

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**LİSE ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSEL
YENİLİKÇİLİK ALGILARI, EĞİTİM
ARAŞTIRMALARINA YÖNELİK TUTUMLARI
İLE ARAŞTIRMA YETERLİLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**TUĞBA SADIÇ
14706023**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. AYSUN GÜROL**

**İSTANBUL
2019**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**LİSE ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSEL
YENİLİKÇİLİK ALGILARI, EĞİTİM
ARAŞTIRMALARINA YÖNELİK TUTUMLARI
İLE ARAŞTIRMA YETERLİLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**TUĞBA SADIÇ
14706023**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. AYSUN GÜROL**

**İSTANBUL
2019**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ




LİSE ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSEL
YENİLİKÇİLİK ALGILARI, EĞİTİM
ARAŞTIRMALARINA YÖNELİK TUTUMLARI
İLE ARAŞTIRMA YETERLİLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Tuğba SADIÇ
14706023

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 14.05.2019

Tezin Savunulduğu Tarih: 11.06.2019

Tez Oy Birliği / Oy Çoğunluğu ile Başarılı Bulunmuştur

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Aysun GÜROL	
Jüri Üyeleri	: Doç. Dr. Bilal YILDIRIM	
	: Doç. Dr. Bülent ALCI	

İSTANBUL
HAZİRAN 2019

ÖZ

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK ALGILARI, EĞİTİM ARAŞTIRMALARINA YÖNELİK TUTUMLARI İLE ARAŞTIRMA YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Tuğba SADIÇ

Haziran, 2019

Bu araştırmanın amacı lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik algıları, eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Betimsel türdeki bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kars il merkezi sınırlarında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan 31 farklı branştan, 275 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği”, “Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği” ve “Araştırma Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Kişisel bilgilerin elde edilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde araştırmada ele alınan problem durumlarına göre, çoklu regresyon analizi, ilişkisiz gruplarda t testi Anova testi ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Veriler istatistiksel veri analizi programları ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri “sorgulayıcı” olarak tespit edilmiştir. Cinsiyet ve araştırma deneyimi değişkenlerinin lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturduğu bulunmuştur. Lise öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları iyi düzeyde bulunurken, eğitim araştırmalarına yönelik tutumun demografik değişkenlere bağlı olarak anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan örneklem grubunun araştırma yeterliklerinin cinsiyet, mezun olunan fakülte türü ve araştırma deneyimi değişkenlerine göre anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak; bireysel yenilikçilik düzeyi ile araştırma yeterliği arasında pozitif ancak zayıf düzeyde ilişki tespit edilirken benzer şekilde eğitim araştırmalarına yönelik tutum ile araştırma yeterliği arasında pozitif fakat zayıf düzeyde ilişki bulunmuştur. Bireysel yenilikçilik düzeyi ve eğitim araştırmalarına yönelik tutumun, araştırma yeterliğinin %15’ini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yenilikçilik, Eğitim Araştırmaları, Araştırma Yeterliği

ABSTRACT

CORRELATION BETWEEN HIGH SCHOOL TEACHERS' PERCEPTION OF INNOVATIVENESS, ATTITUDE TOWARDS RESEARCHES ON EDUCATION AND RESEARCH QUALIFICATIONS

Tuğba SADIÇ

June, 2019

The aim of this research is to determine the high school teachers' perception of innovativeness, attitude towards researches on education and research qualifications. In this descriptive study, survey model of the quantitative research methods was used. The sample of the research was formed of 275 high school teachers from 31 different branches working in secondary education institutions affiliated to the Ministry of National Education in the provincial centre of Kars in the academic year 2017-2018. "Individual Innovativeness Scale", "Scale of Teacher's Attitude towards Researches on Education" and "Research Qualifications Scale" were used to obtain the research data. In order to obtain personal information, "Personal Information Form" prepared by the researcher was used. In data analysis; multiple regression analysis, t test, Anova test in unrelated groups and correlation analysis were used according to the problem status approached in the research. The data was assessed with data analysis programmes. According to the results of the research, the individual innovativeness levels of the high school teachers were ascertained to be "questioning". It was found that gender and research experience variables created a meaningful statistical difference on the individual innovativeness levels of the high school teachers. While attitudes of the high school teachers towards researches on education was found to be at good level, it was concluded that the attitudes towards researches on education did not create a meaningful difference based on the demographic variables. On the other hand, it was inferred that research qualifications of the sample group showed a meaningful difference according to gender, type of faculty graduated and research experience variables. Lastly, while a positive but weak correlation was determined between individual innovativeness level and research qualification, a similar positive but weak correlation was also found between attitude towards researches on education and research qualification. It is concluded that individual innovativeness level and attitude towards researches on education predicted 15 % of the research qualification.

Key Words: Innovativeness, Researches on Education, Research Qualification

ÖN SÖZ

Eğitim alanında gün geçtikçe birçok yeniliğin ortaya konması bu yeniliklerin oğretmenler tarafından benimsenmesi, bununla beraber eğitim araştırmalarının oğretmenler tarafından algılanışı ve oğretmenlerin araştırma yeterlilikleri düzeyini ortaya koymak bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında değerli görüş ve önerileriyle yoluma ışık tutan danışmanım Doç. Dr. Aysun Gürol'a, oğretmenlik mesleği ile i içe bymemi sağlayan anne ve babama, okuma ve oğrenme hevesi ile bana her zaman örnek olan ablama, desteğiyle bana her zaman g veren hayat arkadaşıma, çalışmamı destekleyerek zaman ayırmamı sağlayan kayınvalidem ve kayınpederime, beni motive ederek enerjimi arttıran değerli arkadaşım Dr. Rukiye Aydoğan'a, tezimin ortaya çıkmasında yardımlarını ve desteğini esirgemeyen Dr. şule tken'e çok teşekkür ediyorum.

Ayrıca yüksek lisans süresince ders aldığım ve bu süreçte bana çok şey kattıklarına yürekten inandığım Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü hocalarıma teşekkür ederim.

İstanbul; Haziran, 2019

Tuğba SADIÇ

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
2. İLGİLİ LİTERATÜRÜN İNCELENMESİ.....	6
2.1. Yenilik.....	6
2.1.1. Yeniliklerin Yayılması.....	7
2.2. Yenilikçilik.....	10
2.3. Yenilikçilik Kategorileri.....	11
2.3.1. Yenilikçiler.....	12
2.3.2. Öncüler.....	12
2.3.3. Sorgulayıcılar.....	12
2.3.4. Kuşkucular.....	13
2.3.5. Gelenekçiler.....	13
2.4. Eğitimde Yenilikçilik.....	13
2.4.1. 2023 Vizyon Belgesinde Yenilik Çalışmaları ve MEB'in Yenilik Uygulamaları.....	15
2.5. Araştırma.....	16
2.5.1. Eğitim Araştırmaları.....	17
2.5.2. Eğitim Araştırmalarının Önemi.....	19
2.5.3. Eğitim Araştırmalarının Gerekliği.....	19
2.5.4. Araştırma Yeterliliği.....	20
2.6. Araştırmacı Öğretmen.....	21
2.7. İlgili Araştırmalar.....	22
2.7.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	22

2.7.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	29
3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	31
3.1. Araştırmanın Modeli	31
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme	31
3.3. Veri Toplama Araçları	32
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	32
3.3.2. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği.....	32
3.3.3. Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği.....	34
3.3.4. Araştırma Yeterliği Ölçeği.....	34
3.4. Verilerin Analizi.....	35
4. BULGULAR	38
4.1. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerine Yönelik Tanımlayıcı Bulgular	38
4.2. Lise Öğretmenlerinin Araştırma Yeterlikleri Ölçeğine İlişkin Bulguları	39
4.3. Lise Öğretmenlerinin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeğine İlişkin Bulguları	45
4.4. Lise Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeğine İlişkin Bulguları	52
4.5. Lise Öğretmenlerinin Ölçeklerden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular	58
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	60
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	60
5.2. Öneriler	62
5.2.1. Araştırma Yeterliği Ölçeğinin Sonuçlarına İlişkin Öneriler	62
5.2.2. Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Ölçeğinin Sonuçlarına İlişkin Öneriler	63
5.2.3. Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin Sonuçlarına İlişkin Öneriler.....	64
5.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	64
KAYNAKÇA	65
EKLER.....	73
ÖZ GEÇMİŞ.....	78

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1:	Verilen bir nüfus büyüklüğünün örneklem sayıları	32
Tablo 3.2:	Lise Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Kategorilerine Göre Dağılımı	33
Tablo 3.3:	Faktörlerin İç Tutarlık Katsayıları	33
Tablo 3.4:	BYÖ Cronbach-Alfa ve Ortak Faktör Yük Değerleri	34
Tablo 3.5:	EAÖYÖ Cronbach-Alfa ve Ortak Faktör Yük Değerleri	34
Tablo 3.6:	Faktörlerin iç tutarlılık katsayıları.....	34
Tablo 3.7:	AYÖ Cronbach-Alfa ve Ortak Faktör Yük Değerleri.....	35
Tablo 3.8:	Ölçeklere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	35
Tablo 3.9:	Ölçeklere Ait Levene's Testi Sonuçları.....	35
Tablo 3.10:	Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere Ait Değişkenlerin VIF, CI ve Korelasyon Değerleri	36
Tablo 4.1:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı	38
Tablo 4.2:	Branş Gruplamaları	39
Tablo 4.3:	Lise Öğretmenlerinin Araştırma Yeterlik Ölçeğine Verdikleri Yanıtların Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	40
Tablo 4.4:	Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Araştırma Yeterliği Ölçeği Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları	41
Tablo 4.5:	Lise Öğretmenlerinin AYÖ Branş Değişkenine Ait Betimsel İstatistikleri.....	42
Tablo 4.6:	Lise Öğretmenlerinin Branşlara Göre Araştırma Yeterliği Ölçeği Puanlarına Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	43
Tablo 4.7:	Lise Öğretmenlerinin AYÖ Deneyim Değişkenine Ait Betimsel İstatistikleri.....	43
Tablo 4.8:	Lise Öğretmenlerinin AYÖ'nin Deneyim Değişkenine Ait ANOVA Sonuçları.....	44
Tablo 4.9:	Lise Öğretmenlerinin AYÖ'nin Fakülte Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikleri	44
Tablo 4.10:	Lise Öğretmenlerinin AYÖ nin Fakülte Türü Değişkenine Ait ANOVA Sonuçları.....	45
Tablo 4.11:	Lise Öğretmenlerinin EAÖTÖ Maddesine Verdikleri Yanıtların Ortalaması ve Standart Sapmaları.....	46

Tablo 4.12: Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre EAÖTÖ Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t testi Sonuçları.....	47
Tablo 4.13: Lise Öğretmenlerinin Branşlara Göre EAÖTÖ Betimsel İstatistikleri.....	49
Tablo 4.14: Lise Öğretmenlerinin Branş Değişkenine Ait EAÖTÖ ANOVA Testi Sonuçları	49
Tablo 4.15: Lise Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre EAÖTÖ Betimsel İstatistikleri.....	50
Tablo 4.16: Lise Öğretmenlerinin Deneyim Değişkenine Ait EAÖTÖ ANOVA Testi Sonuçları	50
Tablo 4.17: Lise Öğretmenlerinin Fakülte Türüne Göre EAÖTÖ Betimsel İstatistikleri.....	51
Tablo 4.18: Lise Öğretmenlerinin Fakülte Türü Değişkenine Ait EAÖTÖ ANOVA Testi Sonuçları	51
Tablo 4.19: Lise Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Maddelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	52
Tablo 4.20: Lise Öğretmenlerinin Yenilikçilik Düzeyleri.....	53
Tablo 4.21: Lise Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere BYÖ Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları.....	53
Tablo 4.22: Lise Öğretmenlerinin Branşlara Göre BYÖ Betimsel İstatistikleri	55
Tablo 4.23: Lise Öğretmenlerinin Branş Değişkenine Ait BYÖ ANOVA Testi Sonuçları	56
Tablo 4.24: Lise Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre BYÖ Betimsel İstatistikleri.....	56
Tablo 4.25: Lise Öğretmenlerinin Deneyim Değişkenine Ait BYÖ ANOVA Testi Sonuçları	57
Tablo 4.26: Lise Öğretmenlerinin Fakülte Türüne Göre BYÖ Betimsel İstatistikleri.....	57
Tablo 4.27: Lise Öğretmenlerinin Fakülte Türü Değişkenine Göre BYÖ ANOVA Testi Sonuçları.....	58
Tablo 4.28: Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği ve Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Değişkenlerine Göre Araştırma Yeterliğinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi	58
Tablo 4.29: Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği ve Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Değişkenlerine Göre Araştırma Yeterliğinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi	59

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 2.1:** Tarde'nin Öne Sürdüğü 's' Eğrisi 7
- Şekil 2.2:** Rogers'ın Yenilikçilik Kategorilerinin Normal Dağılım Eğrisi 11

KISALTMALAR

AYÖ	: Araştırma Yeterliği Ölçeği
BYÖ	: Bireysel Yenilikçilik Ölçeği
CI	: Condition İndices (Durum İndeksi)
EAÖTÖ	: Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği
EGİTEK	: Eğitim ve Teknolojileri Genel Müdürlüğü
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
TDK	: Türk Dil Kurumu
VIF	: Variance Inflation Factors (Varyans Büyütme Faktörü)
YEGİTEK	: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
YÖK	: Yüksek Öğrenim Kurumu

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırma problemine, araştırmanın önemine, araştırmanın amacına, araştırmanın alt problemlerine sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir. İnsanoğlunun hayata geliş amacı neslini bir öteye taşımaktır. Bu da kendinden önceki bilgilere hâkim olmak ve içinde bulunduğu vaziyeti iyileştirmek amacı ile var olan bu öğrenmelere yenilerini katmak, değiştirmek ve dönüştürmek ile mümkündür. Sürekli değişen ve gelişen dünyada, her geçen gün bilimsel ve teknolojik birçok bilgi ortaya konulmakta, bu yenilikler de çağa bilgi çağı denilecek kadar dünyayı derinden etkilemektedir. Bilgi çağında yaşayanlar olarak bilgi üreten toplum olmanın yolu bilimsel ve akademik becerilerin arttırılmasından geçmektedir (Kuşcuoğlu, 2018). Toplumunu oluşturan bireylerin çağdaş bir seviyeye ve refaha ulaşabilmek için yeni bilgi ve kabiliyetleri edinmiş olması gerekmektedir (Akkoyunlu, 2008). Bu bilgi ve becerilerin insanlara aktarılma yeri çoğunlukla eğitim kurumları olagelmıştır. Bu bakımdan Eğitim kurumlarının amacı ülkeye istedik davranışları kazanmış bireyler yetiştirmektir. Bilgi ve teknolojideki bu hızlı artış ve bilgi fazlalığının etkisiyle bireyin tüm bilgileri kazanmış olarak yetişmesinden ziyade bu bilgileri üretebilecek ya da üretilmiş bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler yetiştirmek olarak değişmiştir.

Öğrencilerin çevrelerinde var olan sorunlara çocukluk yıllarından başlayarak yenilikçi çözümler ortaya koymaları ve disiplinler arası bir yaklaşımla problem çözme becerisi kazanması eğitimin temel hedeflerinden olmuştur. Eğitimin hedeflerinin dünya değişiminden etkilenmesi, eğitim ile ilgili her türlü değişkenin etkilenip değişmesini de beraberinde getirmektedir. Bu değişimin etkisiyle eğitim felsefeleri daimici ve esasici ekollerden ilerlemeci ve yeniden kurmacılığa doğru eğilmiştir. Bunun doğal sonucu da başta eğitim programlarının, okulların ve öğretmenlerin değişimidir. Eğitim kurumlarının çağa ayak uydurabilmeleri için tüm organları ile birlikte yeniliğe açık olmaları gerekmektedir (Çepni, 2010). Dünyadaki bu sürekli değişimden en fazla etkilenen ve zaman zaman da değişimin merkezi olan okulların yenilikçi olması çok büyük öneme sahiptir.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Rekabet içindeki her işletmenin yenilikleri takip eden bir bölümü bulundurması artık bir zorunluluk haline gelmiştir. İş dünyasının değişen taleplerine uyum sağlayabilen insan gücünün bilgiyi kendisi inşa eden öğrenme ve öğretme süreçlerinde yetiştirilmesi gerekmektedir (Kocasaraç ve Gürol, 2017). Milli Eğitim Bakanlığı, 14.09.2011 tarihinde çıkardığı 28054 sayılı MEB teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname ile EGİTEK (Eğitim ve Teknolojileri Genel Müdürlüğü) adına yenilik kelimesini ekleyerek Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEGİTEK) olarak değiştirmiştir. Bu müdürlüğün görevleri kapsamında (madde 14/d) “eğitim ve öğretimde uygulanan yeni teknoloji ve gelişmeleri izlemek ve değerlendirmek” yer almaktadır. Ancak buradaki önemli nokta bilimsel gelişmelerin sadece teknolojik gelişmelerle sınırlı olmamasıdır. Bu sebeple eğitim ortamlarını teknolojik aletlerle donatmanın yanı sıra öğretmenlerin yenilikçi yetişmesi ve meslek süresince sürekli kendilerini güncellemelerini sağlamaları, tüm dünyada ve ülkede eğitim alanında ortaya konan bilimsel bilgilerin takibi ve kullanımı ile eğitimde yenileşme mümkün hale gelecektir. Yenilikleri aramak, uygunluğunu test etmek, kabul veya ret sürecini yönetmek ve yenilik oluşturmak, istenen bireyin nitelikleridir. Bu doğrultuda okullarda öğretilenlerden daha fazlasını öğrenmeye istekli bireylere ihtiyaç vardır (Büyüköztürk 1999). Eğitim sisteminden oluşturması beklenen birey nitelikleri: bilgiyi üreten, ürettiğini paylaşabilen, araştırmacı, bilimsel tutum ve davranışlara sahip olma şeklinde sıralanmıştır. Yenilikçi özelliklere sahip bireyler yetiştirmek için de okullardaki öğretmenlerin nitelikleri ön plana çıkmaktadır. Gündoğdu ve diğerleri (2015) meslek öncesi eğitim sürecinden başlayarak öğretmenlerin sadece eğitim ile ilgili gelişmelerin izleyicisi değil aynı zamanda kendi deneyimlerinden sonuçlar çıkaran ve kendini yenilemeyi bilen süreçlere dahil olmaları gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Çünkü öğretmenler, eğitim teorilerinin ve bilgilerinin en önemli uygulayıcılarıdır (Beycioğlu, Özer ve Uğurlu, 2010). Dolayısıyla öğretmenlerin yeniliklere tepkilerini belirlemek hatta tepkilerini farklılaştıran değişkenleri tespit edebilmek bu bağlamda ciddi öneme sahiptir.

Yenilik eğitimde olmazsa olmaz bir kavramdır ve yenilikçilik düzeyini her ne değiştiriyorsa bulunması eğitimin sorunlarını çözmeye yol gösterici olarak kullanılması mümkündür. Noh ve diğerlerine göre (2016) bireysel yenilikçilik düzeyi genetik kodlarla aktarılan değişmez özellikler değildir; sosyal çevreden etkilenen ve

etkilenmeye devam eden özelliklerdir. Buradan hareketle Aslan ve Kesik (2016) okulların ve öğretmenlerin yenilikçilik özelliklerini nasıl geliştirilebileceğine dair araştırmaların gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Öğrenciler üzerinde; eğitim ile ilgili tüm yatırımların, araştırmaların, politikaların üstünde olan, diğer bir deyiş ile daha etkili olan öğretmenin varlığı ve niteliğidir. Bu anlamda Öğretmenlerin öğretmenlik öncesi eğitiminde kazandıkları ile yetinmeyip, eğitimde güncel olanı takip edip, araştırma süreçlerine dahil olması gerekmektedir. Polat' a göre (2014) gelişmiş bir toplum olabilmenin yolu bilimsel araştırma kültürüne olumlu yönde katkı sağlayabilmekten geçmektedir. Öğretmenlerin de daha nitelikli olmak ve kendi yeteneklerini artırmak için eğitim araştırmalarında katılımcı olmaları gerekmektedir (Moutafidou, Melliou ve Georgopoulou, 2012). Eğitim alanında bir yeniliğe ulaşmak için temel koşul eğitim araştırmalarına karşı olumlu tutuma sahip olup, araştırma yeterliğine sahip olmaktır. Çünkü öğretmenin araştırmacı olarak ya da veri kaynağı olarak araştırma sürecine dahil olması hem araştırmanın önemini artırmakta hem de bilimsel bilginin ortaya çıkma sürecini hızlandırmaktadır (Küçükaydın Alkış, 2018). Ancak Balcı (2018)'ya göre eğitim, otorite ve tecrübeden beslenmekte olup hala bilimsel araştırmaya pek dayalı değildir, dolayısıyla nesnel kanıtlardan ve ampirik gözlemden uzaktır. Bu durum öğretmenler ve eğitim araştırmaları ile ilgili önemli bir sorunu ortaya koymaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; lise öğretmenlerinin araştırma yeterlikleri, eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu araştırma kapsamında, alt amaçlar olarak, aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır. Lise öğretmenlerinin;

1. Araştırma yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Araştırma yeterlikleri ile branş, cinsiyet, deneyim süresi, öğrenim düzeyi, fakülte türü, okuldaki statü, araştırma deneyimi ve branştan memnun olma durumu arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ne düzeydedir?
4. Eğitim araştırmalarına yönelik tutumlar ile branş, cinsiyet, deneyim süresi, öğrenim düzeyi, fakülte türü, okuldaki statü, araştırma deneyimi ve branştan memnun olma durumu arasında anlamlı fark var mıdır?

5. Bireysel yenilikçilikleri ne düzeydedir?
6. Bireysel yenilikçilikleri ile branş, cinsiyet, deneyim süresi, öğrenim düzeyi, fakülte türü, okuldaki statü, araştırma deneyimi ve branştan memnun olma durumu arasında anlamlı fark var mıdır?
7. Araştırma yeterlikleri ile eğitim araştırmalarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Araştırma yeterlikleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Bireysel yenilikçilik düzeyi, eğitim araştırmalarına yönelik tutum ve araştırma yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
10. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve eğitim araştırmalarına yönelik tutumları, araştırma yeterliklerinin ne kadarını yordamaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri, eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Gerçekleştirilen bu araştırma lise öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına ilişkin görüşlerini ve araştırma yeterliliklerini ortaya koyması açısından var olan özelliklerin eksi ve artıları ile ortaya konmasını sağlamıştır. Bu özelliklerden hareketle gerekli hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler geliştirilebilir. Öğretmenlerin farklı yenilikçilik düzeylerinin ortaya çıkarılması ve yeniliklere ilişkin algılarının ortaya konması açısından eğitim örgütlerinin gerekli tedbir ve iyileştirme çalışmaları açısından fayda sağlayacağı ön görülmektedir.

