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu-eğitim- yeni kimlikler- II, bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32 (1): 341-350.
- Numanoğlu, G., & Şen, B. (2007). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 129-148.
- Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (Yetişkin eğitimi)*. Ankara: Ütopya.
- Oktuğ, Z. (2014). *Yenilikçilik ve çalışmaya tutkunluk: 'çalışanı güçlendirmenin etkileri.'* İstanbul: Sistem.
- Organisation for Economic Co-operation and Development Oslo Manual. (2006). Oslo kılavuzu yenilik verilerinin toplanması ve yorumlanması için ilkeler 3. Baskı. Ankara: TÜBİTAK.
- Osborne, S. P. (1998). *Naming the Beast' Defining and Lunvell, B.-A. (2010). User-producer relationships, national system of innovation and internationalisation. National System of Innovation*. New York: The Anthem Press.
- Önal, N., & Çetin, O. (2014). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1 – 30.
- Özbek, A. (2014). *Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin tpab yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (9. Baskı)*. Eskişehir: Nisan.
- 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, F. N. (1986). Tutum ölçeği öğretmenlik mesleğine karşı tutum ölçmeye çalışan bir araştırma. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Parıltı, C. (1998). *İlköğretimde, öğretmenlik eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin mesleki tutum ve davranışları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Palazzo, G. (2005). Postnational Constellations of Innovativeness: A Cosmopolitan Approach. *Technology Analysis & Strategic Management*, 17 (1), 55-72.
- Papanastasiou, C. (2002). School, teaching and family influence on student attitudes toward science: based on TIMSS data for cyprus. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 71-86.
- Patton, M.Q. 2014. *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (3. Baskıdan Çeviri)*. Bütün, M & Demir, S. B. (Edt.), Ankara: Pegem Akademi.
- Pekşen, Z. (2010). *Fen bilimleri eğitiminde yönetsel bir süreç olarak yenilikçilik: Bahçeşehir fen ve teknoloji lisesi üzerine bir örnek olay incelemesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Power, S. A. (2012). *Educational innovation and change in the teaching and learning of science in the contemporary Irish school and classroom* (Doktora Tezi, University of Limerick). Erişim adresi: https://ulir.ul.ie/bitstream/handle/10344/5967/Power_2012_educational.pdf?sequence=6
- Recepoglu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Özel Sayı]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 311-326.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (Fifth Edition). New York: Free.
- Rogers, E. M. (1963). What are innovators like? [Elektronik versiyon]. *Theory into Practice*, 2 (5), 252-256.
- Rogers, E. M. & Shoemaker, F. F. (1971). *Communication of Innovations*. New York: Free.