Türkiye’de yenilikçiliği konu alan tezler incelendiğinde çoğunlukla işletme alanına ait oldukları görülmektedir. Ancak eğitim en az işletme alanı kadar yeniliğe ve yenilikçiliğe açık olmalı ve bu sayede bu kaynaktan gelen bilgileri iyi değerlendirebilmelidir. Bu konudaki bir diğer dikkat çeken nokta ise yenilikçilik ile ilgili eğitim bilimleri araştırmaları incelendiğinde çoğunlukla eğitim teknolojisi ile ilişkilendirilmesidir. (Kılıçer, 2010; Özbek, 2014; Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz, 2013; Braak, 2001; Özgür, 2013; Korucu ve Olpak, 2015; Shaban, 2017; Yılmaz ve Bayraktar, 2014; Şahin, 2016; Moore, 2012; Noh, Hamzah, Abdullah, 2016). Oysa yenilik teknolojiyi de içine alan çok geniş bir alandır. Dolayısıyla eğitimde yenilikler için farkındalık oluşturan eğitim araştırmaları da yenilikçilik ile ilişkilendirilmesi

gereken alanlardandır. Buradan yola çıkarak hazırlanan bu çalışmanın, araştırma yeterliği ve araştırmalara yönelik tutum ile bireysel yenilikçiliğın ilişkilendirilmesiyle alana katkı saylayacağı düşünölmektedir. YÖK'ün tez arşivinden; eğitim araştırmalarını konu alan iki adet teze ulaşılması (Armağın, 2012; Salvet 2017) ve öğretmenlerin araştırma yeterliliğini konu alan herhangi bir teze rastlanmaması açısından eldeki çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Diğier taraftan yapılan bu araştırmanın Milli Eğitim Bakanlığına ait okullarda uygulanması ile ortaya çıkan veriler ve bulgular öğretmenlerin belirlenen alandaki durumlarını ortaya koymaktadır. Kars ili özelinde yapılan bu araştırmanın sonuçlarından MEB ve teşkilatlarının da yararlanması, ileriye dönük olarak yapılacak planlama ve çalışmalara temel oluşturarak ışık tutabileceği değierlendirilmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılacakların görüşlerini anket formuna objektif olarak aktaracakları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2017-2018 eğitim öğierretim yılı içerisinde Kars ili merkez ilçesi sınırları içerisinde görev yapan lise öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yenilikçilik : Yeni olma durumu, yeni olan bir şeyin özelliği, yenileşim (TDK, 2019). Bu çalışmada yenilikçilik ele alınan örneklem grubunun yeniliklere verdikleri bireysel tepkileri ifade etmektedir.

Yeterlilik : Bir işi yapma gücünü saylayan özel bilgi, ehliyet (TDK, 2019). Örneklem grubunda aranan araştırma yapabilme düzeyidir.

Tutum : Araştırma kapsamında görüşleri incelen öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tavırlarıdır.

2. İLGİLİ LİTERATÜRÜN İNCELENMESİ

2.1. Yenilik

Bilgi çağının yaşandığı 2000’li yılların ilk çeyreğinde yenilik kavramı; Latince innovare ya da innovatus sözcüklerinin dilimizdeki karşılığı olarak kullanılmaktadır. Türk Dil Kurumu ise inovasyon kelimesini yenileşim olarak tanımlamıştır. Oldukça yaygın olarak kullanılan yenilik kavramı hemen hemen her alanda kullanılmakta olup, gelişmenin ve değişimin anahtarı olagelmıştır. Çok geniş alanlarda kullanılan yenilik kavramının birçok farklı tanımı bulunmaktadır. Rogers (2003) yeniliği, birey veya toplum tarafından yeni olarak algılanan fikir, uygulama ve nesne olarak tanımlamıştır (Rogers, 2003). OECD tarafından yayınlanan Oslo Kılavuzunda ‘işletme içi uygulamalarda iş yeri organizasyonunda veya önemli derecede iyileştirilmiş bir ürün, mal veya süreç, yeni bir organizasyonel yöntemin gerçekleştirilmesidir’ denilmektedir (Oslo Kılavuzu, 2005). Eğitim örgütleri açısından değerlendirildiğinde ise, eğitim örgütlerinin yönetsel, yapısal, teknolojik, uygulama vb. alanları iyileştirerek eğitim öğretim hizmetlerinin sunulmasında fark yaratacak, nispeten sistemi daha kullanışlı, ekonomik, kolay ulaşılabilir bir duruma getirebilecek etkinlikler olarak karşımıza çıkmaktadır (Öztürk Yılmaz ve Summak, 2014). Oslo Kılavuzunu ele aldığımızda ise yenilik bir süreç olarak kabul etmiştir. Bu süreci Uzku (2008) yeniliklerin gerçekleşmesini sağlayan tüm bilimsel, teknolojik, örgütsel, finansal ve ticari adımları içinde barındıran sistem olarak detaylandırmıştır (Uzku, 2008).

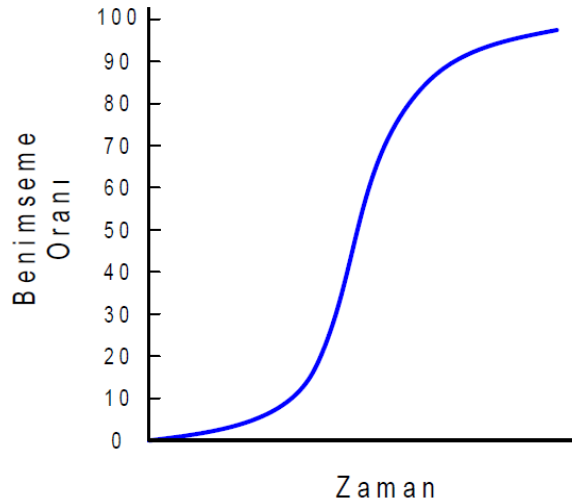
Yenilik ürüne dönük olmakla birlikte, düşüncelerde veya süreçlerde de yeni bir oluşu veya uygulaması açıklayabildiği için değişim kavramı ile de ilişkilidir (Kösterelioğlu ve Demir, 2014). Yeniliği Kocasa (2018) bir fikir, uygulama, süreç, hizmet, teknoloji ya da yeni bir ürün oluşturarak; ekonomik bireysel ve toplumsal faydaya dönüştürüp var olanı değiştirme süreci olarak tanımlamıştır. Alan yazın incelendiğinde yenilik kavramının inovasyon kelimesinin tam olarak karşılığı olmadığı ifade edilmiştir (Yeloğlu, 2011, 9; Bülbül, 2010, 32; Uzku, 2008, 17; Kavrakoğlu, 2006, 168). Kavram olarak yenilik inovasyonu açıklamak için

kullanılabilir ancak inovasyon, yaratıcı süreçleri de içinde barındırır. İnovasyon kavramı ele alındığında kavramın çok çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Bunun en önemli sebebi, çok farklı çalışma alanlarında ve sosyal teorilerde de bu kavramın mevcut olmasıdır (Goldsmith ve Foxall, 2003, 322).

Özetle yenilik; hali hazırda var olan durumu olumlu yönde değiştiren, daha önce denenmemiş fikri uygulamayı ya da süreci ortaya çıkarma girişimidir.

2.1.1. Yeniliklerin Yayılması

Yayıma konusunda bilimsel anlamda çalışılmaya 1800'lü yıllarda başlanmıştır. Avrupalı insanbilimciler ve etnologlar sistematik çalışmalar yaparak yayılma kavramına dikkat çekip, sosyal bilimlere alanına girmesini sağlamışlardır (Kılıçer, 2011, 7). Tarde (1890) *Laws of Imitation* kitabını yayınlamış ve bu kitabında yayılmayı şimdilerde kullanıldığı gibi bir uyum süreci gibi değil; bir nevi taklit olarak açıklamıştır. Ona göre insanların çok azı yeniliği benimser, diğerleri ise yeniliği benimseyenleri taklit eder. Tarde yeniliklerin yayılmasını "Neden ortaya konulan yüz yenilikten onu kabul görürken doksanı benimsememektedir?" sorusu üzerinden açıklamaya çalışmıştır. Yeniliklerin yayılması sürecini Tarde *Laws of Imitation* kitabında zamana bağlı olarak aşağıdaki 'S' şeklindeki grafikte ifade etmiştir.



Şekil 2.1: Tarde'nin Öne Sürdüğü 'S' Eğrisi

Everett M. Rogers, *Managerial Effectiveness* (New York: Free Press, 2003), 98.

S-eğrisi, bir toplulukta yeniliğin süreç içinde benimseyiciler tarafından benimsenme düzeyini göstermektedir. Başlangıçta hızlı olmasına karşın daha az kişi yeniliği benimserken zaman ilerledikçe benimsenme oranı artmaktadır.

Yeniliklerin yayılması üzerine üç temel model ortaya konmuştur. Bunlar Rogers'ın 'S' eğrisi modeli, Bass modeli, Abrahamson'un Lokomotif Süreç Modeli ve Kuramsalcı Teori' dir (Yeloğlu, 2011, 96). Sosyal Bilimler alanında yaygın kullanılan ve alana daha uygun olması sebebiyle bu çalışmada Rogers'ın S eğrisi modeli ya da diğer bir deyişle Yeniliklerin Yayılması Modeli üzerinde durulacaktır.

Rogers'ın Yeniliklerin Yayılması Modeli

Yayımla, içinde mesajlar olan ve yeni fikirlere odaklanan iletişimin bir türüdür (Rogers, 2003). Yayımla teorisi ise sosyal sistem içinde yeniliklerin belli kanallar aracılığıyla nasıl yerleştiğini tanımlar (Rogers, 2003). Bu teori çeşitli insan gruplarının yeniliğe uyum sürecinin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışmaktadır. Rogers'ın teorisinin üç temel bileşeni vardır; benimseme aşamaları, benimseyicilerin ana rolleri ve bunlar arasındaki gözlemlenebilir tepkilerdir. Teori yeniliklerin yayılması sürecini yenileşme, iletişim kanalları, zaman ve sosyal sistem başlıklarında açıklamıştır (Rogers, 2003).

Yenileşme: Yeni olarak algılanan fikir uygulama ya da nesnedir. Eğer fikir bireysel olarak ilk kez fark ediliyorsa o bir inovasyondur (Rogers, 2003). Rogers (2003)'a göre bireyin ve toplumun yenilik olarak algıladığı bir fikrin, bir uygulamanın ve bir nesnenin görece avantaj, uyumluluk, karmaşıklık, denenebilirlik, gözlenebilirlik gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir.

Zaman: Bireyin yeniliğe ilişkin ilk farkındalığından başlayarak yeniliğe dönük tüm tutumlarını biçimlendirmesine, uyum ya da ret kararına ve yeniliklerin uygulanmasına ve bu kararın gerçekleştirilmesine kadar süren zihinsel bir süreçtir (Argabrayt, 2002). Yeniliğin yayılması toplumu etkileyen birçok değişkene bağlı olarak yayılma zamanında farklılaşma göstermektedir. Yeniliğin getirdiği faydanın fazla olmasıyla yayılma süreci de kısalmaktadır (Yeloğlu, 2011).

İletişim Kanalları: İletişim sosyal sistem elemanlarının karşılıklı ortak bir anlayışa ulaşmak için bilgi üretme ve paylaşma sürecidir (Rogers, 2003). İletişim kanalları mesajın bir kişiden diğer bir kişiye taşınması yolu olarak tanımlanmaktadır. Bireyler

arasında bilgi alışverişinin akışına uygun olarak, kaynağın alıcıya iletilip iletilmeyeceğini ya da iletilme kalitesini etkileyen iletişimler bütünüdür. Bu açıdan iletişim kanalları yeniliğin yayılmasını etkileyen önemli unsurlardan biridir.

Sosyal Sistem: Sosyal sistem birbiriyle ilişkisiz öğeleri ortak problemi çözerken genel hedefe ulaşması için birbirine bağlayan bir düzen olarak tanımlanmaktadır (Rogers 2003). Sosyal sistem kişilerden oluşan her sistemin kendi içinde düzeni ve kuralları bulunan hayatın içinden yapılarıdır. Yenilik de bu sistem içinde yayılır. Sosyal sisteminin düzeni ve kuralları yeniliği benimseme ya da reddetme kararı üzerinde etkilidir. Sosyal değişimin önemli bir parçası olan okullar sosyal sistemin de önemli bir ögesidir. Bu anlamda toplumun değişiminde ve eğitimde yeniliklerin benimsenmesinde okulların rolü önemlidir.

Yeniliklerin Karar Süreci;

Rogers'a göre (2003) yeniliğe karar süreci yenilik hakkında bilgi edinip fark edilmesiyle başlayan, ikinci olarak yenilik ile ilgili fikir oluşturma aşaması olan ikna süreci, üçüncü olarak kabul etme ya da reddetme kararlarının alınması, dördüncü aşama olan uygulama ve ardından da son olarak onay süreci gelen bir döngüdür. Karar sürecinde etkili olan; önceki uygulamalar, hissedilen ihtiyaçlar ve sorunlar, yenilikçilik ve sosyal sisteme ait normlardır. Bu süreçte karar alacak bireyin özellikleri olarak sosyo-ekonomik özellikler, kişisel özellikler ve iletişim davranışı gelmektedir. Yeni olarak algılanan süreç ürün ya da fikrin ise görelî yarar, uyumluluk, karmaşıklık, denenebilirlik ve gözlenebilirlik özellikleri yeniliklerin karar sürecini etkileyen etmenlerindedir.

Bilgi süreci, bireylerin yeniliğin farkına vardığı ancak onu henüz kullanmadığı aşamadır. Bu aşamada yenilik hakkında kasıtlı veya farkında olmadan bilgi edinip, kendi gereksinimlerini sınamaktadırlar.

İkna sürecinde ise yeniliğe yönelik olumlu veya olumsuz bir fikir oluşturma söz konusudur. Bu süreçte Yeniliğin avantajları ve dezavantajları değerlendirilmektedir. Kılıçer'e göre (2011) yeniliği karar sürecinde bilgi evresi bilişsel, ikna evresi ise daha çok duygusaldır.

Karar sürecinde de yeniliği kabul etme ya da reddetme vardır. Reddetmenin, Rogers tarafından aktif ve pasif olarak iki şekilde meydana geldiği ifade edilmektedir. Aktif

reddetme kişinin yeniliği deneyimlemiş ancak benimsememiştir. Pasif reddetmede ise birey yeniliği hiç göz önünde bulundurmada gerı çevirmesi söz konusudur. Sonuç olarak yenilik kabul edilirse diğer bir ifade ile benimsenirse uygulama süreci başlamaktadır.

Uygulama aşamasına gelindiğinde ise birey yeniliği kullanır. Uygulama süresi bireyden bireye değişiklik gösterebilmekte, bireyin olağan hayatına dahil olduğunda onay aşamasına geçilmektedir.

Son aşama olan onay aşamasında da birey uygulamanın sonucuna göre daha önce verdiği yeniliği benimseme kararını onaylamakta ya da reddetmektedir.

2.2. Yenilikçilik

Yenilikçilik İngilizcedeki 'innovativeness' ya da 'innovative' sözcüklerinin Türkçe karşılığı olarak kullanılmaktadır. TDK (2018) yenilikçiyi 'yeniliklere açık olma durumu' olarak açıklamıştır. Yenilikçilik, değişimi, risk almayı ve var olanın dışına çıkmayı gerektirmektedir (Demirel ve Seçkin, 2008). Benzer şekilde Odabaşı ve Kılıçer (2010) de yenilikçiliği risk alma, deneyime açıklık, yaratıcılık, fikir öncülüğü gibi kavramların özelliklerini de içerisinde bulunduran genel bir kavram olarak açıklamışlardır. Yenilikçilik salt bir yenilikleri yönetme kabiliyeti değildir, aynı zamanda yarar getirecek yeniliklerin ne olduğunu bulmaya dönük amaçlı bir arayıştır (Demirel ve Seçkin, 2008). Yenilikçilik yeniliği aramak, benimsemek ve kullanmaktır. Yenilikçiliğin amacı şimdiye dek çözülmemiş sorunları çözmek, şimdiye dek karşılanmayan ihtiyaçlara cevap vermek, halihazırda olan bir çok ürün ve hizmeti daha güzel, daha kullanışlı, daha çok insanın hizmetine sunmak olarak tanımlanmıştır (Konokman Yavuz, Yokuş, ve Yelken Yanpar, 2016).

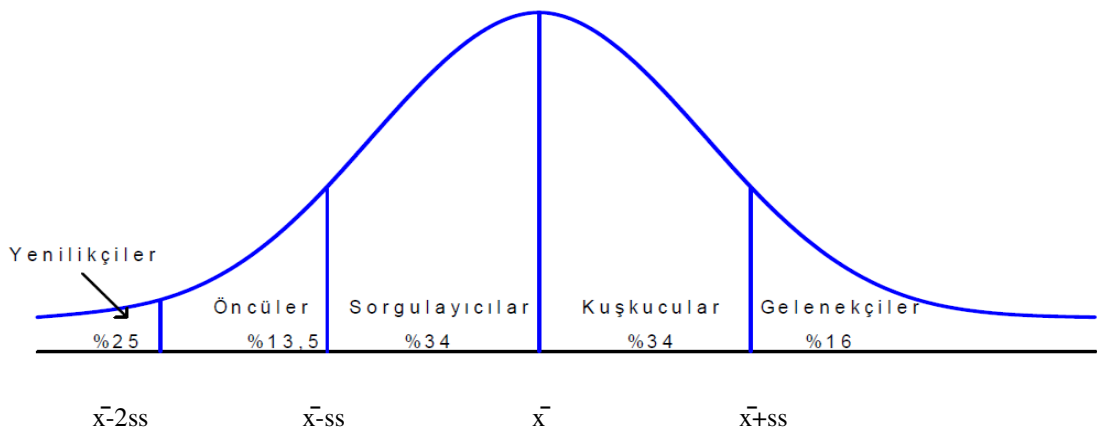
Bireysel yenilikçilik genel bir ifade ile kişinin yenilikçi olmasıdır. Braak (2001) değişime gönüllülük olarak, Akçöltekin (2017) bireysel yenilikçiliği, kişilerin yeni olana karşı risk alma, uyum sağlama, kabul gösterme, tolerans ve yeniye ait tecrübelerle açık olma gibi durumları ile açıklar. Yuan ve Woodman (2010) ise bireysel yenilikçiliği yeniliklerin uygulanması olarak görürken aynı zamanda yeniliği ortaya çıkarmaya da vurgu yapmaktadır. Kılıçer (2011) ise bireysel yenilikçiliği, yeniliğe gönüllü olma, uyum gösterme, yeniliklere yönelik olumlu tutum, yeniliği kullanma yeterlikleri ile açıklamaktadır. Korucu ve Olpak da (2015) benzer şekilde

yeni olana karşı risk alma, uyum sağlama, kabullenme, tolerans gösterme ve yeniye yönelik tecrübelerle açık olma şeklinde ifade etmektedirler. Yenilikçilik ile ilgili birçok tanımlama vardır ancak bu tanımlamalarda tüm araştırmacılar tarafından vurgulanan ortak kavramın risk alma olduğu dikkat çekici bir noktadır (Hurt, Joseph ve Cook, 1977).

Diğer taraftan yeniliğin ve yenilikçiliğin bu kadar önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmasının en önemli nedeni bilgidir. Artık bilginin kilometrelerce uzağa ulaşmasının saniyeler içinde olması, istenen bilgiye istenen anda hemen hemen herkesin elinde olan teknolojik aletler aracılığıyla ulaşma imkânının olması, yenilikçiliği karşı konulamaz hale getirmektedir. Bilginin varoluşu yenilikçiliği olmazsa olmaz kılmaktadır (Demirel ve Seçkin, 2008). Bilgi var oldukça ve paylaşıldıkça yenilikçilik peşin sıra gelecektir.

2.3. Yenilikçilik Kategorileri

Bireysel farklılıklar kişileri çok farklı şekillerde algılamalara karşı genel bir çerçeve çizer. Yeniliklerin yayılması sürecinde her birey yeniliğe karşı aynı tepkiyi göstermemektedir. Toplum içinde bazı kişiler yeniği çabuk kabullenip hayata geçirirken bazıları için bu zaman alabilir. Rogers'a göre (2003) verilen tepkilerin çeşitliliği, bireysel yenilikçilik kavramına vurgu yapmakta ve yeniliklere yönelik verilen tepkilerin derecesine göre bireyleri yenilikçi, öncü, sorgulayıcı, kuşkucu ve gelenekçi olarak sınıflandırmaktadır. Rogers'ın yenilikçilik karakterlerinin sosyal sistemde normal dağılımı Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2.2: Rogers'ın Yenilikçilik Kategorilerinin Normal Dağılım Eğrisi

Everett M. Rogers, Managerial Effectiveness (New York: Free Press, 2003) 247.

Şekil 2'ye göre sosyal sistemin önemli bir çoğunluğunu sorgulayıcılar ve kuşkucular oluşturmaktadır.

2.3.1. Yenilikçiler

Sosyal sistem içinde yeniliği kabul edip uyum sağlayan ilk gruptur. Gönüllü olarak yeniliği deneyip, benimserler. Hatta yeniliği ararlar. Yenilikçileri yeni olanları denemeye istekli olmalarından ziyade yenilikleri yararlı ve gerekli bulmaktadırlar (Demiralay, Bakır ve Gelibolu, 2016). Yenilikçiler yeni fikirleri denemeyi seven ve risk almada gönüllü kişilerdir (Kılıçer ve Odabaşı, 2010; Shaban, 2017). Yenilikçiler sosyal sistem içindeki normal dağılımın ortalamasının iki standart sapma uzağındaki %2,5 dilim içinde bulunan kişileri ifade etmektedir. Bu grup, yeniliğin getirdiği belirsizliğin üstesinden kolaylıkla gelebilmektedir (Öztürk Yılmaz ve Summak, 2014, 847). Atılganlık, hayal kurma, yaratıcılık ve vizyonerlik bu grubun en göze çarpan özellikleridir. Bu sosyal grubun en önemli özelliği atıldığı tehlikenin büyüklüğüdür (Yeloğlu, 2011, 100). Bu tehlike zaman, emek, para kaybı olabileceği gibi, sosyal sistemden dışlanmaya kadar giden sonuçlar doğurabilmektedir. Yeloğlu (2011) da bu tehlikenin aşılmasında yenilikçilerin yüksek düzeyde teknik bilgiye sahip olmaları gerektiğini, bu sayede yeniliğin getirdiği önünü görememe durumundan kurtulmayı sağladıklarını ifade etmektedir.