- Russell, J. (2016). *Exploring teacher and administrator perception regarding game-based learning*. (Doktora Tezi, Drexel University). Erişim adresi: <https://search.proquest.com/openview/0cc4c04f48b99c6d180a5c107dac7a51/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Sahin, M. (2004). *Science and mathematics teacher perceptions of their professional teaching environment related to grade level and urban suburban contexts* (Doktora Tezi, The Ohio State University). Erişim adresi: https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1095440893&disposition=inline
- Sağlam, M., & Çiçek Sağlam, A. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 317-328.
- Sandıkçı, M. (2011). *Beden eğitimi öğretmen adayları ile diğer öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öz-yeterlik algıları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Savcı, İ. (2011). *Yenilik, yönetim ve insan kaynakları*. Ankara: Siyasal.
- Seferoğlu, S.S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi meslekî gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 12-18.
- Sever, O. (2013). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve benlik saygılarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Solak, M. Ş. (2018). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının teknoloji koçluğu özyeterlikleri ile yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Surry, D.W., & Brennan, J. P. (1998). Diffusion of instructional innovations: Five important, unexplored questions. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED422892.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 239-259.
- Şahin, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme araçları farkındalıkları ile girişimcilik ve yenilikçilik düzeylerinin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Şahin, F. (2016). *Öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri kabul düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Tabak, A., Erkuş, A., & Meydan, C. H. (2010). Denetim odağı ve yenilikçi birey davranışları arasındaki ilişkiler: belirsizliğe tolerans ve risk almanın aracılık etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1), 159–176.
- Tan, Ş. (2016). *SPSS ve excel uygulamalı temel istatistik – 1 (1. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tarde, G. (1903). *The laws of imitation [Elektronik versiyon]*. (Çev.) Elsie Clews Parsons. New York: Henry Holt and Company.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taşkaya, S. M., Turhan, M., & Yetkin, R. (2015). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Ağrı ili örneği). *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (18), 198-210.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde spss uygulamalı nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Thurstone, L. L. (1931). “The Measurement Of Social Attitudes”. *Journal Of Abnormal And Social Psychology*, 26, 249-269.
- Tufan, Z. (2016). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Öz yeterlilikleri Arasındaki İlişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2018). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- TÜBİTAK, (2005). *Vizyon 2023, teknoloji öngörü projesi, eğitim ve insan kaynakları sonuç raporu ve strateji belgesi*. https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/eik/EIK_Sonuc_Raporu_ve_Strat_Belg.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Uzkurt, C. (2008). *Pazarlamada değer yaratma aracı olarak yenilik yönetimi ve yenilikçi örgüt kültürü*. İstanbul: Beta.

- Ülgen, G. (1994). *Eğitim psikolojisi kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Lazer Ofser Matbaa Tesisleri sanayi ve TİCARET Ltd. Şti.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 45, 109-127.
- Varol, N. (2002). *Bilişim teknolojilerinin eğitim kurumlarında kullanımları ve eğitimcilerin rolü*. Konya: Akademik Bilişim Konferansları.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Eğitim ortamında öğretmen öğrenci iletişimi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (18), 262-285.
- Vural, B. (2004). *Yetkin-ideal-vizyoner öğretmen (1.Baskı)*. İstanbul: Hayat.
- Walters, W. (2007). *A Case Study of International Baccalaureate Middle Years: Teachers' Motivation and Perceptions Towards Change* (Doktora Tezi, Indiana University of Pennsylvania). Erişim adresi:
<https://knowledge.library.iup.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com.tr/&httpsredir=1&article=1754&context=etd>
- Watt, D. (2002). The four pillars of innovation research project: How innovation occurs in high schools within the network of innovative schools. *The Conference Board of Canada*.
- Wu, T. J. (2007). *A Study on the Innovation Behavior of Information Infused Instruction for Elementary School Teachers* (Master Thesis, National University of Sun Yat-Sen). Erişim adresi: <http://www.openthesis.org/documents/Study-Innovation-Behavior-Information-Infused-230302.html>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, H. H., & Yıldırım, S. (2011). Hipotez testi, güven aralığı, etki büyüklüğü ve merkezi olmayan olasılık dağılımları üzerine. *İlköğretim Online*, 10 (11), 12-23.
- Yılmaz, H. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ile mesleki mesleki değerlerini yansıtırma düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Yılmaz, N. (2013). *Okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve öğretim amaçlı bilgisayar kullanımına yönelik algılanan özelliklerin araştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz Öztürk, Z. (2015). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve bu düzeylere etki eden etmenlerin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- YÖP. Tanıtım <http://yenilikciogretmenler.meb.gov.tr/page/Tanitim.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Yuan, F., & Woodman, R.W. (2010). Innovative behavior in the workplace: the role of performance and image outcome expectations. *Academic Management Journal*, 53 (2), 323-342.

EKLER



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.1524531
Konu : Araştırma İzni

22.01.2018

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 09/01/2018 Tarihli ve E.1188 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Esra ALTINTAŞ YÜKSEL'in "**Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Özellikleri, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI

Vali a.

Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
22 Ocak 2018 10:01.....

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA

e-posta: istatistik06@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için

Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **bd5e-4bdf-37bd-833f-7ded** kodu ile tevit edilebilir.

EK 2. GÖRÜŞME FORMU

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER	
Cinsiyet:	
Kıdem:	
Eğitim durumu:	
Görev yaptığı ilçe:	

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Belirlemek Amacıyla Hazırlanan Görüşme Soruları

1. Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleriniz nelerdir?
(mesleği sevmek, ailenin teşviki,vb.)
2. Sizin için ideal mesleğin öğretmenlik olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?
3. Sizce iyi bir öğretmenin sahip olması gereken değer ve nitelikler nelerdir?
4. Öğretmenlik mesleği sizi maddi ve manevi olarak doyuma ulaştırıyor mu?
5. Sizce öğretmenlik mesleğinin bozulmuş/yıpranmış yanları var mıdır varsa nelerdir?
6. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığı açısından ne düşünüyorsunuz?

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlere Belirlemek Amacıyla Hazırlanan Görüşme Soruları

1. Kişisel ve mesleki gelişiminiz için hangi bilgi kaynaklarından yararlanırsınız?
2. Kişisel ve mesleki gelişiminiz ile ilgili ne tür etkinliklere ve eğitimlere katılırsınız?
(Sempozyum / Panel / Konferans vb.)
3. Hizmet içi eğitimin mesleki gelişiminiz için gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?
En son ne zaman ve niçin katıldınız?
4. Meslektaş, veli ve öğrencilerinizin mesleki uygulamalarınız hakkındaki düşüncelerini önemser misiniz? Neden?
5. Ders işleyiş sürecinde kullandığınız yöntem, metot ve kaynakların çağın gereksinimlerine uygun olması için neler yapıyorsunuz?

EK 3. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YENİLİKÇİLİK ÖLÇEĞİ

Sayın Meslektaşım;

Bu araştırma; Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalındaki doktora tez çalışmam kapsamında yapılmaktadır.

Tezime veri toplamak için hazırladığım bu ölçek ile sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında nasıl bir ilişki vardır? Sorusuna cevap aranacaktır.

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

Çalışmama yaptığınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Esra ALTINTAŞ YÜKSEL
Sınıf Öğretmeni/Doktorant

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:	() Kadın	() Erkek
2. Kıdeminiz:	() 1-5	() 6-10 () 11-15 () 16-20 () 20 ve üzeri
3. Eğitim Düzeyiniz:	() Lisans	() Yüksek Lisans () Doktora () Diğer