2.3.2. Öncüler

Öncüler, sosyal sistemin normal dağılım grafiğinin solunda, %13,5'lik kısmı ile ifade edilen kişilerdir. Öncüler sosyal sistemdeki diğer gruplara göre yenilikler hakkında bilgi paylaşan ve yol gösterici niteliklere sahiptir (Kılıçer ve Odabaşı, 2010, 152; Kocasaraç, 2018). İçinde buldukları sosyal çevreyi rahatlıkla etkileyebilen, onların yenilikler karşısında yaşadıkları belirsizlikleri kendi deneyimleri ile hafifleten gruptur. Dolayısıyla yeniliği ortaya çıkaranlar için önemsenen kişilerdir.

2.3.3. Sorgulayıcılar

Sosyal sistemde ortalama ile ortalamanın bir standart sapma uzağındaki noktalar arasında dağılan kişileri ifade eder. Toplumun %34'ü bu gruptadır. Sorgulayıcılar yeniliği benimsemede yenilikçiler ve öncülere göre daha temkinli davranırlar. Yenilikleri ve yarattığı etkiyi görmek isterler, bu nedenle benimseme süreleri yenilikçilere ve öncülere göre daha uzundur (Kocasaraç, 2018, 18).

2.3.4. Kuşkucular

Sosyal sistemin %34'lük bir kısmını temsil ederler. En belirgin özellikleri çekingen ve kuşkucu olmalarıdır. Yenilikleri benimsemeye oldukça ihtiyatlıdırlar, yeniliği benimsemek için toplumun çoğunluğunun benimsemiş olmasını beklerler. Yeniliği güvenilir görene kadar beklerler (Rogers, 1995). Kuşkucular için karar verme sürecinde kitle iletişim araçlarından daha çok sosyal ilişkiler etkilidir (Kılıçer, 2011, 31).

2.3.5. Gelenekçiler

Sosyal sistemin sosyal dağılım eğrisinin en sağındaki %16'lık grubudur. Yenilikleri en son gelenekçiler benimserler. Onlar için yeniliklerin değişmeyen olumlu sonuçlar ortaya koyması gerekir (Rogers, 2003). Gelenekçiler toplumdaki kendilerini ayrı tutarlar, toplumun gelenekleri bu grup için önemlidir (Kılıçer, 2011, 32). Yeniliği geç benimsemenin ya da reddetmenin altında yatan nedeni Yeloğlu (2011) toplumdaki izole bir hayat sürmeleri, bilgi eksikliği ve ekonomik güçsüzlük olarak sıralamıştır.

2.4. Eğitimde Yenilikçilik

Bilginin artmasıyla birlikte bilgiye ulaşma yollarının artması, buna paralel olarak ortaya çıkan yeniliklerin de artması eğitim gibi herkesi ilgilendiren ve her alanın doğrudan veya dolaylı olarak etkilendiği bir bilimi etkilememesi olanaksızdır. Dolayısıyla eğitim ve yenilikçilik ilişkisi son yıllarda daha çok ifade edilen ve araştırmalarda daha çok yer verilen bir konu olmaktadır (Öztürk Yılmaz ve Summak, 2014, 846; İnan, 2011). Yenilikçilik ve eğitim ilişkisi üzerine araştırmacıların görüşleri incelendiğinde yenilikçilik, eğitim yoluyla yenilikçi bireyler yetiştirmek, eğitim programlarının yenilenen öğelerinin uygulamaya geçirilmesini sağlamak ve derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitlenmesi sağlamak olarak tanımlanmaktadır.

Yenileşmenin etkililiği en çok arttıran durum eğitimle gelişen ve bu kaynaktan beslenen bireyin yaratıcılığı, bilgisi ve becerisidir (Aslan ve Kesik, 2016). Eğitimde, yerel ve kültürel durumların farkında olmak, yenilikleri sosyal çevreye uygun olarak aktarabilmek, bakış açılarını geliştirmek ve bu değişim sürecine adaptasyonu hızlandırmak, yenilikleri kullanmak oldukça önemlidir (Demir Başaran ve Keleş,

2015, 108). Bu bakımdan kendi özünden gelmeyen bir yeniliğin kabul görme ihtimali çok düşüktür.

Eğitimde yenilikçilik denildiğinde eğitim paydaşlarının tümünün yenilikçiliği söz konusudur. Bu paydaşlar öğrenci, öğretmen, veli, program, eğitim örgütleri eğitim akademisyenleri vb. olarak düşünülebilir. 2004 yılında uygulamaya konan eğitim programı öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme özelliklerini ön plana çıkarmayı hedeflemektedir. Öğrenmeyi öğrenen bireyler kendine gerekli bilginin farkına varabilecek, bu gerekli bilgiyi arayacak bu sayede yenilik üretmenin yolu açılacaktır. Bu açıdan ele alındığında eğitim, bireyi yenilikçi olma ve yenilik üretme doğrultusunda değiştirmek istemektedir (Konokman Yavuz ve diğ, 2016). Benzer şekilde Kocasaraç (2018) da yenilik üreten bireylerin eğitim yoluyla yetiştirildiğini ifade etmiştir. Bilginin artışı yeniliklerin de çoğalmasını beraberinde getirmiş, buna bağlı olarak yenilikçilik de kaçınılmaz olmuştur (Kılıçer, 2011). Sonuç olarak vurgulanırsa ihtiyaç duyduğu bilgiyi tespit edebilen, bilgiye ulaşma yolunu çizebilen öğrenciler yetiştirmek, yenilikçi öğrenciler yetiştirmenin ön koşuludur.

Yenilikçilik eğitime yeni ve daha etkili öğretim uygulamaları, teknolojileri, yaklaşımları üreterek katkı sağlar (Akçöltekin, 2017, 25). Eğitimde yenilik denildiğinde sadece teknoloji yeniliği, sadece sistem yeniliği ya da yaklaşım yeniliği olarak düşünmemek gerekir. Eğitimde yenilikçilik tüm bunları içine alan çok daha kapsamlı bir bakış açısını gerektirmektedir. Buradan hareketle eğitimde yenilikçilik, eğitim sistemi ile ilgili tüm değişkenleri göz önüne alarak, yenilikçiliği özümsemek ve yenilikçiliği devamlı kılmaktır (Kocasaraç, 2018). Eğitimde yenilikçilik daha ayrıntılı olarak Özkan (2009) tarafından eğitim sürecinin tüm öğeleri ile birlikte, sistemde yenilikçiliğe ve yaratıcılığa kapı açan, yaratıcılığı destekleyen, eğitim kurumunun idaresinde ve denetiminde, öğrenme-öğretme süreçlerindeki güncel yenilik ve gelişmeleri uygulayan, teorik bilgiyi uygulamaya dönüştüren, sonuçlarını kontrol eden bir süreç olarak açıklanmaktadır.

Eğitimde yenilikçi uygulamaların merkezi olarak öğretmen yenilikçiliği de önemli bir noktadadır. Çünkü eğitimde yerel ve kültürel alt yapıya uygun biçimde yenilikleri nüfuz ettirmek, kullanılan yaklaşımları geliştirmek, yenilikçi fikirleri sunmak ve kullanmak çok önemlidir (Demir Başaran ve Keleş, 2015). Konokman

Yavuz vd., (2016) öğretmeni eğitim sisteminin en önemli parçası olarak görürken, öğretmenlerin yenilikçiliğin eğitim sisteminden yetişen bireylerin yenilikçi olmaları için temel koşul olarak görmektedirler. Bu görevi üstlenenler de her yönüyle araştırmacı ve sorgulayıcı olmalıdırlar. Yeniliklerin farkına varmalı, araştırıp ulaşmalı, var olan alt yapıya uygunluğunu test etmelidirler. Bu bakımdan yapılması gereken öncelikli eylemlerden biri de meslek öncesi eğitimlerden başlayarak öğretmenleri yeniliklere açık araştırmacı ve sorgulayıcı yetiştirmektir. Diğer taraftan öğretmenin yenilikçilik düzeyinin yüksek olması kendisiyle etkileşim halinde olan öğrencileri etkileyebileceği gibi meslektaşlarının yenilikçilik düzeylerini de etkilemektedir (Hite ve diğ, 2006).

2.4.1. 2023 Vizyon Belgesinde Yenilik Çalışmaları ve MEB'in Yenilik Uygulamaları

Türkiye’de son yıllarda eğitimi yenileştirme yolunda birçok adım atılmıştır. Aslan ve Kesik’e göre (2018) Fatih Projesi, yapılandırmacı eğitim programı gibi uygulamalar ile daha çok sistem düzeyinde kalan yenileşmeler olmuş ancak öğretmenleri ve okul iklimini yenileştirici bir değişim gerçekleştirilmemiştir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen yenilikçiliğini de içine alan ve Ekim 2018’de kamuoyu ile paylaşılan üç yıllık hedeflerin yer aldığı 2023 Vizyon Belgesi ile eksik kalan bu alanda ciddi bir adım atarak eğitimsel birçok yeniliği hedeflemiştir.

Eğitimin gerektirdiği dinamiklik özelliği sayesinde bugüne dek birçok yenilik ortaya konulmuş, yeniliklerin bir kısmı kabul görürken bir kısmı da kabul görmemiştir. Toplumun ihtiyacı iyi analiz edilerek ve kültürel değerlerin farkına varılarak ortaya konan yeniliklerin kabul görmesi beklenmektedir. Dünyada tarım çağından sanayi çağına, sanayi çağından bilgi çağına, bilginin ulaşımının artması ve kolaylaşmasıyla ise tekillik çağına geçildiğini ifade edilmektedir. Tekillik çağı, makina ve insanın birleşmesi ve insanın bireyselleşmesi, insana ait olanların kişiselleşmesi olarak tanımlanabilir. Bireyselleşmenin getirdiği etki ile öğrencinin isteklerinin, ihtiyaçlarının farkındalığı ve farklılığı öğrenmelerin de farklılaşmalarını hedeflemektedir. Bu hedef doğrultusunda günümüzde yeni bir eğitim ve okul teorisine ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir.

2023 temel hedeflerinden biri de yenilikçi uygulamalara imkân sağlanmasıdır. 2023 vizyonunda temel unsurlar olarak öğrenci, öğretmen, ebeveyn ve okul olarak

belirlenmiştir. Özellikle öğrenci, okul ve öğretmen üzerinde yenilikçi düzenlemeler hedeflenmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları çevrenin sorunlarına erken yaşlardan itibaren yenilikçi çözümler geliştirme farkındalığı ve bu çözümleri farklı disiplinler ile harmanlayarak üretme becerisi kazanması ve gelişmiş ülkelerin eğitim hedefinin bu olması, öğrencilerin yenilikçi olarak yetişmesi anlamına gelmektedir. Farklı disiplinler ile harmanlayarak üretme becerisi ise yenilik ortaya koyma becerisini ifade etmektedir. Öğretmenlerin kişisel gelişimlerinin kendilerini güncellemelerinin üzerinde durulmuş, bu alanla ilgili birçok yenilik sıralanmıştır. Öğretmenin yenilikler bağlamında önemi “her eğitim sistemi öğretmenlerin omuzlarında yükselir ve hiçbiri öğretmenin niteliğini aşamaz” sloganı ile açıklanmaktadır. 2023 Vizyon Belgesinde hemen her alanda yeniliklerin olması yanı sıra 'yeniden düzenleme' ve 'iyileştirme' ifadeleri sıkça kullanılmış olup, bu ifadeler var olan duruma yenilikler getirildiğinin somut göstergesidir. Yine bu belgede, bilmekten çok tasarlanmanın ve üretmenin ön plana çıkacağı 'tasarım-beceri atölyelerinden sıkça bahsedilmekte ve bu atölyeler yenilik oluşturma merkezi olarak tasarlanmaktadır. “Öğrenme analitiği platformu, eğitsel veri ambarı, coğrafi bilgi sistemi” gibi çalışmalarla “Veriye Dayalı Yönetim” sisteminin oluşturulması hedeflenmektedir. “e-portfolio” çalışması ile öğrencilerin sosyal, kültürel ve etkinliklere katılım düzeylerinin izlenmesi, 2023 Vizyon Belgesinde dikkat çeken bir başka yeniliktir. Öğretmen ve okul yöneticilerin mesleki gelişimlerinin yeniden yapılandırılması, her okula okul gelişim bütçesi verilmesi, özel yetenekli öğrencilere yönelik kurumsal yapı ve süreçlerin iyileştirilmesi, yerli ve milli savunma sanayinin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi gibi konular 2023 Vizyon Belgesinde iyileştirilmesi hedeflenen çalışmalar olarak ele alınmaktadır.

2.5. Araştırma

Bilim geçerliği kabul edilmiş sistemli üretilmiş bilgilerdir, bu ürünü ortaya koymak için yapılan işlemler bütünü de bilimsel yöntemdir (Karasar, 2018:18). Belli yöntem ve yorumlamaları kullanarak, belirli işlem adımlarını takip ederek, bilimsel bilgi ortaya çıkarma araştırma olarak ifade edilmektedir. TDK tarafından araştırma bir gerçeği ortaya çıkarmak, bir sorunu çözümlenmek ve eldeki verileri arttırmak için bilimsel yöntem ve tekniklerden yararlanılarak yapılan düzenli çalışma olarak tanımlanmıştır (TDK, 2019). Bu sistemli çalışmalar gerçeğin aranmasıdır (Balcı,

2018). Bilimsel araştırma küçük makul mantıklı bir sonuç için uğraşılan belirli, aşamalı sistematik bir süreçtir (Creswell, 2008). Bu süreç birçok araştırmacı tarafından araştırma probleminin tespiti ve tanımlanması, problemle ilgili var olan literatürün taranması, araştırma soru ya da hipotezlerinin ifade edilmesi (Çözümün kestirilmesi), araştırma sorularını yanıtlamak veya hipotezleri test etmek için araştırma deseninin geliştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin analizi, araştırma problemi hakkında sonuçlar çıkartmak üzere bulguların yorumlanması, raporlaştırılması olarak aşamalandırılmıştır (Karasar2018; Balcı, 2018; Yücel Toy ve Güneri Tosunoğlu, 2007; Akçöltekin ve diğ, 2017). Araştırma bir fenomeni sistematik bir şekilde tanımlar ya da ölçer bu sebeple en önemli veri kaynağıdır, bu şekliyle kişisel tecrübelerden, geleneklerden, inançlardan sezgilerden sıyrılmıştır (McMillian ve Schumacher, 2006). Balcı'ya göre (2018) araştırmanın üç önemli özelliğini tümdengelim ve tümevarım yaklaşımlarını kullanarak sistemli ve kontrollü bilgi toplanması, ampirik çalışmayla bilginin doğrulunun test edilmesi ve bilim insanını hatadan koruyucu mekanizmalarıyla sahip olması şeklinde ifade etmiştir.

McMillian ve Schumacher (2006) bilimsel kaynakları birincil kaynaklar ve ikincil kaynaklar olarak sınıflamaktadır. Birincil kaynaklar verilerin doğrudan toplanıp araştırma sonuçlarıyla desteklendiği bilimsel çalışmalar olarak tanımlanmaktadır. Bunlar deneysel çalışmalar, tezler, araştırma raporları, devlet dokümanları ve monografiler olarak örneklendirilebilir. Birincil kaynaklar teorisyen veya araştırmacı tarafından yazılan ve ortaya çıkarılan özel çalışmalardır. Kolayca internet üzerinden ulaşılabilir. İkincil kaynaklar ise birincil kaynakların ilgilendiği konularla ilgili genel görüş kazandırabilen derleme, alan ile ilgili kitaplar, ansiklopediler vb. olarak örneklendirilmektedir. Bu açıdan bakıldığında bilimsel bilginin üretildiği ve paylaşıldığı birincil kaynakların öğretmenler tarafından benimsenmesi, üretilmesi, kullanılması, değer görmesi eğitim araştırmacılarının temel beklentisidir (Yıldırım, İlhan, Şekerci, Sözbilir, 2014).

2.5.1. Eğitim Araştırmaları

Eğitim araştırmaları eğitimin gelişmesinde vazgeçilemez bir yere sahiptir (Kahraman ve Köleli, 2017). Eğitimde var olan problemlerin tespiti, bu problemlere getirilecek sistematik problem çözümü eğitimle etkileşim halinde olan tüm paydaşların yararınadır. Bir diğer açıdan ise araştırmaların ampirik ve kuramsal olmak üzere iki

şekilde sınıflandırılmaktadır. Bunlardan ampirik araştırma sadece gözlem ve betimleme değil, problemin doğasını ortaya koyma ve yordama yapmadır (Balcı, 2018; Karasar 2018).

Eğitim araştırmaları sadece var olan sorunlara çözüm üretmekle kalmayıp, eğitimde yenileşmenin de anahtarı konumundadır. Çünkü bilimsel araştırma eğitimi tartışmalı hale sokmakta (Karasar, 2018) ve doğrunun aranmasını sağlamaktadır. Tüm bunlardan hareketle, eğitim araştırmalarının amacı, eğitim uygulamalarının anlaşılması ve geliştirilmesidir (Şahin ve Arcagök, 2013). Araştırma, her türlü gelişimin ve öğrenmenin özüdür (Taşpınar ve Taşpınar, 2011). Yan (2006)' ya göre, eğitim araştırmaları sadece öğrenme metodu değil, aynı zamanda bir öğretme metodudur. Aynı zamanda insanların eğitimsel süreçler üzerine yararlanılabilir ve güvenilir bilgi aldıkları çalışmalardır (Armağan, 2012). Holincheck' e göre (2012), eğitim araştırmaları üniversite temelli ve okul temelli öğretmen araştırmaları şeklinde iki kapsamlıdır. Ona göre okul temelli öğretmen araştırmaları katılımcılarının genellikle kendi öğrencileri olması sebebiyle ve öğretmenlerin kendi öğretim yöntemini değerlendirme amacıyla uygulanması yönüyle geleneksel eğitim araştırmalarından farklılaşmaktadır. Bunun tersine üniversite temelli araştırmacılar çeşitli ortamlarda geleneksel eğitim araştırmalarını yönlendirmektedirler ve çoğunlukla araştırmacı tarafından bilinmeyen öğrencilerle bu araştırmalar gerçekleştirilmektedir (Holincheck, 2012).

Berliner'e göre (2007) eğitim bilimleri diğer bilimler arasında en az saygı duyulan alandır ve de çok zor bir alandır. Çünkü iç içe geçmiş birçok değişkeni bulunur. Her gün değişen olaylar ile farklı okul olanakları eğitim araştırmalarının genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Berliner (2007) modern üniversitelerde geleneksel eğitim durumuna aykırı eğitim araştırmaları yapıldığını ifade etmekle eğitim bilimleri alanında önemli bir sorunu vurgulamaktadır. Miller'e göre tüm disiplinler eksik ya da etkisiz araştırmalar üretmektedir ancak özellikle eğitim araştırmacıları eksik ve uygulamaya odaklanmayan çalışmalar ortaya koymaktadır. Öğretmenleri eğitim araştırmalarına yöneltebilmek için yapılması gereken temel çalışmaya katkı sunacak, uygulamaya dönük çalışmalar ortaya koyabilmekten geçmektedir. Bu nedenle öğretmenin varlığı eğitim araştırmalarına yön göstermekte, eğitim bilimine katkı sunmaktadır.

2.5.2. Eğitim Araştırmalarının Önemi

Eğitim araştırmalarının önemini Mcmillian ve Schumacher (2006) altı başlık altında belirtmişlerdir:

- Eğitimciler sürekli olarak eğitim süreçlerini anlamaya çalışmakta ve profesyonel kararlar almak zorunda kalmaktadırlar.
- Birçok politikacı eğitim ile ilgili konularda karar almada araştırma temelli bilgileri tercih etmektedirler ve eğitim araştırmalarını zorunlu tutmaktansa araştırmalar için fon oluşturup desteklemektedirler.
- Özel grup ve kuruluşlar, uzmanlar ve kamu ile ilgilenenler araştırma etkinliklerini git gide artırmaktadırlar. Örneğin Eğitim sendikaları, OECD vb.
- Kuramsal alan önceki araştırmaların gözden geçirilmesi deneysel kanıtların toplam yorumlanması faydasını sağlamaktadır.
- Eğitim araştırmalarına kolayca ulaşılabilirliktedir.
- Birçok eğitimci araştırma sonuçlarını karar almada bir kılavuz olarak kullanabilmektedir.

Ayrıca eğitim araştırmaları; politikacılar, araştırmacılar ve uygulayıcılar arasında bir köprü vazifesi görür (Broekkamp ve Van Hout-Wolters, 2007). Eğitim gruplarını birbirinden haberdar kılar. Her araştırma aynı konu ile ilgili geçmiş araştırmaların ne ortaya koyduğunu önemser ve araştırmada bulunan sonuçlar önceki araştırmalarla birlikte yorumlanır. Bu bakımdan eğitim araştırmaları tecrübenin tecrübelerle harmanlanmasıdır. Özetle eğitim araştırmaları problemleri ele alırken yanılığardan ve önyargılardan uzak, geçerli ve güvenilir sistematik bir bilgi kaynağı oluşturmayı hedeflemektedir.

2.5.3. Eğitim Araştırmalarının Gerekliği

İnsanoğlu bilimi esasında, yaşadığı dünyayı ve kendisini tanıyıp, gerektiğinde kontrolü eline alma iç güdüsü ile yapar (Karasar, 2018). Eğitim gibi hemen her alanla yakından ilgili bir süreç için bir rastgelelik mümkün olmamaktadır. Eğitim sürecini doğru tasarlayıp, yerinde kararlar almak için eğitimciler araştırmalardan yararlanmaktadırlar. Eğitim uygulamalarında kullanmak amacıyla bilgi edinmek için uygulayıcıların (öğretmenler, politikacılar, eğitim yayıncıları vs.) beklentisi eğitim araştırmalarından kullanabilecekleri bilgiyi alabilmeleridir (Broekkamp ve Van Hout-Wolters, 2007). Eğitim araştırmaları yapanlar kaliteli araştırmalar sayesinde çok bilgiye ulaşır, güçlü bir eğitim sistemi oluşturmayı hedeflemektedirler (Drill, Miller ve Behrstock-Sherratt, 2012; Çepni ve Küçük, 2003; Ateş ve Yıldırım, 2015). Eğitim alanında en yeni bilgileri öğretmenlerinin kullanımına sunan kaynaklar eğitim

araştırmalarıdır (Şahin ve Arcagök, 2013). Creswell'e göre (2002) eğitim araştırmaları eğitimin uygulama aşamasına güç sağlar. Benzer şekilde Moutafidou ve diğerlerine göre (2012) de araştırmaların kullanımı profesyonel gelişim, öğretmeni güçlü kılmak, eğitim ortamında daha az hata yapma gibi mesleği kolaylaştırıcı etki gösterir.