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YENİLİKÇİLİK ÖLÇEĞİ		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Oldukça Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Lütfen aşağıdaki verilen ifadeleri size uygun olan seçeneği işaretleyerek belirtiniz.		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Oldukça Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Öğrenmek benim için bir ihtiyaçtır.	1	2	3	4	5
2	Zorunlu olmadıkça yeni şeyler öğrenmeye çalışmam.	1	2	3	4	5
3	Yeni ölçme değerlendirme yaklaşımları beni korkutur.	1	2	3	4	5
4	Sempozyum ve konferanslara katılmak için bütçemden harcama yapmaya çekinmem.	1	2	3	4	5
5	Doğruluğundan emin olmadığım bilgiyi araştırarak doğrusunu öğrenebilirim.	1	2	3	4	5
6	Mesleğimle alakalı konularda yetersiz olmak beni üzer.	1	2	3	4	5
7	Mesleğim ile ilgili karşılaştığım yeni bir bilgi ve ya beceri beni strese sokar.	1	2	3	4	5
8	Öğrencilerime hazırladığım ödev ve etkinliklerin özgün olması benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
9	Etrafımdaki kişilerden yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım.	1	2	3	4	5
10	Kişisel gelişim için yeni bilgi ve beceriler kazanmak isterim.	1	2	3	4	5
11	Kişisel gelişim için farklı alanlardaki bilgi ve becerileri edinmek isterim.	1	2	3	4	5
12	Sınıf yönetimindeki gelişmeleri takip ederim.	1	2	3	4	5
13	Zamanımın büyük bir bölümünde mesleğimdeki yenilikleri takip etmekten mutluluk duyarım	1	2	3	4	5
14	Öğrenme-öğretme süreci ile ilgili yeni yaklaşımlar beni korkutur.	1	2	3	4	5
15	Öğretmenlerin sürekli olarak kendini yenilemesi gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
16	Merak ettiğim bir konuyu öğrenmek beni motive eder.	1	2	3	4	5
17	Alanımla ilgili yeni fikirlerle karşı şüphe duyarım.	1	2	3	4	5
18	Ders işleyişimde farklılıklar yapmak hoşuma gider.	1	2	3	4	5
19	Mesleğimde yaratıcılık benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
20	Zorunlu olmadıkça hizmet içi eğitimlere katılmayı tercih etmem.	1	2	3	4	5
21	Bir konuyu öğrenmenin birçok yolu olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
22	Hayatımdaki öncelikler arasında yeni şeyler öğrenmek vardır.	1	2	3	4	5
23	Farklı konularda sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5
24	Gereksinim duyduğum bir bilgiyi her yaşta öğrenebilirim.	1	2	3	4	5
25	Çağın gereksinimlerine uygun öğretim teknolojileri kullanırım.	1	2	3	4	5
26	Meslektaşlarımla ve öğrencilerimin sorularına cevap verebilmek için alanımdaki tüm yenilikleri takip ederim.	1	2	3	4	5
27	Velilerin mesleki uygulamalarımla ilgili düşüncelerine itibar etmem.	1	2	3	4	5
28	Yeni bir beceri edinirken çabuk sıkılırım.	1	2	3	4	5
29	Mesleki gelişimim için para harcamaktan kaçınmam.	1	2	3	4	5
30	Meslektaşlarım arasında yeni bir öğretim teknolojisini en son kullanan kişilerden biri ben olurum.	1	2	3	4	5
31	Mesleğim ile ilgili uluslararası yenilikleri takip ederim.	1	2	3	4	5
32	Sürekli aynı öğretim teknolojilerini kullanmak bana sıkıcı gelir.	1	2	3	4	5
33	Alanımdaki süreli yayınları takip etmeyi önemserim.	1	2	3	4	5
34	Yeni bir beceri edinmek benim için zor bir süreçtir.	1	2	3	4	5
35	Mesleğim ile ilgili yeni bir uygulamayı kullanmak için önce meslektaşlarımla kullanmasını beklerim.	1	2	3	4	5
36	Alanım ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılmak beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
37	Öğretim teknolojisindeki yenilikleri takip ederim.	1	2	3	4	5
38	Mesleğimle ilgili (kongre/sempozyum) bilimsel etkinliklere katılmak isterim.	1	2	3	4	5
39	Lisans eğitimim sürecinde alanımda edindiğim bilgiler benim için yeterlidir.	1	2	3	4	5
40	Dersleri tek düze işlemek bana göre değildir.	1	2	3	4	5
41	Maddi kazanç sağlamayacaksa yeni bir beceri edinmeye çalışmam.	1	2	3	4	5
42	Öğrenme hayatın her döneminde devam eden dinamik bir süreçtir.	1	2	3	4	5
43	Yeni şeyler öğrenmeye gerek duyarsam yardım almaktan kaçınmam.	1	2	3	4	5
44	Mesleki uygulamalarımla ilgili öz eleştiri yaparım.	1	2	3	4	5
45	Alanımda lisansüstü eğitim yapmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
46	Boş zamanlarımda kurslara katılmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
47	Araştırma yaparak ihtiyaç duyduğum bir bilgiyi edinebilirim.	1	2	3	4	5
48	Derslerimde aynı bilgi kaynaklarını kullanırım.	1	2	3	4	5
49	Mesleğimle ilgili araştırma yapmak için bilgi kaynaklarını kullanırım.	1	2	3	4	5
50	Meslektaşlarımla tecrübelerinden faydalanmak hoşuma gider.	1	2	3	4	5
51	Alanımla ilgili yenilikler beni korkutur.	1	2	3	4	5
52	Yeni bir bilgi edinmek için çok zaman harcamam.	1	2	3	4	5