Eğitim alanında yapılmış birçok araştırmada araştırma ile uygulama arasında uçurum olduğu ifade edilmektedir (Ekiz, 2006; Çepni ve Küçük, 2003; Yıldırım ve diğerleri, 2014; Everton, Galton ve Pell, 2000). Broekamp ve Van Hout-Wolters (2007) eğitim araştırmalarının çok azının kati sonuçlar ortaya koyduğunu, çok azının uygulanabilir çözümler sunduğunu, uygulayıcıların araştırma sonuçlarını çözüme dönük bulmadıklarını ve küçük bir miktarını uygulamaya geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Eğitimin en önemli uygulayıcıları olarak öğretmenler; uygulamaya dönük, zaman ve emekten tasarruf ettirici, başarılı sonuçlar sunabilen araştırmalar beklentisindedir. Öğretmenlerin bu beklentisinin yanında kullanım alanı olarak Drill, Miller ve Behrstock-Sherratt (2013) öğretmenlerin araştırmalardan daha çok ders tasarımı sürecinde yararlandıklarını söylemiştir.

2.5.4. Araştırma Yeterliliği

Meslek olarak öğretmenlik alan bilgisinin yanında, bazı beceri, davranış ve tutumları gerektiren bir iştir (MEB, 2017). Öğretmenler eğitsel süreçlerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarının hepsinde etkindir (Gündoğdu ve diğ., 2015). Bu açıdan eğitimin yapılandırılmasında öğretmen nitelikleri eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedir. MEB, 2017 yılında eğitim süreçlerinde yer alan paydaşların katılımı ile öğretmenlik mesleği genel yeterlik belgesi yayınlamıştır. Bu belgede sürekli gelişen ve değişen şartlar gereği oluşturulan, yine bu sebeple tüm paydaşların görüş ve önerileri ile güncellenmeye açık olduğu da ifade edilmiştir. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini 3 yeterlik alanı, buna bağlı 11 yeterlik ve 65 yeterlik göstergesi ile açıklanmıştır. Bu yeterlik göstergelerinden araştırma yeterliğine vurgu yapanlar aşağıdaki gibidir.

A.1.2. Alanındaki temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlar.

A1.3. Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır.

A.1.4. Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır.” (MEB, 2017).

Eğitim dzeninin en çok pratiğini yapanlar olarak retmenler ve onların bilgi temelini ve eğitim araştırmalarına karşı tutumları, üretmenleri çalışma alanı olarak belirlemiş birçok politikacı ve eğitim araştırmacısı için ilgi konusu haline getirmektedir (Beycioğlu, zer ve Uğurlu, 2010).

2.6. Araştırmacı retmen

retmenlik otoriteye ve deneyime dayalı bir meslektir (Balcı, 2018). retmenler alışma süreciyle ve deneyimleri ile ilgili meslektaşları ve diğer eğitim paydaşlar ile bilgi paylaşımında bulunmaları mesleki gelişimlerini artırmaktadır (Çepni ve Küçük, 2003). Kişisel yanılısamlardan arınımiş geçerli ve güvenilir deneyim oluşturmanın temel kaynağı eğitim araştırmalarıdır. Bu sebeple retmenlerin bilimsel tecrübenin ortaya koyulacağı yeterliliklere sahip olması eğitimden etkilenen tüm grupların lehinedir. Araştırmacı retmenler genellikle kendi sınıflarından ve okullarından veri toplayıp analiz ettikleri için okulları için de önemli bir data ortaya koymuş olmaktadır (Holincheck, 2012). Eğitim uygulamalarından gelen mesajların doğru şekilde değerlendirilmesinin yapılabilmesi okulun işleyişini bilen ve öğrencileri tanıyan araştırmacı retmen davranışı ile mümkün olabilmektedir.

Bilgili'ye göre (2005), araştırma yapan retmenler araştırmaların sonuçlarına göre sınıf içi uygulamalarında davranış ve inançlarını şekillendirmektedirler. Bunu da retmen eğitimi için reform olarak görmektedir. Bu sayede bilimsel bilgiden en hat safhada etkilenenler yine araştırmacı retmenler olmaktadır. retmenlerin araştırmacı yapıya sahip olmaları onların; ğretim sürecine doğru yön vermesine, sınıfında kullanacağı yeni stratejileri uygulamaya koymasına ve yaşanan sorunların çözümüne yönelik yeterlikler kazanmasına katkı sağlamaktadır (Çepni ve Küçük, 2003; Cain ve Allan, 2017). Benzer şekilde özellikle eğitim üzerine yapılmış araştırmaların sınıf ortamına ulaşması noktasında öğretmenin yeri şüphesiz çok önemlidir (Ateş ve Yıldıırım, 2015). retmen, araştırmalarla uygulama arasında geçişi sağlayan eğitimin önemli bir parçasıdır. Araştırmacı retmen zelliklerini Cohen ve Manion (1990) etkin öğrenme yollarını deneyen, farklı öğrenme grubu ve konular için yeni stratejiler ile öğrenme stillerini öğrenme ortamında uygulayabilen, kendi metotlarını geliştirip öz düzenleme yapabilen, öğrencide oluşan tutum değerleri olumlu yönde değeriftirebilen, hizmet içi eğitim programlarını geliştirip, ihtiyaı olan eğitimi tespit edebilen şeklinde ifade etmişlerdir (Cohen ve Manion

1990; akt. Çepni ve Akdeniz, 1996). Bu özellikleri barındıran öğretmenler, en etkili öğretim yöntemini sunmak (Şahin ve Arcagök, 2013) ve yeni kullandığı bir öğretim yöntemini test etmek için araştırma yapabilme kabiliyetine sahip olmaktadır (Büyüköztürk, 1999).

Araştırma yeterliği, öğretmene mesleği süresince karşılaşacağı problemlere bilimsel bakış açısıyla bakıp doğru karar almada yardımcı olmaktadır. Bu açıdan ele alındığında Araştırma yeterliğine sahip olmak, bir bakış açısı olarak değerlendirilmektedir. Araştırmacı olarak öğretmenler, öğrenciler ile yakın temas halinde bulunmasından dolayı öğretmenlik mesleğine ilişkin doğru verilere ulaşmak için en verimli kaynaktır.

Özetle yapılan araştırmaların; sınıfa ulaşmasında, sınıf ortamında var olan sorunların tespitinde, kullanılan yeni öğretim yöntemlerinin test edilmesinde, eğitim politikaları düzeyinde uygulamaya konulan yeniliklerin denenmesinde, meslek bilgisi literatürünün gelişmesinde, eğitim araştırmalarının öğretmenler tarafından hem uygulanıp hem de araştırmacı olarak sürece dahil edilmesinde ciddi katkısı söz konusudur.

2.7. İlgili Araştırmalar

2.7.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Özgür (2013) bilişim ve teknoloji öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada öğretmen adaylarının çoğunlukla sorgulayıcı kategorisinde olduğunu, yenilikçilik özellikleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile bireysel yenilikçilikleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Gürbüz (2015) öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği tez çalışmasında 1568 öğretmen adayına ulaşmıştır. Öğretmen adaylarını orta düzeyde yenilikçi bulmuştur. Ayrıca bireysel yenilikçilik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kocasaraç (2018) fen ve sosyal bilimler liselerinde görev yapan toplam 421 öğretmenin yenilikçilik özelliklerini incelediği tezinde öğretmenler yenilikçilik

kavramını teknoloji ile yöneticiler günceli takip etmek ile ilişkilendirmişlerdir. Öğretmenler üniversite eğitimi ile yenilikçi öğretmen özellikleri arasında bir ilişki bulunmadığını ancak kendilerini çoğunlukla öğrenmeye açık ve yenilikçi olarak tanımlamışlardır. Benzer şekilde öğretmenler kendilerini iş birliğine açık görmektedirler.

Armağan (2012) eğitim araştırmaları çerçevesinde okul müdürlerinin görüşlerinin değerlendirdiği tezinde nitel veriler ve 50 okul müdürü ile çalışmıştır. Okul müdürleri yayın ve araştırmaları olumlu bulurken eğitim yayınları ve araştırmalarından az ve orta dereceli yararlandıkları, sonucuna ulaşmıştır. Çoğu okul müdürünün eğitim araştırmalarına ilişkin herhangi bir eğitim almadıkları ancak araştırmaları gerekli gördükleri ortaya konmuştur.

Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk (1999) ilköğretim müfettişlerinin araştırma yeterlikleri ve araştırma eğitimine ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmada müfettişlerin araştırma yeterliklerinin sadece yarısının kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde araştırma grubunun ancak yarısının araştırma yeterliklerini öğretmenlere rehberlik etmede kullanabildiklerini göstermektedir.

Büyüköztürk ve Köklü (1999) lisansüstü eğitim gören öğrencilerin araştırma yeterliklerini çalışmalarını birlikte yürüttükleri danışmanların görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamışlardır. 48 öğretim üyesine ulaşmışlar araştırma sonuçlarına göre yüksek lisans öğrencilerinin araştırma yeterlik düzeyine yeterince sahip olmadıkları, doktora öğrencilerinin ise çoğunlukla araştırma yeterliğine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Danışman ve öğrenciler araştırma süresince araştırma ve istatistik alanlarında zorlandıkları çalışmanın diğer bir bulgusudur.

Güneş (2010) yeniliklerin yayılımında cep telefonunda internet kullanımında etkili olan yenilik özelliklerini tespit etmeye çalışmış ve 434 katılımcıya e-posta üzerinden ulaşmıştır. En etkili yenilik özelliğini yarar ve uyum olarak bulmuştur. Yeniliği benimsemeye yenilikçilik grupları arasında farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öncüler ve erken benimseyenler yenilikleri fark etmede önemli bir grup olarak öne çıkmaktadır.

Akçöltekin, Engin ve Sevgin (2017) lise öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına karşı tutumunun demografik değişkenlere göre incelendiği çalışmalarında 11 farklı branştan 669 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin eğitim araştırmalarına karşı diğer deneyim gruplarına göre daha olumlu tutuma sahip oldukları ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili bilimsel dergileri takip etmede kadın öğretmenlerin daha olumlu sonuçları tespit edilmiştir.

Kckoğlu Taşkın ve elik (2014) ğretmen adaylarının bilimsel araştırma sürecine ait görüşlerinin araştırıldığı çalışmalarında Rehberlik ve Psikolojik Danışmalık bölümü 4. sınıf ğrencisi 50 ğretmen adayı ile nitel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Sonuç olarak bilimsel araştırma ile ilgili kavramların katılımcılar tarafından olması gerektiği gibi algılanmadığı, araştırma yapmalarının gerekli olmadığı ancak bilimsel araştırmaların meslek içinde yararlanabilecekleri kaynak olduğunu düşündükleri ifade edilmiştir.

Kuşcuoğlu (2018) ilahiyat fakültelerinde araştırma teknikleri dersinin ve bu dersin öğrencilerin bilimsel düşünme ve akademik becerilerine etkisini incelediği çalışmasında ilahiyat fakültelerinin 29 tanesinde bilimsel araştırma teknikleri dersi verildiği, bu fakültelerden sadece 7'sinde bu dersin zorunlu okutulduğu, derslerde belirli bir yayının takip edilmediği, katılımcıların çoğu araştırma teknikleri dersinden sorumlu ğretim elemanının yeterlik düzeyinden memnun olmadığı, teorik bilgiden ziyade uygulamalı ders talepleri olduğu ifade edilmiştir.

akmak, Taşkıran ve Bulut (2015) Korkmaz, şahin ve Yeşil tarafından geliştirilen bilimsel araştırmaya yönelik tutum leği kullanarak Fırat niversitesi eğitim fakültesi sosyal bilimler ğretmenliği ğrencilerinin tutumlarını ölçmüşlerdir. Araştırmaya 259 ğretmen adayı katılmış ve çoğunlukla eğitim araştırmalarına karşı tutumları olumlu çıkmıştır. Katılımcılarda cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından önemli bir farklılık çıkmazken, sosyal bilimler alanıyla ilgili bilimsel yayın okuma sıklığı açısından olumlu tutum göstermişlerdir.

Erdamar ve Akpunar (2017) sınıf ğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik algısını tespit etmeyi amaçladığı metaforik çalışmasında 175 sınıf öğretmeninden eğitim araştırmalarını metaforlaştırmaları istenmiş, olumlu ve olumsuz iki ana kategori ve dokuz kavramsal kategori ile gruplandırılmıştır. Ortaya çıkan

metaforların %61,08'i olumlu, %38,92'si olumsuz ifadelerdir. Cinsiyet değişkenine göre nispeten erkekler kadınlara göre nispeten daha olumlu düşünmekte, kıdem değişkenine göre meslekte yeni olan öğretmenler orta kıdeme sahip öğretmenlere göre eğitim araştırmalarını daha olumlu algılamaktadırlar.

Taşdemir ve Taşdemir (2011) Türkçe öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmaları inceleme yeterliklerinin araştırıldığı çalışmalarına 48 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılara sunulan araştırma makaleleri geliştirilen bir ölçek yardımıyla araştırmacılarca incelenerek veriler toplanmıştır. Bulgular ise katılımcıların bilimsel araştırma makalelerinin başlık-yazar, özet, kaynaklar ve yazma-sunum boyutlarında iyi derecede inceleme yapabilirken; giriş, yöntem, bulgular, sonuç ve tartışma boyutlarında daha düşük düzeyde yeterlikleri bulunmuştur.

Yıldırım, İlhan, Şekerci ve Sözbilir (2014) Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin Eğitim araştırmalarını takip etme anlama uygulama seviyelerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında yarı yapılandırılmış mülakat formu ile elde edilen bilgiler kullanılmıştır. Araştırmada 80 öğretmene ulaşılmış, katılımcılardan ancak %10'nun düzenli olarak eğitim araştırmalarını takip ettiği, takip etme gerekçelerini de lisansüstü eğitim yapıyor olma olarak açıklamışlardır. Öğretmenler araştırmaları çoğunlukla internet kanalı ile takip etmektedirler. Katılımcıların 13'ü araştırma raporlarını anlayabildiklerini, 8'i ise anlayamadıklarını ifade etmişler anlayama nedeni olarak yabancı dil seviyesi ve bilimsel yazım dilinin kolay anlaşılmayı engellediği belirtilmiştir.

Karakaya (2015) öğretmenler tarafından yapılan araştırmaları profesyonel gelişim aracı olarak incelemeyi amaçladığı tezinde nitel araştırma yöntemlerinden durum incelemesi kullanılmıştır. Çalışma çeşitli okul düzeylerinde çalışan 18 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler tarafından yapılan araştırmalar mesleki gelişim aracı olarak düşünölebileceği, sınıfta yaşanabilecek problemlere çözüm getirmede, ders içinde kullanılabilir etkinliklerde farkındalığı arttırmada, öğretmenin bağımsızlığını desteklemede, öğrencilerden dönüt alma açısından yararlı bulunmuştur. Diğer bir sonuç olarak öğretmenlerin ortaya koyduğu araştırmaları katılımcılar değerli bulurken, uygulama sürecini zor bulmaları sebebiyle bu araştırma türünü tercih etmedikleri ifade edilmiştir.

Pakel ve Akçay (2018) fen öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına karşı tutumunu ortaya koymayı amaçladığı çalışmalarında İlhan, şekerci, Sözbilir ve Yıldırım (2013) tarafından geliştiren EAÖTÖ'ni kullanmışlardır. Liselerde görev yapan 108 fen alanı öğretmenlerine ulaşmışlardır. Katılımcılar eğitim araştırmalarını sınırlı düzeyde uygulanabilir ve gerekli bulurken, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin diğerlerine oranla daha olumlu algıladıkları ifade edilmiştir. Ayrıca çalışmada fen öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına değer vermeye karşı tutumu sınırlı düzeyde kalmıştır.

Saracaloğlu (2008) lisansüstü eğitim alan öğrencilerin araştırma yeterliklerini, güdülenme düzeylerini, araştırmaya yönelik kaygı ve tutumlarını belirlemeyi amaçladığı makalesinde 318 lisansüstü öğrenci araştırmaya katılmış, sonucunda öğrencilerin güdülenme düzeyleri yeterli, araştırma kaygıları düşük, araştırmaya yönelik tutumları olumlu şeklinde tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya yönelik tutumun, araştırma deneyiminin ve araştırma yeterliğini etkileyen değişkenler olduğu ortaya konulmuştur. Genel olarak katılımcı grubun araştırma yeterliği oldukça yeterli seviyededir.

Yorulmaz, Çokçalışkan ve Önal (2016) sınıf öğretmeni adaylarının bireysel yenilikçilik durumlarını belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Bireysel Yenilikçilik Ölçeğini kullanmışlar ve 322 sınıf öğretmenliği öğrencisine ulaşmışlardır. Katılımcıların bireysel yenilikçilik durumları orta seviye olarak belirlenmiş, kadın katılımcıların nispeten daha yenilikçi oldukları ortaya konulmuştur. Erkek katılımcıların değişime kadın katılımcılardan daha çok direnç gösterdikleri de araştırmanın diğer bir bulgusudur. Öğrencilerin akademik başarıları ve not ortalamalarının bireysel yenilikçilik düzeyi üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı da çalışmanın sonuçları arasındadır.

Özbek (2014) öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri üzerine etkisini belirlemeyi amaçladığı yüksek lisans tezinde, 421 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çoğu kendini sorgulayıcı ve öncü olarak tanımlamış, bireysel yenilikçiliğin teknolojik pedagojik alan bilgisi eğitim yeterliklerinin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kösterelioğlu ve Demir (2014) öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğretmen liderliğine etkisini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında ilk ve ortaokullarda görev yapan 341 öğretmeni çalışma grubu olarak belirlemişlerdir. Araştırma sonucuna göre meslektaşlarla iş birliği boyutu öğretmen liderliğine ilişkin en yüksek algılanan boyut olarak belirlenmiştir. Bireysel yenilikçilik algılarına göre en yüksek ortalamaya deneyime açıklık boyutu olmuştur. Öğretmen liderliği ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Baş (2017) eğitim araştırmalarının öğretmenlerin mesleki gelişim sürecindeki yerini belirlemek, araştırmalara yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen değişkenleri belirlemeyi amaçladığı makalesinde 315 matematik öğretmeninden veri toplamıştır. Bulunan sonuçlara ilişkin matematik öğretmenlerinin birçoğunun eğitim araştırmalarını takip etmedikleri ancak eğitim araştırmalarına yönelik olumlu tutum besledikleri, mesleki gelişim için bilgi kaynağı olarak interneti kullandıkları ve mezun olunan öğrenim düzeyi ile eğitim araştırmalarını takip etmeleri arasında ilişki bulunmuştur.

Kahraman ve Köleli (2017) farklı branşlardan 304 öğretmenin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarını farklı değişkenler açasından incelediği çalışmalarında erkek öğretmenlerin tutumları kadın öğretmenlere göre daha olumlu bulunmuş ayrıca, tutum puanlarının cinsiyet ve ders yükü arasında etkileşime neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Polat (2014) 417 öğretmen adayının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarını incelemeyi amaçladığı çalışmasında Korkmaz şahin ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen “Bilimsel Araştırmalara Yönelik Tutum Ölçeği” kullanışlardır. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları orta düzeyde çıkmıştır. Buna ek olarak cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okunan bölüm ve sınıf bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanları üzerinde etkileşim oluşturmamıştır.

Bitkin (2012) öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerini çeşitli değişkenler açasından incelediği tezinde 1182 öğretmen adayından veri toplamıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerini diğer bölümlere nazaran daha düşük bulurken, okul öncesi ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarını daha ileri düzeyde bulmuştur. Kitap okuyan

dergileri düzenli takip eden öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin de yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Savlet (2017) tarih öğretmenlerinin eğitim araştırmalarını takip etme ve uygulamada kullanma düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçladığı tezinde nitel ve nicel veriler kullanmıştır. Araştırma kapsamında 100 tarih öğretmenine ulaşmış ve eğitim araştırmalarını takip etme ve uygulamada kullanma düzeylerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik yeterliklerinin de istenen düzeyde olamadığı çalışmanın diğer bir sonucudur.

Çepni ve Küçük (2003) fen bilgisi öğretmenlerinin uygulamalarında eğitim araştırmalarının ne denli etkisinin olduğunu belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında öğretmenlerin %91'i eğitim araştırmalarından uygulamada hiç yararlanmadıklarını ifade etmişleridir. Ayrıca öğretmenler yapılan araştırmaların uygulamada işe yaramadığını, üniversite araştırmacılarıyla etkili iletişimlerinin olmadığını, araştırma süreçlerine katılmama nedeni olarak yeterli zamanlarının bulunmadığını ifade etmişlerdir.

Yavuz (2009) öğretmenlerin eğitim ile ilgili araştırmalara ulaşma, eğitim araştırmaları beklentileri ve araştırma taleplerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında 204 öğretmen ve yöneticiye ulaşmıştır. Eğitim araştırmalarına en çok ilgi gösterenler okul öncesi, özel eğitim ve sınıf öğretmenleri branşı öğretmenleri ikinci sırada ise sözel alan öğretmenleri olmuştur. Öğretmenler ve yöneticiler eğitim araştırmalarını daha çok internet vasıtasıyla takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca 46-55 yaş grubu öğretmenler eğitim araştırmalarında diğer yaş gruplarına oranla daha ilgililerdir.

Uçgun ve Ünal (2015) Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında 344 öğretmene ulaşmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim araştırmalarına değer verdikleri ancak uygulanabilir olduğunu düşünmedikleri, cinsiyet, deneyim yılı, branş, eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yavuz Konokman, Yokuş ve Yanpar Yelken (2016) 27 öğretmen adayı üzerinde yürüttükleri nitel araştırmalarında yenilikçi materyal tasarlanmanın sınıf öğretmeni

adaylarının yenilikçilik düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre yenilikçi materyal tasarlanmanın katılımcı grubun yenilikçilik düzeylerini arttırdığı görülmüştür.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Lysenko, Abrami, Bernard, Dagenais ve Janosz (2014) 2425 eğitim uygulayıcısının eğitim araştırmalarının kullanımı konusunda fikirlerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre okul uygulayıcıları eğitim araştırmalarını yılda ortalama bir ya da iki kez kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca uygulayıcıların tutumları araştırma temelli bilgiyi kullanmanın en önemli belirleyicisi olarak bulunmuştur. Araştırma temelli bilgiyi kullanmada araştırma deneyimi ise ikinci en önemli gösterge olarak tespit edilmiştir. Araştırma bulgularının farkındalığı da araştırma üretimiyle ve kullanımıyla ilişkili bulunmuştur.

Noh, Hamzah, Abdullah (2016) demografik faktörlerin teknoloji kabullerine karşı bireysel yenilikçilik üzerine etkisini belirlemeyi amaçladıkları araştırma makalelerinde 546 “Library and Media” öğretmeninin görüşlerini almıştır. Nicel araştırma yöntemi ile anket uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan birçok öğretmenin orta düzeyde yenilikçi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgisayar kullanma, eğitim seviyesi ve alan bilgisi bireysel yenilikçilik düzeyini anlamlı olarak farklılaştırmıştır.

Gay (2015) eğitim deneyimleri ve eleştirel düşünme stiline bireysel yenilikçilik üzerine etkisini incelediği doktora tezinde 103 katılımcının görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre eğitim deneyimi sağlayan eylemler ve eleştirel düşünme stili bireysel yenilikçiliği ya da yenilikçiliğin gerektirdiği davranışların ortaya çıkmasını desteklememektedir.

Papanastasiou (2005) lisans öğrencilerinin araştırma metotları dersine karşı olumsuz görüşlere sahip olması sorunundan yola çıkarak; araştırmasının amacını lisans öğrencilerinin araştırmalara yönelik tutumları belirlemek olarak tanımlamıştır. Araştırma örneğini araştırma metotları dersini tamamlamış 226 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına araştırmalara yönelik tutumu etkileyen beş temel faktör ile tanımlamışlardır. Bunlar: araştırmanın kullanılabilirliği, kaygı, araştırma

ile ilgili olumlu hisler, yaşamla ilişkililik ve araştırmanın zorluğu olarak tespit edilmiştir.

Shaban (2017) eğitim teknolojilerinin entegrasyonunun değişiklikleri kolaylaştırdığı fikrini temel alan araştırmasında, İngilizce öğretmenleri arasında teknoloji kullanımı ve yeniliklerin yayımını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Amaca ulaşmak için nitel araştırma desenlerinden yarı yapılandırılmış gözlem formu, üç anket formu ve anekdot verileri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dil öğretmenlerinin yenilikçilikleri ve yenilikçilik algılarının teknolojiye katkıları; avantaj, kullanım kolaylığı, uygunluk sağlamaktadır. Ayrıca kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre teknolojiyi daha çabuk uyum sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Moore (2012) okul yöneticilerinin bireysel yenilikçilikleri ile teknoloji kabulleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan doktora tezinde 30 okul yöneticisine ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bireysel yenilikçilik düzeyinin performans beklentisi ve çaba beklentisi ile anlamlı ilişkili ve teknoloji kabul düzeyini artırıcı olduğu ortaya konulmuştur. Cinsiyet değişkeninin bireysel yenilikçilik düzeyine anlamlı bir katkısı bulunmazken; yaş değişkeni destekleyici etki göstermektedir.

Cain ve Allan (2017) eğitim araştırmalarının araştırmacıların gözünden başarıya ulaşma yollarının ve uygulama üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Analizlerin çoğu eğitim uygulayıcıları için eğitim araştırmalarının görünmez olduğunu ortaya koymuştur. Çünkü uygulayıcılar eğitim politikaları, teknolojileri ve servisleri ile meşgullerdir. Eğitim kararlarının alınmasında akıllı ve güncel düşünebilmek için araştırmaların kalitesinin değişmesi gerekliliğine vurgu yapmaktadırlar.

Yuan ve Woodman (2010) çalışanların neden yenilikçi davranışlar gösterdiğini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında, çalışanların yenilikçi davranışlarını beklentiler, iş performansı, risk alabilme gücü gibi değişkenler üzerinden incelemiştir. Araştırma sonucuna göre yenilikçi davranış beklentisini etkileyen birkaç temel sonuç ortaya konulmuştur. Bu beklentiler, orta düzeyde psikolojik ilerleme, bireysel farklılıklar ve organizasyonun yeniliğe olan desteği, yönetici-çalışan ilişkisi ve statükodan rahatsızlıktır.

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma evrenine, örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik algıları ve eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişkinin ortaya konmasını amaçlayan bu çalışmada nicel yöntem kullanılmıştır. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2018). İlişkisel tarama modelleri de iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2018). Bu modele dayalı olarak lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik algıları, eğitim araştırmalarına karşı tutum ve araştırma yeterliği değişkenlerinin branş, cinsiyet, fakülte türü, öğrenim durumu, okuldaki statü, araştırma deneyimi ve branştan memnurluk durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini Kars ilinde görev yapan lise öğretmenleri oluşturmaktadır. 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında Kars merkez ilçesindeki devlet liselerde görev yapan öğretmen sayısı 538'dir. Ölçeğin uygulamasında 400 adet onaylı ölçek formu çoğaltılmış, merkez ilçede görev yapan tüm lise öğretmenlerine ulaşılmış, gönüllü olanların katılımı sağlanmıştır. Bu araştırmaya Kars ili Merkez ilçede görev yapan 31 farklı branştan, 275 lise öğretmeni katılmıştır. Araştırmacı anket uygulamasını yüz yüze yaptığı ve katılımcılardan gelen soruların yanıtladığı için çıkarılması gereken anket olmamıştır. Branş farklılaşmasının ortaöğretim düzeyinde daha çok olması araştırmanın genellenebilirliğini arttırmaktadır. Öğretmen branşlarının çok çeşitli

olması sebebi ile bu araştırma lise öğretmenlerine uygulanmıştır. Örneklem alınmasında dikkat edilmesi gereken örneklemin evreni temsil edebilmesi, heterojen olması ve genellenebilir olmasıdır (Balcı, 2018; Karasar, 2018). Anketteki madde sayısının en az beş katı kadar örnekleme ulaşılması çoğu araştırmacı tarafından benimsenen bir örneklem belirleme yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2014; Tavşancıl, 2006). Bu çalışmada madde sayısı 47 dir, bu hesaplama ile $47 \times 5 = 235$, $235 < 275$ ile uygun örneklem sayısı belirlenmiştir. Benzer şekilde Sekaran (2003) evren ve örneklem büyüklüğü seçimi Tablo 3.1'deki gibi göstermektedir.

Tablo 3.1: Verilen Bir Nüfus Büyüklüğünün Örneklem Sayıları

N Evren Büyüklüğü	S Örneklem Sayısı
100	80
200	132
500	217
1000	278
1500	306
4000	351
4500	354
5000	357
10000	370
50000	381

*0,95 güvenirlilik ve 0,05 örneklem hatası için hesaplanmıştır.

Uma Sekaran, Research Methods for Business (New York: John Milley and Sons. Inc. Semarang: Badan Penerbit Universitas Diponegoro, 2003) 294'den uyarlandı.

Tablo 3.1'e göre bu çalışmanın evren büyüklüğü ve örneklem sayısı yeterli miktardadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda katılımcılardan branş, cinsiyet, fakülte türü, öğrenim durumu, fakülte türü, okuldaki statü, araştırma deneyimi ve branştan memnunluk durumu sorularını yanıtlamaları istenmiştir.

3.3.2. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği

Araştırmada lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik algılarını ölçmek amacıyla 1977 yılında H. Thomas Hurt, Katherine Joseph ve Chester. D. Cook tarafından geliştirilen, 2010 yılında Odabaşı ve Kılıçer tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ) kullanılmıştır. Uyarlanmış ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.82 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmanın BYÖ'nün güvenilirlik katsayısı ise 0.837 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin yanıtları “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Ortadayım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle katılmıyorum” şeklinde 5’li likert tipindedir. Ölçeği oluşturan maddelerin 12’si olumlu, 8’i olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Bireysel yenilikçilik ölçeği değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma boyutlarını içeren toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen yenilikçilik puanına göre bireylerin yenilikçilik düzeyleri tespit edilebilmektedir (Hurt, Joseph ve Cook, 1977). Yenilikçilik puanları hesaplanırken ölçekteki olumlu ve olumsuz maddelerin puanları ayrı ayrı toplanmakta ve “42+ (olumlu maddelerin toplam puanı)- (olumsuz maddelerin toplam puanı)” formülü kullanılmaktadır. Ölçekten alınan puanlara göre öğretmenler yenilikçi, öncü, sorgulayıcı, kuşkucu ve gelenekçi olmak üzere 5 farklı kategoride tanımlanmaktadır. 80 ve üstü puan alanlar yenilikçi, 80-69 arası puan alanlar öncü, 68-57 arası puan alanlar sorgulayıcı, 56-46 arası puan alanlar kuşkucu, 45 ve altında puan alanlar gelenekçi olarak sınıflandırılmaktadır (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Tablo 3.2’de lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ölçeğine ilişkin ortalama puan aralıklarına göre yenilikçilik kategorilerine dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 3.2: Lise Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Kategorilerine Göre Dağılımı

Yenilikçilik Kategorisi	Frekans	Yüzde (%)
Yenilikçi	9	3.3
Öncü	42	15.3
Sorgulayıcı	152	55.3
Kuşkucu	66	24.0
Gelenekçi	6	2.2
Toplam	275	100.0

Tablo 3.2’ye göre katılımcı öğretmen grubunun 9’u (%3.3) yenilikçi, 42’si (%15.3) öncü, 152’si (%55.3) sorgulayıcı, 66’sı (%24) kuşkucu, 6’sı (%2.2) gelenekçidir.

Tablo 3.3: Faktörlerin İç Tutarlık Katsayıları

Boyutlar	Ölçeğin İç tutarlık Katsayısı	Bu Çalışmadaki İç Tutarlık Katsayısı
B1: Değişime Direnç	0.81	-27.23*
B2: Fikir Önderliği	0.73	-18.43*
B3: Deneyime Açıklık	0.77	-17.39*
B4: Risk Alma	0.62	-27.56*
Ölçek Toplamı	0.82	-16.68*

Tablo 3.4: BYÖ Cronbach-Alpha ve Ortak Faktör Yük Değerleri

	Geliştirici Verisi	Lise Öğretmenleri
Cronbach-Alpha Değerleri	0.82	0.837
Ortak Faktör Yük Değerleri	0.360- 0.787	0.405-0.896

3.3.3. Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği

Araştırmada lise öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının belirlenmesi için İlhan, Şekerci, Sözbilir ve Yıldırım (2013) tarafından geliştirilen 5’li likert tipi Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği (EAÖTÖ) kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin yanıtları “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Ortadayım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle katılmıyorum” şeklindedir. Ölçek eğitim araştırmalarının gerekliliği, eğitim araştırmalarına değer verme ve eğitim araştırmalarının uygulanabilirliği boyutlarını içeren 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tüm boyutları için güvenilirlik katsayısı Cronbach’s alpha değeri 0.881’dir. Bu araştırmada ölçeğin güvenilirlik kat sayısı ise 0.906 olarak hesaplanmıştır. EAÖTÖ’den alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100’dür. Eğitim araştırmalarına yönelik öğretmen tutum ölçeğinin Cronbach-Alpha ve ortak faktör yük değerleri Tablo 3.5’te gösterilmiştir.

Tablo 3.5: EAÖYÖ Cronbach-Alpha ve Ortak Faktör Yük Değerleri

	Geliştirici Verisi	Lise Öğretmenleri
Cronbach-Alfa Değerleri	0.881	0.906
Ortak Faktör Yük Değerleri	0.387- 0.644	0.484-0.797

Tablo 3.6: Faktörlerin İç Tutarlılık Katsayıları

Boyutlar	Ölçeğin iç tutarlık Katsayısı	Çalışmadaki İç Tutarlık Katsayısı
B1: Eğitim Araştırmalarının Gerekliliği	0.841	-23.33*
B2: Eğitim Araştırmalarına Değer Verme	0.816	-15.47*
B3: Eğitim Araştırmalarının Uygulanabilirliği	0.781	-29.51

3.3.4. Araştırma Yeterliği Ölçeği

Lise öğretmenlerinin araştırma yeterliklerini tespit edebilmek için Büyüköztürk (1999) tarafından geliştirilen 7 maddeden oluşan tek boyutlu Araştırma Yeterliği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, “hiç”, “az”, “orta”, “oldukça” ve “tam” seçeneklerinden oluşmaktadır ve 1-5 arası puanlanmaktadır. Araştırma yeterliği ölçeğine ait Cronbach-Alfa ve ortak faktör yük değerleri Tablo 3.7’de gösterilmiştir.

Tablo 3.7: AYÖ Cronbach-Alfa ve Ortak Faktör Yük Değerleri

	Geliştirici Verisi	Lise Öğretmenleri
Cronbach-Alfa Değerleri	0.89	0.853
Ortak Faktör Yük Değerleri	0.66- 0.84	0.381-0.633

3.4. Verilerin Analizi

Anket uygulamasının sonucunda ortaya çıkan veriler araştırma problemlerine göre betimsel (aritmetik ortalama, frekans) ve ilişkisel (normal ve parametrik veya parametrik olmayan testler) istatistiksel işlemlerden faydalanılarak istatistiksel uygulamaları içeren paket programı ile oluşturulmuştur.

Lise öğretmenlerinin ölçeklerden aldıkları toplam puanlar ile demografik değişkenler arasındaki farklılığı belirlemek için veriler 50’den büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi (Büyüköztürk, 2018), kullanılarak verilerin normal dağılıp gösterip göstermediğine bakılmıştır. Araştırma kapsamında normallik incelemesi için veri setinde yer alan değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler Tablo 3.8’de gösterilmiştir.

Tablo 3.8: Ölçklere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Çarpıklık	Basıklık
AYÖ	-.266	.597
EAÖTÖ	-.765	.945
BYÖ	.183	.936

Tablo 3.8’e göre veri setinde yer alan değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 aralığında kaldığı görülmüştür. Bu nedenle veri setinin normallik koşulunu sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ardından verilerin homojenlik durumlarını belirlemek için One-Way Anova Homojenlik testi uygulanmıştır. Homojenlik test sonuçları Tablo 3.9’da gösterilmiştir.

Tablo 3.9 : Ölçklere Ait Levene’s Testi Sonuçları

	AYÖ			EAÖTÖ			BYÖ		
	Branş	Deneyim	Fakülte Türü	Branş	Deneyim	Fakülte Türü	Branş	Deneyim	Fakülte Türü
p	.520	.085	.183	.328	.514	.507	.498	.215	.374

p.05

Tablo 3.9'a göre tüm p değerleri $p > .05$ olduğundan varyansların homojenliği varsayımı kabul edilmiştir.

Ayrıca regresyon analizi için ön koşul olan varsayımlar test edilmiştir. Analizlere başlamadan önce ilk olarak analizler için gerekli varsayımlar tespit edilmiştir. Bunun için kayıp veri, uç değer, normallik ve çoklu bağlantılık varsayımları test edilmiştir. Analiz sonuçlarının geçerli ve güvenilir olması için veri seti üzerinde ilk olarak kayıp veri analizi yapılmıştır. Kayıp veri incelemesi için veri seti üzerinde yapılan betimsel istatistikler sonucunda ölçekte yer alan kayıp veri miktarının %5'ten az olduğu görülmüştür. Bu nedenle kayıp veriye yönelik bir gözlem çıkarılmamıştır. Tek yönlü uç değerlerin tespiti için araştırma kapsamında kullanılan değişkenlerin mutlak z değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada uygulanan ölçeklerde -3 ve +3 standart sapma aralığının dışında kalan veriye rastlanmamıştır.

Çok yönlü uç değerler için ise mahalnobis uzaklıkları hesaplanmıştır. Field'a (2009) göre 25 ve üzeri değerlerin çıkarılması gerektiğinden bu çalışmada 25 ve üzeri mahalnobis değerine rastlanmamıştır. Bu nedenle çok yönlü uç değer olarak belirlenen herhangi bir gözlem çıkarılmamıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklere ait veri setinde çoklu bağlantı sorunu olup olmadığını belirlemek için değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar hesaplanmıştır. Ayrıca varyans büyütme faktörü (VIF) ve durum indeksi (CI) gibi değerler hesaplanmıştır.

Tablo 3.10: Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklere Ait Değişkenlerin VIF, CI ve Korelasyon Değerleri

Değişkenler	CI	VIF	AYÖ	EAÖTÖ	BYÖ
AYÖ	1.000	.00	1		
EAÖTÖ	13.530	.68	.316	1	
BYÖ	18.097	.32	.280	.250	1

Tablo 3.10 incelendiğinde değişkenler arasında en yüksek ilişkinin araştırma yeterliliği ve tutum değişkenleri arasında olduğu görülmektedir ($r=.316$). Büyüköztürk'ün (2018) belirttiği gibi değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olduğu söylenebilmesi için korelasyon değerinin en az 80 olması gerekliliği göz önüne alındığında söz konusu değişkenlere ait çoklu bağlantı sorunu olmadığı görülmektedir. Ayrıca VIF ve CI değerleri incelendiğinde, VIF değerinin 19'dan yüksek olmadığı ve CI değerinin de 30'dan büyük olmadığı görülmektedir. Bu

sonuçlara göre, değişkenlere ait çoklu bağlantılık varsayımının karşılandığı grlmüştr.

Homojen ve normal dağılım gösteren veriler ile cinsiyet, öğrenim düzeyi, okuldaki statü, araştırma deneyimi ve branştan memnunluk durumları arasında istatistiksel anlamlı ilişkiyi incelemek için bağımsız örneklem t testi; branş, deneyim, fakülte türü değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Anova testi uygulanmıştır. Ölçeklerden alınan toplam puanların aralarındaki ilişkiyi ve ilişkinin yönünü belirleyebilmek için Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Ayrıca bireysel yenilikçilik düzeyi ve eğitim araştırmalarına yönelik tutumun araştırma yeterliğini yordama gücünü incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerine Yönelik Tanımlayıcı Bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin demografik değişkenlere göre dağılımların frekans ve yüzdelerine ilişkin bilgiler tabloda verilmiştir.

Tablo 4.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Değişken	Kategoriler	f	%
Branş	Sayısal Alan	59	21.5
	Sözel Alan	90	32.7
	Meslek/Teknik	27	9.8
	Sanat	30	10.9
	Yabancı Dil	69	25.1
Cinsiyet	Kadın	159	57.8
	Erkek	115	41.8
Fakülte Türü	Eğitim Fakültesi	168	61.1
	Fen/Edebiyat Fakültesi	89	32.4
	Eğitim Enstitüsü	2	0.7
	Diğer	15	5.5
Deneyim	1-5 yıl	152	55.3
	6-10 yıl	52	18.9
	11-15 yıl	19	6.9
	16-20 yıl	36	13.1
	21 yıl ve üzeri	14	5.1
Öğrenim Düzeyi	Lisans	220	80.0
	Lisansüstü	54	19.6
Okuldaki Statü	Öğretmen	239	86.9
	Yönetici	33	12.0
Araştırma Deneyimi	Var	38	13.8
	Yok	230	83.6
Branştan Memnunluk Durumu	Memnunum	234	85.1
	Memnun Değilim	11	4.0

N=275

Tablo 4.1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %57.8'i kadın %41.8'i erkektir. Lise öğretmenlerinin %61.1'i eğitim fakültesi mezunu iken, %32.4'ü fen ve edebiyat fakültelerinden, %0.7'si eğitim enstitülerinden, %5.5'i diğer fakülte türlerinden mezun olmuşlardır. Deneyimleri bakımından araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin %55.7'si 1-5 yıl, %18.9'u 6-10 yıl, %6.9'u 11-15 yıl, %13.1'i 16-20 yıl ve %5.1'i 21 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahiptirler. Öğretmenlerin %80'i lisans, %19.7'si lisansüstü eğitimi vardır. Katılımcıların %86.9'u öğretmen iken %12'si yöneticidir.

%13.8'inin araştırma deneyimi var, %83.6'sının araştırma deneyimi yoktur. Son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin %85.1'i branşından memnun iken, %4'ü memnun değildir.

Tablo 4.1 incelendiğinde araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin %21.5'i sayısal alana ait branş, %32.7'si sözel alana ait branş, %9.8'i çeşitli meslek ve teknik eğitim öğretmenleri, %10.9'u sanat alanı branşı, %25.1'i yabancı dil branşı öğretmenlerden oluşmaktadır. Her bir branşın hangi alanla ilişkilendirildiği Tablo 4.2'de gösterilmektedir.

Tablo 4.2: Branş Gruplamaları

Sayısal Alan Branşları	Sözel Alan Branşları	Meslek ve Teknik Branşları	Sanat Alanı Branşları	Yabancı Dil Alanı Branşları
		Bilişim Teknolojileri Makine Elektrik/Elektronik Din Kültürü ve Ahlak Bil. Otomasyon İnşaat Teknikleri ve Yapı Dekorasyon		
Matematik	Türk Dili ve Edebiyatı	Tarım	Müzik	İngilizce
Biyoloji	Tarih	Çocuk Gelişimi	Görsel Sanatlar	Almanca
Kimya	Coğrafya	Arapça	Beden Eğitimi	
Fizik	Felsefe Psikolojik Danışma ve Rehberlik	Giyim Üretim Teknolojisi El Sanatları Okul Öncesi Sağlık Hizmetleri Büro Yönetimi Muhasebe ve Finansman Yiyecek Hizmetleri İHL Meslek Dersleri		

4.2. Lise Öğretmenlerinin Araştırma Yeterlikleri Ölçeğine İlişkin Bulguları

Birinci alt probleme ilişkin “Lise öğretmenlerinin araştırmaya yeterlikleri ne düzeydedir?” sorusuna yanıt verebilmek araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma yeterliği algılarını gösterir bilgiler Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3: Lise Öğretmenlerinin Araştırma Yeterlik Ölçeğine Verdikleri Yanıtların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Maddeler	\bar{x}	s
Bir araştırma için proje geliştirebilme	3.41	0.88
Seçilen bir konuda araştırma problemini sınırlandırarak tanımlayabilme	3.56	0.83
Araştırılacak konu ile ilgili yapılan araştırmalara ve yayınlara ulaşabilmek için literatür taraması yapabilme	3.78	0.87
Araştırmanın problemini hipotez soru cümlesi ya da düz cümle olarak ifade edebilme	3.86	0.89
İhtiyaç duyulan verileri ham bilgileri uygun araçlarla (anket, gözlem, görüşme, belgesel tarama) toplayabilme	3.80	0.82
Toplanan verileri uygun bir şekilde değerlendirme (analiz etme)	3.92	0.82
Araştırmanın sonuçlarını bilimsel rapor hazırlamanın ilke ve kurallarına göre yazabilme	3.80	0.96
Toplam	26,13	6,07

Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma yeterlikleri 3.41 ile 3.92 arasında değişmektedir. Uygunluk düzeyinde ise bu değerler orta düzeyde sahip olma derecelerine denk gelmektedir. Lise öğretmenlerinin kendilerini en yetkin hissettikleri yeterlik toplanan verileri uygun bir şekilde değerlendirme (analiz etme) iken en az sahip olunan yeterliğin bir araştırma için proje geliştirebilme olmuştur.