EK 4. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ TUTUM ÖLÇEĞİ

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Oldukça Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Benim için en ideal meslek öğretmenliktir.	1	2	3	4	5
2	Bir ömür boyu öğretmenlik yapabilirim.	1	2	3	4	5
3	Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor	1	2	3	4	5
4	Öğretmenlik benim için bir tutkudur.	1	2	3	4	5
5	Öğretmenliğin bence hiçbir cazip yanı yoktur.	1	2	3	4	5
6	Öğretmenlik mesleğindeki tecrübem arttıkça bu mesleğe daha çok bağlanacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
7	Bu mesleğin bana çok şey kazandıracağını düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
8	Öğretmenlikten alacağım manevi doyumu hiçbir şeye değişmem.	1	2	3	4	5
9	Bu mesleği yapmaktan kimse beni alıkoyamaz.	1	2	3	4	5
10	Öğretmenliğin kişiliğime uygun bir meslek olduğunu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
11	Bu mesleği bilerek ve isteyerek seçtim.	1	2	3	4	5
12	Öğretmenlikten alacağım hazzın bana bu mesleğin tüm zorluklarını unutturacağına inanıyorum.	1	2	3	4	5
13	Öğretmenlik mesleğini sevmiyorum.	1	2	3	4	5
14	İnsanlara bir şeyler öğretmeyi sevdiğim için bu mesleği seçtim.	1	2	3	4	5
15	Benden yeni bir meslek seçmem istense hiç tereddütsüz yine öğretmenlik mesleğini seçerdim.	1	2	3	4	5
16	Bu meslekte her zaman öğrenme ve öğretme heyecanı duyacağımı zannetmiyorum.	1	2	3	4	5
17	İleride bu meslekte başarılı olabilmek için çok çalışıyorum.	1	2	3	4	5
18	Öğretmenlik mesleğinin beni ne maddi nede manevi açıdan tatmin edeceğini zannetmiyorum.	1	2	3	4	5
19	Öğretmenlik mesleğini layıkıyla yapacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
20	Öğretmenlik bilginin yanı sıra yetenek gerektiren bir meslektir.	1	2	3	4	5
21	Öğretmenlik paylaşımın en yoğun yaşandığı bir meslektir.	1	2	3	4	5
22	Bu mesleği öğrendikçe ciddi-yetini daha iyi anlıyorum	1	2	3	4	5
23	Daha iyi bir meslek bulursam bir an bile öğretmenlik yapacağımı zannetmiyorum.	1	2	3	4	5
24	Öğretmenlik özveri isteyen bir meslektir.	1	2	3	4	5
25	Öğretmenlik onurlu bir meslektir.	1	2	3	4	5
26	Öğretmenlik mesleği hasta toplumları kurtaracak bir ilaç gibidir.	1	2	3	4	5
27	Sürekli kendini yenileme düşüncesi bu mesleği yapma konusunda beni düşündürüyor.	1	2	3	4	5
28	Öğretmenlik mesleği bir daha düzelmeyecek kadar yıpranmış bir meslektir.	1	2	3	4	5
29	Öğretmenlik vicdani boyutu önemli olan mesleklerin başında gelmektedir.	1	2	3	4	5
30	Sürekli bir sınıfta hapsolmek beni sinirlendirir.	1	2	3	4	5
31	Öğretmenlik çok sabır isteyen bir meslektir.	1	2	3	4	5



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...