Bu veriler ışığında öğretmenlerin en zorlandığı yeterlik alanın özgün bir proje ortaya çıkarmak olduğu söylenebilir.

Büyüköztürk (1999) ilköğretim öğretmenlerinin araştırma yeterliklerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin yeterlik düzeylerinden en fazla sahip oldukları toplanan verileri uygun bir şekilde değerlendirme yeterliği iken en az sahip oldukları ihtiyaç duyulan verileri ham bilgileri uygun araçlarla toplayabilme yeterliği olmuştur.

Alt amaçlardan ikincisi olan “Lise öğretmenlerinin demografik özelliklere göre araştırma yeterlikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt verebilmek için yapılan lise öğretmenlerinin araştırma yeterliği ölçeği puan ortalamalarının cinsiyete, öğrenim düzeyine, okuldaki statüye, araştırma deneyimine ve branştan memnunluk durumuna göre yapılan t Testi sonuçları Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4: Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Araştırma Yeterliği Ölçeği Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Değişkenler	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	159	25.376	4.231	-2.556	0.011*
	Erkek	115	26.731	4.466		
Öğrenim Düzeyi	Lisans	220	26.923	4.937	1.843	0.066
	Lisansüstü	54	25.704	4.203		
Okuldaki Statü	Öğretmen	239	25.823	4.388	-1.308	0.192
	Yönetici	33	26.878	3.990		
Araştırma Deneyimi	Var	38	27.894	4.842	2.96	0.003*
	Yok	230	25.647	4.235		
Branştan	Memnun	234	25.863	4.395	-1.576	0.116
Memnunluk Durumu	Memnun Değil	11	27.980	3.187		

*p<.05

Tablo 4.4’de cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin araştırma yeterliği ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının $\bar{x}=25.37$, erkek öğretmenlerin araştırma yeterliği ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ise $\bar{x}=26.73$ olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin araştırma yeterliği ölçeği toplam puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{272}= 2.556$, $p<0.05$]. Erkek öğretmenlerin araştırma yeterliği düzeyleri kadın öğretmenlere göre daha yüksektir.

Ancak Konokman, Yelken ve Yavuz’un (2015) okul öncesi öğretmenlerin araştırma yeterliklerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında cinsiyetin araştırma yeterliği üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 4.4 incelendiğinde öğrenim düzeyi değişkenine göre lisans mezunu öğretmenlerin ölçekten aldıkları puan ortalamaları $\bar{x}=26.92$ lisansüstü programlardan mezun olan öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları ise $\bar{x}=25.70$ olarak hesaplanmıştır. Öğrenim düzeyine göre öğretmenler arasında anlamlı bir fark yoktur [$t_{272}=1.843$, $p>0.05$]. Bu durumda öğretmenlerin lisans veya lisansüstü eğitim alması araştırma yeterlikleri üzerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmamıştır.

Tablo 4.4’e göre okulda statü bazında ölçekten alınan ortalama puanlar incelendiğinde öğretmen olarak görev yapanların puan ortalamaları $\bar{x}=25.82$, yönetici olarak görev yapanların puan ortalamaları $\bar{x}=26.87$ olarak tespit edilmiştir. Araştırma yeterliklerin okuldaki statüye göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesinde [$t_{(270)}=1.308$, $p>0.05$] bulunmuş, dolayısıyla öğretmenlerin okulda yönetici veya öğretmen olarak görev yapmaları ölçekten aldıkları toplam puan ortalaması üzerinde herhangi bir farklılaşma oluşturmamıştır.

Tablo 4.4'e bakıldığında araştırma deneyimi olan öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam puan ortalamaları $\bar{x}=27.89$, araştırma deneyimi bulunmayan öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam puan ortalamaları $\bar{x}=25.64$ olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin araştırma deneyimlerinin olup olmaması araştırma yeterliği toplam puan ortalaması üzerinde anlamlı bir farklılaşma göstermektedir [$t_{(266)}=2.96$, $p<0.05$]. Bu durumda öğretmenlerin araştırma deneyimi olması araştırma yeterliği düzeylerini arttırmıştır.

Tablo 4.4'e bakıldığında branştan memnun olan öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam puan ortalamaları $\bar{x}=25.86$, branşından memnun olamayan öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam puan ortalamaları $\bar{x}=27.98$ bulunmuştur. Branştan memnun olup olmama durumu öğretmenlerin araştırma yeterliği ölçeği puan ortalaması üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma oluşturmamıştır [$t_{(243)}=1.576$, $p>0.05$]. Öğretmenlerin branşından memnun olup olmaması araştırma yeterliği üzerinde herhangi bir değişiklik oluşturmamıştır.

Lise öğretmenlerinin araştırma yeterliği ölçeği puanlarının branşlara göre farklılaşma gösterip göstermediğinin incelenmesi için branşlar gruplanmıştır. Branş gruplamasına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 4.5: Lise Öğretmenlerinin AYÖ Branş Değişkenine Ait Betimsel İstatistikleri

Değişken	Branş Grubu	N	Yüzde (%)	AYÖ Puan Ort.	Standart Sapma	Standart Hata
Branş	Sayısal	76	27.6	25.637	4.524	.518
	Sözel	90	32.7	26.619	4.234	.446
	Meslek	23	8.4	24.995	4.621	.963
	Beden Eğ./Müzik/Görsel S.	63	22.9	25.172	4.334	.546
	Yabancı Dil	23	8.4	27.391	3.726	.776
	Toplam	275	100.0	25.945	4.367	.263

Tablo 4.5'de lise öğretmenlerinin branşlara göre araştırma yeterliği ölçeğinden almış oldukları toplam puanlar incelendiğinde sayısal alan öğretmenleri $\bar{x}= 25.63$; sözel alan öğretmenleri $\bar{x}=26.61$; meslek ve teknik alan öğretmenleri $\bar{x}=24.99$; beden eğitimi, müzik ve görsel sanatlar öğretmenleri $\bar{x}=25.17$; yabancı dil öğretmenleri $\bar{x}=27.39$ olduğu görülmektedir.

İkinci alt problemde yer alan lise öğretmenlerinin araştırma yeterlikleri branş değişkenine göre farklılığını belirlemek için uygulanan Anova Testi sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6: Lise Öğretmenlerinin Branşlara Göre Araştırma Yeterliği Ölçeği Puanlarına Göre Anova Testi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Branş	Gruplar Arası	154.616	4	38.654	2.058	.087
	Gruplar İçi	5071.466	270	18.783		
	Toplam	5226.082	274			

p.05

Tablo 4.6 incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizine göre araştırma yeterliği ölçeğinden alınan puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$F_{270-4}=2.058$, $p>0.05$]. Benzer şekilde ölçekten alınan ortalama puanlar da birbirlerine çok yakın değerlerdir. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre araştırma yeterliği düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Lise öğretmenlerinin araştırma yeterliği ölçeği puanlarının deneyim değişkenine ait betimsel istatistikleri Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7: Lise Öğretmenlerinin AYÖ Deneyim Değişkenine Ait Betimsel İstatistikleri

Değişken	Deneyim Grupları	N	Yüzde (%)	AYÖ Puan Ort.	Standart Sapma	Standart Hata
Deneyim	1-5 yıl	152	55.3	25.814	4.591	.372
	6-10 yıl	52	18.9	25.686	3.129	.434
	11-15 yıl	19	6.9	25.358	4.748	1.089
	16-20 yıl	36	13.1	26.154	4.559	.759
	21 yıl ve üzeri	14	5.1	29.071	4.028	1.076
	Toplam	273	100	25.970	4.36	.264

Tablo 4.7 incelendiğinde araştırma yeterliği ölçeğinden alınan ortalama puanların 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenler için $\bar{x}=25.81$; 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenler için $\bar{x}=25.66$; 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenler için $\bar{x}=25.35$; 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler için $\bar{x}=26.15$; 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler için ise $\bar{x}=29.07$ sonuçları bulunmuştur. Deneyim süresi öğretmenlerin araştırma yeterliği ölçeği puan ortalamaları üzerinde kayda değer bir değişim göstermemektedir.

Diğer taraftan katılımcı öğretmenlerin araştırma yeterlikleri deneyim değişkeni üzerinden farklılaşmasının incelenmesinde uygulanan Anova Testi sonuçları Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8: Lise Öğretmenlerinin AYÖ’nin Deneyim Değişkenine Ait ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Deneyim	Gruplar Arası	150.865	4	37.716	2.011	.093
	Gruplar İçi	5026.808	268	18.757		
	Toplam	5177.673	272			

p.05

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre de ölçekten alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F_{(4-268)}=2.011$, $p>0.05$]. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin deneyim değişkeni araştırma yeterliği üzerinde herhangi bir farklılaşma oluşturmamıştır.

Lise öğretmenlerinin araştırma yeterliği ölçeğinden elde edilmiş verilerin fakülte türü değişkenine ait betimsel istatistikleri Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9: Lise Öğretmenlerinin AYÖ’nin Fakülte Türü Değişkenine Ait Betimsel İstatistikleri

Değişken	Fakülte	N	Yüzde (%)	AYÖ Puan Ort.	Standart Sapma	Standart Hata
Fakülte Türü	Eğitim	168	61.1	26.23	4.05	0.31
	Fen/Edebiyat	89	32.4	25.84	4.62	0.49
	Eğitim Enstitüsü	2	.7	28.50	3.54	2.50
	Diğer	15	5.5	23.07	5.64	1.46
	Toplam	274	100	25.94	4.38	0.26

Tablo 4.9 incelendiğinde araştırma yeterliği ölçeği ortalama puanlarının eğitim fakültesi mezunu öğretmenler için $\bar{x}=26.23$; Fen/Edebiyat Fakülteleri mezunu öğretmenler için $\bar{x}=25.84$; eğitim enstitüsü öğretmenler için $\bar{x}=28.50$; diğer fakültelerden mezun öğretmen grubu için $\bar{x}=23.07$ olarak bulunmuştur. Araştırma yeterliği ölçeğinden elde edilen puanların öğretmenlerin mezun olduğu fakülte türü değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için yapılan Anova Testi sonuçları Tablo 4.10’daki gibidir.

Tablo 4.10: Lise Öğretmenlerinin AYÖ'nin Fakülte Türü Değişkenine Ait ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Fakülte Türü	Gruplar Arası	151.578	3	50.526	2.688	.047*
	Gruplar İçi	5074.502	270	18.794		
	Toplam	5226.079	273			

*p<.05

Tablo 4.10'a göre lise öğretmenlerinin araştırma yeterlikleri fakülte türü değişkenine göre anlamlı farklılaşmaktadır [$F_{3,270}=2.68$, $p<0.05$]. Buna göre öğretmenlerin mezun olduğu fakülte türüne göre araştırma yeterliği düzeyleri değişmektedir. Eğitim fakültesi ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin diğer fakülte mezunu öğretmenlere nazaran araştırma yeterlikleri daha yüksektir.

4.3. Lise Öğretmenlerinin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeğine İlişkin Bulguları

Alt problemlerden üçüncüsü olan Lise öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ne düzeydedir? sorusuna yanıt verebilmek için öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ortalama puanın 77.91 olduğu Tablo 4.11'de gösterilmiştir. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. Bu durumda lise öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının iyi düzeyde olduğu yorumunu yapmak doğru olacaktır. Küçükaydın Alkış da (2018) araştırma sonuçlarını destekler şekilde sınıf öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 4.11: Lise Öğretmenlerinin EAÖTÖ Maddelerine Verdikleri Yanıtların Ortalaması ve Standart Sapmaları

Maddeler	\bar{x}	s
Yapılan eğitim araştırmaları öğretim programlarının geliştirilmesi yenilenmesine katkı sağlar	4.13	0.96
Eğitim araştırmaları derslerde kullanabileceğim yararlı bilgiler sağlar	4.13	0.90
Yapılan eğitim araştırmaları öğretimde karşılaştığım problemlere çözüm üretir	3.96	0.99
Öğretim sürecinde konuya göre öğretim model, yöntem ve teknik seçiminde eğitim araştırma bulguları benim için önemli bir yere sahiptir	4.14	0.89
Eğitim araştırmaları ile ilgili seminerlerden hoşlanırım	3.93	0.96
Seminerlerde anlatılan eğitim ile ilgili araştırma bulguları fayda sağlar	3.87	1.02
Eğitim araştırma bulgularına göre sınıfta ders işlemek bana zevk verir	3.96	0.89
Eğitim ile ilgili bilimsel araştırmaların yapılması gereklidir	4.45	0.83
Eğitim araştırmaları öğretmenlik mesleğinin gelişimine katkı sağlar	4.41	0.81
Eğitim araştırmalarından haberdar olmak önemlidir	4.38	0.84
Nitelikli bir öğretmen olmak için eğitim araştırmalarından yararlanmak gerekir	4.32	0.86
Öğretmenler eğitim araştırma bulgularından yararlanmalıdırlar	4.40	0.79
Eğitim ile ilgili bilimsel yayınlar (tez, makale, kitap vb.) eğitimin kalitesinin artmasına katkı sağlar	4.28	0.87
Eğitim ile ilgili bilimsel yayınların (tez, makale, kitap vb.) yüzeysel olduğu kanısındayım	3.02	1.20
Eğitim araştırmalarının okul ortamında uygulanabilirliği yoktur	3.16	1.16
Yapılan eğitim araştırmalarının uygulanabilir olduğuna inanmıyorum	3.17	1.16
Eğitimde yapılan çalışmaların sonuçlarına göre ders işlemek zaman kaybıdır	3.89	0.98
Akademisyenlerin yaptığı eğitim araştırmaları sadece kendi kariyerlerini yükseltmek amacıyla yapılan araştırmalardır	3.23	1.24
Eğitim araştırmalarının bulgularına göre ders işlenmesi öğrencilerin başarılarını düşürür	3.83	1.01
Eğitim araştırmalarından elde edilen verilere göre ders işlediğimde konular yetişmez	3.25	1.21
Toplam	77.91	19.57

Tablo 4.11 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutum ölçeğine verilen yanıtlardan en yüksek ortalamaya sahip olan tutumların eğitim ile ilgili bilimsel yayınların yapılması gereklidir ve eğitim araştırmaları öğretmenlik mesleğinin gelişimine katkı sağlar maddeleri olmuştur. Ölçeğin olumsuz maddelerden en yüksek ortalamaya sahip olanı ise 3.89 ortalama ile “Eğitimde yapılan çalışmaların sonuçlarına göre ders işlemek zaman kaybıdır” maddesidir.

En düşük ortalamaya sahip tutumları ise “eğitim ile ilgili bilimsel yayınların yüzeysel olduğu kanısındayım”, “eğitim araştırmalarının okul ortamında uygulanabilirliği yoktur”, “yapılan eğitim araştırmalarının uygulanabilir olduğuna inanmıyorum” maddeleridir. Bu durumda lise öğretmenleri eğitim araştırmalarına değer verirken uygulamada kullanılabilir olduğunu düşünmemektedirler.

Alt problemlerden dördüncüsü olan Lise öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt

verebilmek için cinsiyet, öğrenim düzeyi, okuldaki statü, araştırma deneyimi, branştan memnunluk durumu değişkenlerine ait uygulanan “t Testi” sonuçları Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12: Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre EAÖTÖ Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Demografik Değişkenler		n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	159	77.521	11.986	272	-.536	.593
	Erkek	115	78.291	11.429			
Öğrenim Düzeyi	Lisans	220	78.008	10.731	272	-.465	.642
	Lisansüstü	54	77.177	15.284			
Okuldaki Statü	Öğretmen	239	78.000	11.546	270	-.062	.951
	Yönetici	33	78.133	11.776			
Araştırma Deneyimi	Var	38	80.032	11.546	266	1.207	.229
	Yok	230	77.574	11.776			
Branştan Memnunluk Durumu	Memnun	234	78.004	12.076	243	1.053	.293
	Memnun Değil	11	74.107	9.881			

p>.05

Tablo 4.12’ye göre cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam puan ortalamalarının $\bar{x}=77.52$, erkek öğretmenlerin toplam puan ortalamalarının ise $\bar{x}=78.29$ olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{272}= 0.536$, $p>0.05$]. Eğitim araştırmalarına yönelik tutum cinsiyete göre değişkenlik göstermemektedir.

Literatür incelendiğinde cinsiyetin öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Baş, 2017; Yavuz, 2009; Uçgun ve Ünal, 2015; Holincheck, 2012; Beycioğlu, Özer ve Uğurlu, 2010).

Ancak Polat (2014) ve Kahraman ve Köleli’nin (2017) yaptığı çalışmada araştırmalara yönelik tutumda cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde erkek öğretmenlerin/öğretmen adaylarının lehine sonuç ortaya koymuşlardır.

Tablo 4.12 incelendiğinde öğrenim düzeyi değişkenine göre lisans mezunu öğretmenlerin ölçekten aldıkları puan ortalamaları $\bar{x}=78.00$ lisansüstü programlardan mezun olan öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları ise $\bar{x}=77.17$ olarak hesaplanmıştır. Öğrenim düzeyine göre eğitim araştırmalarına yönelik tutumda öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma istatistiksel olarak bulunmamaktadır

[$t_{(272)}=0.465$, $p>0.05$]. Bu durumda öğretmenlerin lisans veya lisansüstü eğitim düzeyine sahip olması eğitim araştırmalarına yönelik tutumları üzerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmamıştır.

Uçgun ve Ünal (2015), Holincheck (2012) ve Baş (2017) öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında bu çalışmada çıkan sonuca benzer şekilde öğrenim düzeyi değişkenin eğitim araştırmalarına yönelik tutum üzerinde farklılaşma oluşturmadığını ortaya koymuşlardır.

Tablo 19’da okulda statü değişkenine göre ölçekten alınan ortalama puanlar incelendiğinde öğretmen olarak görev yapanların puan ortalamaları $\bar{x}=78.00$, yönetici olarak görev yapanların puan ortalamaları $\bar{x}=78.13$ olarak tespit edilmiştir. Anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde [$t_{(270)}=0.062$, $p>0.05$] bulunmuş, dolayısıyla öğretmenlerin okulda yönetici veya öğretmen olarak görev yapmaları ölçekten aldıkları toplam puan ortalaması üzerinde herhangi bir farklılaşma oluşturmamıştır.

Tablo 4.12’ye bakıldığında araştırma deneyimi olan öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam puan ortalamaları $\bar{x}=80.03$ araştırma deneyimi bulunmayan öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam puan ortalamaları $\bar{x}=77.57$ olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin araştırma deneyimlerinin olup olmaması araştırma yeterliği toplam puan üzerinde anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir [$t_{(266)}=1.207$, $p>0.05$]. Bu durumda öğretmenlerin araştırma deneyimi olması eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarını etkilememiştir.

Holincheck (2012) de araştırma deneyiminin eğitim araştırmalarına yönelik tutum üzerinde önemli bir farklılaşma oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 4.12’ye bakıldığında branştan memnun olan öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam puan ortalamaları $\bar{x}=78.00$, branşsından memnun olamayan öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam puan ortalamaları $\bar{x}=74.10$ bulunmuştur. İstatistiksel olarak branştan memnun olup olmama durumu öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutum ölçeği puan ortalaması üzerine anlamlı bir farklılaşma oluşturmamıştır [$t_{(243)}=1.053$, $p>0.05$]. Öğretmenlerin branşsından memnun olup olmaması eğitim araştırmalarına yönelik tutumları üzerinde herhangi bir değişiklik oluşturmamıştır.

Katılımcı öğretmen grubunun eğitim araştırmalarına yönelik tutum ölçeğinden elde edilmiş verilerin branş değişkenine ait betimsel istatistikleri Tablo 4.13'de gösterilmiştir.

Tablo 4.13: Lise Öğretmenlerinin Branşlara Göre EAÖTÖ Betimsel İstatistikleri

Değişken	Branş Grubu	N	Yüzde (%)	EAÖTÖ Puan Ort.	Standart Sapma	Standart Hata
Branş	Sayısal	76	27.6	75.437	12.692	1.455
	Sözel	90	32.7	78.127	11.852	1.249
	Meslek/Teknik	23	8.4	76.811	12.315	2.567
	Beden Eğ. / Müzik / Görsel S.	63	22.9	79.444	9.290	1.170
	Yabancı Dil	23	8.4	82.130	12.848	2.679
	Toplam	275	100.0	77.910	11.770	.709

Tablo 4.13 incelendiğinde sayısal alan öğretmenlerinin EAÖTÖ puan ortalamaları $\bar{x}=75.43$; sözel alan öğretmenleri $\bar{x}=78.12$; meslek ve teknik alan öğretmenleri $\bar{x}=76.81$; beden eğitimi, müzik ve görsel sanatlar öğretmenleri $\bar{x}=79.44$; yabancı dil öğretmenleri $\bar{x}=82.13$ olduğu görölmektedir. Yabancı dil alanı öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik tutum puan ortalamalarının diğer branş gruplarına göre daha yüksek olduğu görölmektedir.

Lise öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının branş değişkenine göre farklılaşmasının incelenesi için yapılan Anova Testi sonuçları Tablo 4.14'de gösterilmiştir.

Tablo 4.14: Lise Öğretmenlerinin Branş Değişkenine Ait EAÖTÖ ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Branş	Gruplar Arası	1054.550	4	263.637	1.929	.106
	Gruplar İçi	36905.052	270	136.685		
	Toplam	37959.602	274			

$p>.05$

Tablo 4.14 incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizine göre eğitim araştırmalarına yönelik tutum ölçeğinden alınan puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görölmektedir [$F_{270-4}=2.058$, $p>0.05$]. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları branşlara göre farklılaşmamaktadır.

Eğitim araştırmalarına y6nelik 6đretmenlerin tutumlarını branş değişkeni açısından inceleyen çalışmalarda da bu iki değişken arasında anlamlı farklılaşmanın bulunmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Uçgun ve nal, 2015).

Lise 6đretmenlerinin eğitim araştırmalarına y6nelik tutumunun deneyim değişkenine ilişkin yapılan Anova Testi sonuçlarının betimsel istatistikleri Tablo 4.15’de g6sterilmiştir.

Tablo 4.15: Lise 6đretmenlerinin Deneyimlerine G6re EA6T6 Betimsel İstatistikleri

Değişken	Deneyim Grupları	N	Yüzde (%)	EA6T6 Puan Ort.	Standart Sapma	Standart Hata
Deneyim	1-5 yıl	152	55.3	77.343	12.139	.984
	6-10 yıl	52	18.9	76.316	12.478	1.730
	11-15 yıl	19	6.9	80.379	10.392	2.384
	16-20 yıl	36	13.1	78.813	10.183	1.697
	21 yıl ve zeri	14	5.1	83.232	9.348	2.498
	Toplam	273	100	77.854	11.760	.711

Tablo 4.15 incelendiğinde eğitim araştırmalarına y6nelik 6đretmen tutum 6leğinden alınan ortalama puanların 1-5 yıl deneyime sahip 6đretmenler için $\bar{x}=77.34$; 6-10 yıl deneyime sahip 6đretmenler için $\bar{x}=76.31$; 11-15 yıl deneyime sahip 6đretmenler için $\bar{x}=80.37$; 16-20 yıl deneyime sahip 6đretmenler için $\bar{x}=78.81$; 21 yıl ve üzeri deneyime sahip 6đretmenler için ise $\bar{x}=83.23$ sonuçları bulunmuştur.

Tablo 4.16: Lise 6đretmenlerinin Deneyim Değişkenine Ait EA6T6 ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Deneyim	Gruplar Arası	721.891	4	180.473	1.311	.266
	Gruplar İçi	36901.292	268	137.691		
	Toplam	37623.184	272			

p.05

Tablo 4.16’ya g6re yapılan tek y6nl varyans analizi sonucuna g6re 6lekten alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F_{(4-268)}=1.311$, $p>0.05$]. Bu sonuca g6re 6đretmenlerin deneyim sürelerinin eğitim araştırmalarına y6nelik tutum üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Benzer şekilde Holincheck (2012) deneyim yılının eğitim araştırmalarına y6nelik tutumda farklılaştırma oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak literatür

incelendiğinde deneyimin eğitim araştırmalarına yönelik tutum puanını farklılaştırdığına dair araştırma sonuçları mevcuttur (Baş, 2017). epni ve Küçük (2003) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki deneyim süresi arttıça eğitim araştırmalarına karşı tutum olumsuz etkilenir sonucu ortaya konulmuştur. Yavuz (2009) ise 46-55 yaş grubu öğretmenler eğitim araştırmalarında diğer yaş gruplarına oranla daha ilgili oldukları sonucuna ulaşmıştır. Farklı sonuçlara ulaşılmış olması farklı örneklemler üzerinde çalışmaların gerçekleştirilmiş olmasından kaynaklanabilir.

Lise ğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının fakülte türü değişkenine ilişkin uygulanan Anova Testi sonuçları betimsel istatistikleri Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17: Lise ğretmenlerinin Fakülte Türüne Göre EAT Betimsel İstatistikleri

Değişken	Fakülte	N	Yüzde (%)	EAT Puan Ort.	Standart Sapma	Standart Hata
Fakülte Türü	Eğitim	168	61.1	77.210	12.080	.932
	Fen/Edebiyat	89	32.4	78.697	11.668	1.236
	Eğitim Enstitüsü	2	.7	81.000	5.656	4.00
	Diğer	15	5.5	79.466	8.675	2.240
	Toplam	274	100	77.844	11.740	.709

Tablo 4.17 incelendiğinde eğitim araştırmalarına yönelik ğretmen tutum lği puanları eğitim fakültesi mezunu öğretmenler için $\bar{x}=77.21$; Fen/Edebiyat Fakülteleri mezunu öğretmenler için $\bar{x}=78.69$; eğitim enstitüsü öğretmenler için $\bar{x}=81.00$; diğer fakültelerden mezun ğretmen grubu için $\bar{x}=79.84$ olarak bulunmuştur. Eğitim araştırmalarına karşı tutum fakülte türü değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmak için yapılan Anova Testi sonuçları Tablo 4.18’deki gibidir.

Tablo 4.18: Lise ğretmenlerinin Fakülte Türü Değişkenine Ait EAT ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Fakülte Türü	Gruplar Arası	191.763	3	63.921	.461	.710
	Gruplar İçi	37439.416	270	138.665		
	Toplam	37631.179	273			

p.05

Tablo 4.18'e göre EAÖTÖ ortalama puanları fakülte türüne göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır [$F_{270-3}=0.461$, $p>0.05$]. Katılımcıların eğitim araştırmalarına yönelik eğilimleri fakülte türüne göre değişkenlik göstermemektedir.

4.4. Lise Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeğine İlişkin Bulguları

Alt problemlerden beşincisi olan “Lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik durumları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt verebilmek için her bir maddeye ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19: Lise Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Maddelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	\bar{x}	s
Arkadaşlarım öneri veya bilgi almak için sık sık bana başvururlar	3.80	0.88
Yeni fikirleri denemekten hoşlanırım	4.28	0.89
Bir şeyi yapmanın yeni yollarını ararım	4.25	0.84
Genellikle yeni fikirleri kabullenmekte temkinliyimdir	3.20	1.13
Bir sorunu çözerken yanıt açık olmadığı zaman çözüm için çoğu kez yeni yöntemler geliştiririm	3.97	0.85
Yeni icatlara ve yeni düşünce tarzlarına karşı şüpheciyimdir	3.73	1.14
Çevremdeki insanların büyük bir çoğunluğunun kabul ettiğini görene kadar yeni fikirlere pek itibar etmem	3.62	1.12
Arkadaş grubum içinde etkili bir birey olduğumu düşünürüm	3.91	0.82
Düşüncelerimde ve davranışlarımda kendimi yaratıcı ve özgün görürüm	3.98	0.80
Genellikle arkadaş grubum içinde yeni bir şeyi kabul eden son kişilerden biri olduğumu düşünüyorum	3.71	1.21
Yaratıcı bir kişiye sahibimdir	3.94	0.85
Ait olduğum grubun liderlikle ilgili sorumluluklarımı almaktan hoşlanırım	3.88	2.01
Çevremdeki bireylerde işe yaradığını görene kadar bir işi yapmanın yeni yollarını kabullenmekte isteksiz davranırım	3.64	1.06
Düşüncelerimde ve davranışlarımda özgün olmayı heyecan verici bulurum	4.08	0.87
Eski usul yaşam tarzının ve işleri eski yöntemlerle yapmanın en iyisi olduğunu düşünürüm	3.70	1.12
Belirsizlikler ve çözülmemiş problemler beni güdüler	3.71	0.93
Yenilikleri dikkate almadan önce diğer insanların o yeniliği kullandığını görmeliyim	3.25	1.16
Yeni fikirlere açığım	4.34	0.79
Cevabı belirsiz sorular beni heyecanlandırır	3.74	1.01
Yeni fikirlere karşı çoğunlukla şüpheciyimdir	3.59	1.11
Toplam	63.15	20,59

Tablo 4.19 incelendiğinde öğretmenlerin verdiği yanıtlardan en yüksek değere sahip olan “Yeni fikirlere açığım” maddesi olmuştur. Diğer taraftan ölçeğin uyarlama çalışmasında belirtildiği gibi olumlu madde puanlarından olumsuz maddelerin puanı çıkartılıp 42 eklenmesiyle (Odabaşı ve Kılıçer, 2010) bulunan ölçeğin puan ortalaması 63.15 olarak hesaplanmış, bu da katılan öğretmenlerin “sorgulayıcı” kategorisinde ve orta düzeyde yenilikçi olarak tanımlanabilir.

Ayrıca bu ölçekten elde edilen puanlara göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri şu şekildedir: 9'u (%3.3) yenilikçi, 42'si (%15.3) öncü, 152'si (%55.3) sorgulayıcı, 66'sı (%24) kuşkucu, 6'sı (%2.2) gelenekçidir.

Tablo 4.20: Lise Öğretmenlerinin Yenilikçilik Düzeyleri

Yenilikçilik Kategorileri	Rogers (1995)	Eldeki Araştırmada
Yenilikçi	%2.5	%3.3
Öncü	%13.5	%15.3
Sorgulayıcı	%34.0	%55.3
Kuşkucu	%34.0	%24.0
Gelenekçi	%16.0	%2.2

Tablo 4.20'ye göre araştırmaya katılan öğretmenler çoğunlukla sorgulayıcı kategoride bulunmaktadır. Benzer şekilde Kılıçer (2011), Tırpan ve Gençer (2018), Yorulmaz, Çokçalışkan, Önal (2017) Aslan ve Kesik (2018) ve Öztürk Yılmaz ve Summak (2014) öğretmenlerin çoğunlukla sorgulayıcı düzeyde oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Çoklar (2012) eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin çoğunlukla öncü kategorisinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Alt problemlerden altıncısı olan “Lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile demografik özellikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt verebilmek için cinsiyet, öğrenim düzeyi, okuldaki statü, araştırma deneyimi, branştan memnunluk durumu değişkenlerine ait “t Testi” sonuçları Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21: Lise Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere BYÖ Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Değişkenler		n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	159	60.122	8.94669	272	-2.824	.005*
	Erkek	115	63.207	8.89726			
Öğrenim Düzeyi	Lisans	54	61.650	8.50059	272	-.861	.390
	Lisansüstü	220	60.468	11.00693			
Okuldaki Statü	Öğretmen	239	61.129	9.04583	270	-1.487	.138
	Yönetici	33	63.614	8.62569			
Araştırma Deneyimi	Var	38	64.317	7.36465	266	2.149	.033*
	Yok	230	60.935	9.22284			
Branştan Memnunluk Durumu	Memnun	234	60.883	8.92891	243	-.963	.336
	Memnun Değil	11	63.545	9.60587			

*p<.05

Tablo 4.21’de cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamalarının $\bar{x}=60.12$, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının ise $\bar{x}=63.20$ olduğu görölmektedir. Katılımcı öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeği toplam puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(272)}= 2.824$, $p<0.05$]. Erkek öğretmenlerin yenilikçilik düzeyleri kadın öğretmenlere göre daha yüksektir.

Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerini cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı sonuçlarını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Bitkin 2012; Gürbüz, 2015; Yavuz Konokman, Yokuş ve Yanpar Yelken 2016; Demirbaşaran ve Keleş, 2015; Yenice ve Yavaşoğlu, 2018; Aslan ve Kesik, 2018; Moore, 2012; Çelik, 2013). Ancak Yorulmaz, Çokçalışkan, Önal (2017) bireysel yenilikçilik düzeyinin kadınların lehine anlamlı değiştigi sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 4.21 incelendiğinde öğrenim düzeyi değişkenine göre lisans mezunu öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları $\bar{x}=61.65$ lisansüstü programlardan mezun olan öğretmenlerin ölçekten aldıkları puan ortalamaları ise $\bar{x}=60.46$ olarak hesaplanmıştır. Öğrenim düzeyine göre öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır [$t_{(272)}=0.861$, $p>0.05$]. Bu durumda öğretmenlerin lisans veya lisansüstü eğitim alması yenilikçilikleri üzerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmamıştır.

Ancak Noh, Hamzah, Abdullah (2016) yaptıkları çalışmada eğitim düzeyinin bireysel yenilikçilik düzeyini anlamlı farklılaştırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 4.21’e göre okulda statü bazında bireysel yenilikçilik ölçeğinden alınan ortalama puanlar incelendiğinde öğretmen olarak görev yapanların puan ortalamaları $\bar{x}=61.12$, yönetici olarak görev yapanların puan ortalamaları $\bar{x}=63.61$ olduğu görölmektedir. Anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde [$t_{(270)}=1.487$, $p>0.05$] bulunmuş, dolayısıyla öğretmenlerin okulda yönetici veya öğretmen olarak görev yapmaları yenilikçilik puanları üzerinde herhangi bir fark oluşturmamıştır.

Hite ve Diğ. (2006) statü değişkeninin bireysel yenilikçilik algısını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Noh ve diğerleri (2016) de yenilikleri kabul ve yeniliklere uyum düzeyinin statü değişkenine bağlı olarak değiştigini ortaya koymuşlardır.

Tablo 4.21'e bakıldığında araştırma deneyimi olan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları $\bar{x}=64.31$, araştırma deneyimi bulunmayan öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam puan ortalamaları $\bar{x}=60.93$ olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin araştırma deneyimlerinin olup olmaması araştırma yeterliği toplam puan ortalaması üzerinde anlamlı bir farklılaşma göstermektedir [$t_{(266)}=2.149$, $p<0.05$]. Bu durumda öğretmenlerin araştırma deneyimi olması onların yenilikçilik puanlarını arttırmıştır.

Tablo 4.21 incelendiğinde branştan memnun olan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları $\bar{x}=60.88$ branşından memnun olmayan öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam puan ortalamaları $\bar{x}=63.54$ bulunmuştur. İstatistiksel olarak branştan memnun olup olmama durumu öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeği puan ortalaması üzerine anlamlı bir farklılaşma oluşturmamıştır [$t_{(243)}=0.963$ $p>0.05$]. Öğretmenlerin branşından memnun olup olmaması bireysel yenilikçilik ortalama puanları üzerinde herhangi bir değişiklik oluşturmamıştır.

Lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin branş değişkenine ait betimsel istatistikleri Tablo 4.22'de verilmiştir.

Tablo 4.22: Lise Öğretmenlerinin Branşlara Göre BYÖ Betimsel İstatistikleri

Değişken	Branş Grubu	N	Yüzde (%)	BYÖ Puan Ort.	Standart Sapma	Standart Hata
Branş	Sayısal	76	27.6	59.925	7.451	.854
	Sözel	90	32.7	61.998	10.451	1.101
	Meslek/Teknik	23	8.4	62.771	7.929	1.653
	Beden Eğ./Müzik/Görsel S.	63	22.9	62.856	9.410	1.185
	Yabancı Dil	23	8.4	59.015	6.980	1.455
	Toplam	275	100.0	61.437	9.029	.544

Tablo 4.22 incelendiğinde sayısal alan öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ölçeği puan ortalamaları $\bar{x}=59.92$; sözel alan öğretmenleri $\bar{x}=61.99$; meslek ve teknik alan öğretmenleri $\bar{x}=62.77$; beden eğitimi, müzik ve görsel sanatlar öğretmenleri $\bar{x}=62.85$; yabancı dil öğretmenleri $\bar{x}=59.01$ olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan bireysel yenilikçilik ölçeğine ilişkin branş değişkenine ait Anova Testi sonuçları Tablo 4.23'de verilmiştir.

Tablo 4.23: Lise Öğretmenlerinin Branş Değişkenine Ait BYÖ Anova Testi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Branş	Gruplar Arası	504.800	4	126.200	1.561	.185
	Gruplar İçi	21832.859	270	80.862		
	Toplam	22337.659	274			

p.05

Tablo 4.23 incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizine göre bireysel yenilikçilik ölçeğinden alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$F_{270-4}=1.561$, $p>0.05$]. Bu durumda araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ölçeği puanları branşlara göre değişkenlik göstermemektedir.

Gürbüz (2015) öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğrenim görülen bölüme göre farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

Lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin deneyim değişkenine ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 2.24’de gösterilmiştir.

Tablo 4.24: Lise Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre BYÖ Betimsel İstatistikleri

Değişken	Deneyim Grupları	N	Yüzde (%)	BYÖ Puan Ort.	Standart Sapma	Standart Hata
Deneyim	1-5 yıl	152	55.3	60.144	9.130	.740
	6-10 yıl	52	18.9	62.299	8.994	1.247
	11-15 yıl	19	6.9	63.603	8.680	1.991
	16-20 yıl	36	13.1	64.000	9.264	1.544
	21 yıl ve üzeri	14	5.1	62.806	6.482	1.732
	Toplam		273	100	61.440	9.047

Tablo 4.24 incelendiğinde bireysel yenilikçilik ölçeğinden alınan ortalama puanların 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenler için $\bar{x}=60.14$; 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenler için $\bar{x}=62.29$; 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenler için $\bar{x}=63.60$; 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler için $\bar{x}=64.00$; 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler için ise $\bar{x}=64.00$ sonuçları bulunmuştur.

Lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri deneyim değişkenine göre farklılaşmasının incelenmesi için uygulanan Anova Testi sonuçları Tablo 4.25’de gösterilmiştir.

Tablo 4.25: Lise Öğretmenlerinin Deneyim Değişkenine Ait BYÖ ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Deneyim	Gruplar Arası	644.429	4	161.107	1.997	.095
	Gruplar İçi	21620.844	268	80.675		
	Toplam	22265.273	272			

p.05

Tablo 4.25 incelendiğinde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre ölçekten alınan toplam puanlar ile gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F_{(4-268)}=1.997$, $p>0.05$]. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin yenilikçilik puanları deneyim değişkeni açısından farklılaşmamaktadır.

Demirbaşaran ve Keleş (2015) ve Çoklar (2012) da eldeki çalışmaya paralel olarak eğitim yöneticilerinin/öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin deneyim değişkeni ile farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Ancak Aslan ve Kesik (2018) 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin diğer yaş gruplarına nazaran daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diğer taraftan Hite ve diğ. (2006) araştırmalarında deneyim süresi çok olan bireylerin yenilikçilik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin fakülte türü değişkenine ait betimsel istatistikleri Tablo 4.26’da verilmiştir.

Tablo 4.26: Lise Öğretmenlerinin Fakülte Türüne Göre BYÖ Betimsel İstatistikleri

Değişken	Fakülte Türü	N	Yüzde (%)	BYÖ Puan Ort.	Standart Sapma	Standart Hata
Fakülte Türü	Eğitim	168	61.1	62.015	8.249	.636
	Fen/Edebiyat	89	32.4	60.039	10.122	1.073
	Eğitim Enstitüsü	2	.7	66.000	12.727	9.000
	Diğer	15	5.5	62.283	10.277	2.653
	Toplam		274	100	61.417	9.039

Bireysel yenilikçilik ölçeği puanları eğitim fakültesi mezunu öğretmenler için $\bar{x}=62.01$; Fen/Edebiyat Fakülteleri mezunu öğretmenler için $\bar{x}=60.03$; eğitim enstitüsü öğretmenler için $\bar{x}=66.00$; diğer fakültelerden mezun öğretmen grubu için $\bar{x}=62.28$ olarak bulunmuştur.

Katılımcı öğretmen grubunun bireysel yenilikçilik düzeyinin fakülte türü değişkenine göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığına bakılmak için yapılan Anova testi sonuçları Tablo 4.27’deki gibidir.

Tablo 4.27: Lise Öğretmenlerinin Fakülte Türü Değişkenine Göre BYÖ ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Fakülte Türü	Gruplar Arası	282.256	3	94.085	1.153	.328
	Gruplar İçi	22024.349	270	81.572		
	Toplam	22306.605	273			

p>.05

Tablo 4.27’ye göre bireysel yenilikçilik puanları fakülte türüne göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır [$F_{270-3}=1.153$, $p>0.05$]. Katılımcıların fakülte türleri bireysel yenilikçilik puanları üzerinde herhangi bir farklılaşma oluşturmamıştır.

4.5. Lise Öğretmenlerinin Ölçeklerden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Alt problemlerden yedincisi “Araştırma yeterlikleri ile eğitim araştırmalarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemlerden sekizincisi olan “Araştırma yeterlikleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” ve alt problemlerden dokuzuncusu olan “Bireysel yenilikçilik düzeyi, eğitim araştırmalarına yönelik tutum ve araştırma yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorularına yanıt verebilmek için gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.28’de gösterilmiştir.

Tablo 4.28 : Ölçeklere Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	AYÖ	EAÖTÖ	BYÖ
AYÖ	1		
EAÖTÖ	.316	1	
BYÖ	.280	.250	1

p<.05

Tablo 4.28’e göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki korelasyonlar incelendiğinde araştırma yeterliği ile eğitim araştırmalarına yönelik tutum arasında pozitif ancak zayıf düzeyde ilişkinin olduğu ($r=0.31$) ve diğer değişkenler kontrol edildiğinde araştırma yeterliliği ile bireysel yenilikçilik düzeyi arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde ($r=0.28$) ilişki olduğu görülmektedir. Bireysel yenilikçilik düzeyi ile

eğitim araştırmalarına y6nelik tutum arasında pozitif ve zayıf d6zeyde ilişki bulunmuştur. Değişkenler arasındaki en y6ksek ilişki eğitim araştırmalarına y6nelik tutum ile araştırma yeterliliği arasındadır.

Alt problemlerden sonucusu olan ‐Lise 6đretmenlerinin bireysel yenilik6ilik d6zeyleri ve eğitim araştırmalarına y6nelik tutumları, araştırmaya y6nelik yeterliklerinin ne kadarını yordamaktadır?‑ sorularının cevabına ulaşmak i6in 6đretmenlerin bireysel yenilik6ilik d6zeyleri ve eğitim araştırmalarına y6nelik tutumları birlikte 6đretmenlerin araştırma yeterliklerini yordama g6c6n6 belirlemek amacıyla 6oklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve sonu6ları Tablo 4.29’da verilmiştir.

Tablo 4.29: Eğitim Araştırmalarına Y6nelik 6đretmen Tutum 6l6eği ve Bireysel Yenilik6ilik 6l6eği Değişkenlerine G6re Araştırma Yeterliğinin Yordanmasına İlişkin 6oklu Regresyon Analizi

Değişkenin adı	B	Standart Hata	β	t	p	R	R ²	İkili r	Kısmi r
SABİT	11.984	2.096		5.719	.000				
EA6T6	.097	.022	.262	4.526	.000	.378	.143	.265	.254
BY6	.104	.028	.215	3.701	.000			.219	.208
F _(2,272) =22,704		p=0.00							

Tablo 4.29’a g6re Eğitim araştırmalarına y6nelik tutum ve bireysel yenilik6ilik d6zeyi araştırma yeterliği ile zayıf d6zeyde anlamlı bir ilişki vermektedir R=0.378, R²=0.143, p<.01. Adı ge6en iki değişken ile birlikte, araştırma yeterliğindeki toplam varyansın yaklaşık %15’ini a6ıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) g6re, yordayıcı değişkenlerin araştırma yeterliği üzerindeki 6nem sırası; eğitim araştırmalarına y6nelik tutum ve bireysel yenilik6ilik d6zeyidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonu6ları incelendiğinde ise hem eğitim araştırmalarına y6nelik tutum değişkeninin hem de bireysel yenilik6ilik d6zeyi değişkeninin araştırma yeterlikleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu g6r6lmektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %58'i kadın, %42'si erkek olduğu; %61'nin eğitim fakültesi, %32'sinin fen ve edebiyat fakülteleri, %0.7'sinin eğitim enstitüsü, %5.5 ise diğer fakültelerden mezun oldukları; %55'i 1-5 yıl arası, %19'u 6-10 yıl, %7'si 11-15 yıl, %13'ü 16-20 yıl %5'i ise 21 yıl ve üzeri deneyime sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin %80'i lisans mezunu iken %20'si lisansüstü eğitime sahiptir; %87'si öğretmen olarak görev yaparken %13'ü okul yöneticisi olarak çalışmaktadır. 275 öğretmenin 54 lisansüstü eğitim almışken, sadece 38'inin araştırma deneyimi vardır. Buradan lisansüstü eğitim alan her öğretmenin araştırma yapmamış olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Oysaki lisansüstü eğitimin amaçlarından biri eğitim görülen alan ile ilgili araştırma yapabilmektir. Diğer taraftan lise öğretmenlerinin eğitim fakültesi mezunu olmayanların mezuniyet sonrası aldıkları formasyon eğitimi öğretmenlerce lisansüstü eğitim olarak değerlendiriliyor olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %85'i branşından memnun olduğunu ifade ederken, %4'ü branşından memnun olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin %11'i branştan memnurluk sorusunu yanıtsız bırakmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler araştırma yeterliği ölçeğinden elde edilen madde puan ortalamaları 3.92 ile 3.41 değerleri arasında değişmektedir. Büyüköztürk'ün (1999) ölçek geliştirirken kullandığı veri grubunun araştırma yeterliği ölçeği madde puanları ise 3.46 ile 3.22 arasında değişmektedir. Bu tespit aradan geçen yaklaşık on beş yılın öğretmenlerin araştırma yeterliklerini olumlu yönde geliştirdiği yönünde yorumlanabilir.

Lise öğretmenlerinin; branş, öğrenim düzeyi, okuldaki statü, branştan memnurluk durumu, deneyim durumları ile araştırma yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak öğretmenlerin cinsiyet, araştırma deneyimi, fakülte türü durumları ile araştırma yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninde erkek öğretmenlerin lehine araştırma yeterlik düzeyi yüksektir. Araştırma deneyimine sahip olan öğretmenlerin araştırma yeterlik düzeyi araştırma deneyimi olmayanlara göre daha yüksektir. Bu sonuç beklenen bir durumdur. Çünkü yaparak yaşayarak öğrenme kalıcı ve başarılı sonuçlar ortaya çıkarır. Fakülte türü değişkenine göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin araştırma yeterlikleri daha yüksek çıkmıştır. Eğitim fakültelerinde verilen öğrenimin, diğer fakültelere nazaran araştırma yeterliği düzeyini arttırıcı, sorgulayan ve problem çözebilen bireyler yetişmesini sağladığı çıkarımında bulunulabilir.

Lise öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar 100 tam puan üzerinden 77.9 dur. Öğretmenlerin tutumlarının iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Olumlu maddelerden en yüksek ortalamayla öne çıkan “Eğitim araştırmalarının yapılması gereklidir ve mesleğin gelişimine katkı sağlar” görüşüdür. Olumsuz maddeler özelinde değerlendirilecek olursa “Eğitimde yapılan çalışmaların sonuçlarına göre ders işlemek zaman kaybıdır” ve “Eğitim araştırmalarının bulgularına göre ders işlenmesi öğrencilerin başarılarını düşürür” maddeleri öne çıkmaktadır. Bu durum öğretmenlerin eğitim araştırmalarını gerekli bulduklarını ancak sınıf ortamında uygulanabilir görmediklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin cinsiyet, branş, öğrenim düzeyi, okuldaki statü, araştırma deneyimi, branştan memnunluk durumu, deneyim, fakülte türü ile eğitim araştırmalarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Oysaki lisansüstü eğitimi almış öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının farklılaşması beklenir çünkü lisansüstü eğitimin amacı; çalışılan alan ile ilgili, bilimsel problem çözme basamaklarına uygun kapsamlı araştırmalar yapmaktır. Lisansüstü eğitimi tamamlayarak bitirme çalışmasını tamamlamış öğretmenlerden eğitim araştırmalarına yönelik daha olumlu tutumlar beslemeleri beklenmektedir.

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik kategorilerine göre dağılımı %3.3’ü yenilikçi, %15.3’ü öncü, %55.3’ü sorgulayıcı, %24’ü kuşkucu ve %2.2’si gelenekçidir. Kılıçer ve Odabaşı (2010) 68 puan ve üzeri alanları yenilikçilik düzeyinin iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu da yenilikçi ve öncü kategorilerinin puanlarını kapsamaktadır. Bu çalışmadaki öğretmenlerin %18.6’sının yenilikçilik düzeyinin iyi olduğu söylenebilir. Yenilikleri benimsemede geç kalan kuşkucu ve

geleneççi kategorilerinin çalışma grubunda %26.2'lik bir kesimi tanımladığı görölmektedir. Rogers (1995) sosyal sistem içerisinde yenilikçilik düzeyi iyi kabul edilen grubu %16 ile ifade ederken; ölçek uyarlama çalışmasında Kılıçer ve Odabaşı (2009) %16.3 olarak tespit etmişlerdir. Bu çalışmalar ile eldeki veriler kıyaslandığında eldeki veriler (%18.6) ile öğretmenlerin yenilikçilik düzeyinin yükseldiğini söylenebilir. Diğer taraftan grubun tamamı değerlendirildiğinde ölçekten alınan puanların ortalaması 63.15 olarak hesaplanmış ve öğretmenlerin "sorgulayıcı" kategoride ve orta düzey yenilikçi oldukları görölmüştür.

Bireysel yenilikçilik ölçeğinin her bir maddesine verilen cevapların ortalaması alındığında en yüksek ortalamaya sahip madde iki madde "Yeni fikirleri denemekten hoşlanırım" ve "Bir şeyi yapmanın yeni yollarını ararım" olmuştur. Olumsuz maddelerin en yüksek ortalamaya sahip olanları şunlardır: "Yeni icatlara ve yeni düşünce tarzlarına karşı şüpheliyimdir" ve "Genellikle arkadaş grubum içinde yeni bir şeyi kabul eden son kişilerden biri olduğumu düşünüyorum".

Öğretmenlerin öğrenim düzeyi, okuldaki statü, branş, branştan memnunluk durumu, deneyim, fakülte türü durumları ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak cinsiyet ve araştırma deneyimi ile bireysel yenilikçilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görölmüştür. Daha önce araştırma yapmış olan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri yüksek çıkmıştır.

Eğitim araştırmalarına yönelik tutum ile araştırma yeterliği ilişkisi incelendiğinde pozitif ancak zayıf düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bireysel yenilikçilik düzeyi ile araştırma yeterliği düzeyi ilişki incelendiğinde ise benzer şekilde pozitif fakat zayıf düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Son olarak bireysel yenilikçilik düzeyinin ve eğitim araştırmalarına yönelik tutumun araştırma yeterliğinin ne kadarını yordadığına bakıldığında %15'i kadarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma Yeterliği Ölçeğinin Sonuçlarına İlişkin Öneriler

Öğretmenlerin araştırma yeterlikleri arttırmak amacı ile;

- Millî Eğitim Bakanlığı tarafında bilimsel araştırma yöntemlerinin kullanımına ilişkin hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- Her öğretmenin kendi eğitim paydaşlarıyla mikro düzeyde araştırma yapmasına olanak tanınmalıdır.
- Öğretmenler tarafından yapılan araştırmaların diğer öğretmenler ile paylaşılmasına olanak sağlayacak bilgi-iletişim ağları oluşturulmalıdır.
- Öğretmenler tarafından yapılan araştırmalar bakanlık tarafından desteklenmelidir.
- Hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarının araştırma becerisi edinebilmesi için teorik derslerin yanında uygulamalı dersler okutulmalıdır.
- Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin oranının arttırılmasına dönük tedbirler alınmalıdır.
- Öğretmenlerin araştırma için proje geliştirebilmeleri için prosedürden uzak, yaratıcı düşünmeyi teşvik edici çalışma ortamları oluşturulmalıdır.

5.2.2. Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Ölçeğinin Sonuçlarına İlişkin Öneriler

- Öğretmenlerin tutum düzeyini arttırıcı hizmet içi eğitimler ve uygulamalar oluşturulmalıdır.
- Lisansüstü eğitim ile eğitim araştırmalarına yönelik tutum becerilerinin arttırılmasına yönelik YÖK, enstitüler ve eğitim fakülteleri iş birliği ile gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin eğitim araştırmalarının yansımalarını sınıf ortamına taşıyabilmeleri için rehberlik faaliyetleri gerçekleştirilmelidir.
- Öğretmenler araştırmanın bir parçası olmalıdırlar. Gerek araştırmacı gerekse katılımcı olarak eğitimin problemlerini ve önerilerini ortaya koymalıdırlar.
- Eğitim araştırmalarının sonuçlarının paylaşıldığı sosyal iletişim ağları oluşturulmalıdır.
- Eğitim fakültelerinin sorumluluk bölgeleri oluşturulup, okul çalışanları ile iş birliği ve iletişimini kuvvetlendirici projeler yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin yaşadığı problemlerin çözümüne yönelik ve okul temelli araştırmalar eğitim araştırmacıları ve öğretmenler tarafından gerçekleştirilmelidir.

- Eğitim araştırmacıları ortaya koydukları araştırmaların sınıf ortamına ulaşmasını desteklemeli ve amaçlamalıdır.
- Öğretmenlerin kendi sınıfları ile deneysel araştırma yapmaları teşvik edilmelidir.
- Meslektaş ve zümre grupları oluşturulup ortak araştırmalar gerçekleştirilmelidir.

5.2.3. Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin Sonuçlarına İlişkin Öneriler

- Öğretmenler yenilik üretme yönünde teşvik edilmelidirler.
- Öğretmenler yenilikleri arayıp bulmalı, kendi öğrenci grupları için en uygun olanı analiz edebilmelidirler.
- Öğretmenlerin yenilikleri paylaşmaları ve takip etmeleri için sosyal medya dışında bir iş ağı oluşturulmalıdır.
- Öğretmenlerin araştırma deneyimleri oluşturmasına imkan tanınıp yenilikçilik düzeylerini yükseltmeleri sağlanmalıdır.
- Yenilikçilik özelliklerini geliştirmek ile ilgili YÖK, MEB, öğretmen yetiştiren fakülteler genel ve özel amaçlarını bu doğrultuda güncellemelidir.

5.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma lise öğretmenleri üzerinde uygulanmış olduğundan bundan sonraki çalışmalarda tüm öğretmen grupları üzerinde ya da araştırmanın özelliğine göre tek bir branş grubunu hedefleyen çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Eğitim araştırmalarına yönelik tutumların nedenlerini araştırılabilir.
- Türkiye'nin farklı bölgelerinde bu çalışmada kullanılan ölçek formu kullanılıp bölgeler arası karşılaştırma yapılabilir.
- Bu çalışmanın bağımlı değişkenlerini etkileyebileceği düşünölen farklı bağımsız değişkenler ile araştırma gerçekleştirilebilir.
- Eğitimde yenilikçilik ile eğitimin farklı alanları ilişkilendirilebilir.
- Eğitimde yenilikçilik ile ilgili yeni ölçme araçları geliştirilip farklı örneklem grupları üzerinde uygulanabilir.
- Velilerin de yenilikçilik algıları ve eğitim araştırmalarına yönelik tutumları incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akçöltekin, Alptürk. 2017. Lise Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Algıları ile Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi**. c. 3 c. 1: 23–37.
- Akçöltekin, Alptürk, Ali Osman Engin, Hikmet Sevgin. 2017. Attitudes of High School Teachers to Educational Research Using Classification-Tree Method. **Eurasian Journal of Educational Research**. c. 68 s. 2: 107–123.
- Akkoyunlu, Buket. 2008. Bilgi Okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme. **International Educational Tecnology Conference(IECT). 6-8 Mayıs 2008**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi (Davetli Konuşmacı).
- Argabright, G. Clyden. 2002. An Investigation of the Relationship between Technology Acceptance and Technological Stress on Consumer Behavior. Doctor of Business Anministration Thesis. University of Sarasota.
- Armağan, Yasir. 2012. Eğitim Araştırmaları Çerçevesinde Okul Müdürlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, Hüseyin, Fatma Kesik. 2016. Yenilikçi Okul Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. c. 22 s. 4: 463–482. <https://doi.org/10.14527/kuey.2016.018>
- _____. 2018. Lise Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Özelliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. **International Journal of Human Sciences**. c. 15 s. 4: 2215-2228.
- Ateş, Seyit, Kasım Yıldırım. 2015. Türk Öğretmenlerin Gözüyle Eğitim Araştırmalarının Uygulamaya Yansıma Durumu. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 12 s. 29: 110-132.
- Balcı, Ali. 2018. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**. 13. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, Fatih. 2017. Matematik Öğretmenlerinin Eğitim Araştırmalarını Takip Etme Durumları ve Araştırmalara Yönelik Tutumları: Türkiye Örneği. **Eğitim ve Bilim**. c. 42. s. 189.
- Berliner, C. David. 2007. Educational Research: The Hardest Science of All. **Educational Reseacher**. s. 31. c. 8:18-20.

- Beycioglu, Kadir, Niyazi Özer, Celal T. Uğurlu. 2010. Teachers' Views on Educational Research. **Teaching and Teacher Education**. s. 26: 1088–1093. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.004>
- Bilgili, Yakup. 2005. The Teachers' Process of Change Through Action Research. Doktora Tezi. Florida State University College of Education.
- Braak, V. Johan. 2001. Individual Characteristics Influencing Teachers Class Use of Computers. **Journal of Educational Computing Research**. c. 25 s. 2: 141-157.
- Broekkamp, Hein, Bernadette V. Hout-Wolters. 2007. The Gap Between Educational Research and Practice: A Literature Review, Symposium, and Questionnaire. **Educational Research and Evaluation**. c. 13 s. 3: 203-220.
- Bülbül, Tuncer. 2010. Yenilik Yönetimi. **Yönetimde Yeni Yaklaşımlar**. ed. Hasan Basri Memduhoğlu, Kürşad Yılmaz. Ankara: Pegem Akademi: 31-45.
- Büyüköztürk, Şener. 1999. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Araştırma Yeterlikleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. s.18: 257-269.
- _____. 2018. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. 24. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Şener, Nilgün Köklü. 1999. Eğitim Bilimleri Alanında Öğrenim Gören Lisansüstü Öğrencilerinin Araştırma Yeterlikleri Konusunda Öğretim Üyelerinin Görüşleri. **Eğitim ve Bilim**. c. 23 s. 112: 18-28.
- Büyüköztürk, Şener, Özcan Aygün, Ebru Kılıç, Şirin Karadeniz. 2014. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 17. bs. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cain, Tim, David Allan. 2017. The Invisible Impact of Educational Research. **Oxford Review of Education**. c. 43 s. 6: 718-732.
- Çelik, Kazım. 2013. The Relationship between Individual Innovativeness and Self-Efficacy Levels of Student Teachers. **International Journal of Scientific Research in Education(IJSRE)**. c. 6 s. 1: 56-67.
- Çepni, Salih. 2010. **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**. 4. bs. Trabzon. Celepler Matbaacılık.
- Çepni, Salih, Ali Rıza Akdeniz. 1996. Fizik Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Yeni Bir Yaklaşım. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 12 s. 1: 221-226.
- Çepni, Salih, Mehmet Küçük. 2003. Eğitim Araştırmalarının Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Uygulamaları Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesi: Bir Örnek Olay Çalışması. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. c. 4 s. 12: 75-84.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion. 1990. **Research Methods in Education**. 3. bs. Routledge, London.

- Coklar, A. Naci. 2012. Individual Innovativeness Levels of Educational Administrators. **Digital Education Review**. c. 22 s. 1: 100-110.
- Creswell, W. John. 2008. **Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research**. 3. ed. Upper Saddle River NJ: Pearson Education, Inc.
- Çakmak, Zafer, Cengiz Taşkıran, Birol Bulut. 2015. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. **Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 5 s. 2: 266-287.
- Çuhadar, Cem, Tuncer Bülbül, Gökhan Ilgaz. 2013. Exploring of the Relationship between Individual Innovativeness and Techno-pedagogical Education Competencies of Pre-service Teachers. **Elementary Education Online**. c. 12 s. 3: 797-807.
- Demir Başaran, Semra. Süleyman Keleş. 2015. Yenilikçi Kimdir? Öğretmenlerin Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 30 s. 4: 106–118.
- Demir, Kamile. 2006. Rogers'ın Yeniliğin Yayılması Teorisi ve İnternette Ders Kaydı. **Educational Administration: Theory and Practice**. c. 2 s. 47: 367–392.
- Demiralay, Raziye, Esmâ Aybike Bayır, Mehmet Fikret Gelibolu. 2016. Öğrencilerin Bireysel Yenilikçilik Özellikleri ile Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk İlişkisinin İncelenmesi. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**. c. 5 s. 1: 161-168.
- Demirel, Yavuz, Zeliha Seçkin. 2008. Bilgi ve Bilgi Paylaşımının Yenilikçilik Üzerine Etkileri. **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 17 s. 1: 189–202.
- Drill, Karen, Shazia Miller, Ellen Behrstock-Sherratt. 2012. Teachers' Perspectives on Educational Research. **Brock Education**. c. 23 s. 1: 3-17.
- Ekiz, Durmuş. 2006. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Araştırmalarına Karşı Tutumları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. c. 6 s. 2: 373-402.
- Erdamar, F. Selim, Burhan Akpunar. 2017. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Algısı: Metaforik Bir Çalışma. **Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 6 s. 11: 34-48
- Everton, Tim, Maurice Galton, Tony Pell. 2010. Teachers Perspectives on Educational Research: Knowledge and Context. **Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy**. c. 26 s. 2: 167-182.
- Field, Andy. 2009. **Discovering Statistics Using SPSS**. 3rd. Edition. Washington: Sage Publications.
- Gay, K. Douglas. 2015. The Effect of Educational Experience and Critical Thinking Style on Individual Innovativeness in Extension Program. Doktora Tezi. University of Florida The Graduate School.

- Goldsmith, Ronald E., Gordon R. Foxall. 2003. The Measurement of Innovativeness. **The International Handbook on Innovation**. ed. Larisa V. Shavinina Elsevier Science Ltd. 321–330.
- Gündoğdu, Kerim, Berrak Aytaçlı, Rukiye Aydoğan, Cengiz Yıldırım. 2015. Öğretmen Yeterlikleri Alanında Yazılan Makalelerin İçerik Analizi, **Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 6 s. 2: 30-43.
- Güneş, Semra. 2010. Yenilik Yayılımı: Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürbüz, Onur. 2015. Öğretmen Adaylarının Yenilikçilikleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hite, M. Julie, Ellen J. Williams, Sterling C. Hilton, Steven C. Baugh. 2006. The Role of Administrator Characteristics on Perceptions of Innovativeness among Public School Administrators. **Education and Urban Society**. c. 38 s. 2: 160-187.
- Holincheck, Nancy. 2012. Update and Validation of a Teachers' Attitudes toward Education Research Scale. Yayımlanmamış Doktora Tezi. George Mason University College of Education and Human Development.
- Hurt, H. Thomas, Katherine Joseph, Chester D. Cook. 1977. Scales for the Measurement of Innovativeness. **Human Communication Research**. c. 4 s. 1: 58-65.
- İlhan, Nail, Ali Rıza Şekerci, Mustafa Sözbilir, Ali Yıldırım. 2013. Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi**. c.4 s. 8: 31–56.
- İnan, Gamze. 2011. Eylem Araştırması: Eğitimde Değişimin Yaratılmasında Öğretmenin Gücü. **CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 9 s. 2: 481-486.
- Kahraman, Sakıp, Ebru Köleli. 2017. Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 12 c. 23: 35–55.
- Karakaya, Nuriye. 2015. A Qualitative Case Study of English Language Teachers' Views toward Teacher Research as a Professional Development Tool. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler**. 33. bs. Ankara: Nobel Yayın.
- Kavrakoğlu, İbrahim. 2006. **Yönetimde Devrimin Rehberi İnovasyon**. 2. bs. Alteo Yayınevi.

- Kılıçer, Kerem. 2011. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Profilleri. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıçer, Kerem, Hatice F. Odabaşı. 2010. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ): Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 38: 150–164.
- Kocasaraç, Hüseyin. 2018. Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi Öğretmenlerinin Yenilikçilik Durumlarının Değerlendirilmesi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kocasaraç, Hüseyin, Mehmet Gürol. 2016. Öğretmenlerin Yenilikçi Eğitim Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. **3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi 31 Mayıs-3 Haziran 2016**. Muğla: Sıtkı Koçman Üniversitesi. 279-280. <https://doi.org/10.20875/makusobed.292910>
- Konokman Yavuz, Gamze, Gürol Yokuş, Tuğba Yanpar Yelken. 2016. Yenilikçi Materyal Tasarlamının Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yenilikçilik Düzeylerine Etkisi. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 5 s. 3: 857-878. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i3.5000203433>
- Korucu, A. Tuğrul, Olpak, Y. Ziya. 2015. Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Özelliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama**. c. 5 s. 1: 111–127.
- Köklü, Nilgün, Şener Büyüköztürk, Ömay Çokluk. 1999. İlköğretim Müfettişlerinin Araştırma Yeterlikleri ve Araştırma Eğitimine İlişkin Görüşler. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. c. 19 s. 1: 325-339.
- Kösterelioğlu Akın, Meltem, Fatih Demir. 2014. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin Öğretmen Liderliğine Etkisi. **The Journal of Academiz Social Science Studies**. c.26 s.2: 247–256.
- Kuşçuoğlu, Aslıhan. 2018. İlahiyat Fakültelerinde Araştırma Teknikleri Dersi: Bir Durum Çalışması. **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. c. 59 s. 1: 297–316. <https://doi.org/10.1501/Ilhfak>
- Küçükaydın Alkış, Menşure. 2018. Sınıf Öğretmenlerinin Bilimsel Araştırmaların Sahip Olması Gereken Özellikleri ve Öğretmenin Rolüne Yönelik Görüşleri. **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi UBEK-2018**. 41-59.
- Lysenko, V. Larysa, Philip C. Abrami, Robert M. Bernard, Christian Dagenais, Michel Janosz. 2014. Educational Research in Educational Practice: Predictors of Use. **Canadian Journal of Education**. c. 37 s. 2: 2-26.
- McMillian, H. James, Sally Schumacher. 2006. **Research in Education: Evidence-Based Inquiry**. 6. ed. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Miller, D. W. 1999. The Black Hole of Education Research. **The Chronicle of Higher Education**. s. 6 August 1999.

- Milli Eğitim Bakanlığı. 2017. **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri**. Ankara.
- Moore, P. Richardson. 2012. Exploring Relationships Between Personal Innovativeness and Acceptance of Technology of School Administrators. The University of West Florida Department of Applied Science, Technology, Administration College of Professional Studies.
- Moutafidou, Anna, Kyriaki Melliou, Artemis A. Georgopoulou. 2012. **Educational Research and Teacher Development. Procedia Social and Behavioral Sciences**. c. 31 s. 2012: 156-161.
- Noh, M. Noraini., Mahizer Hamzah, Norazilawati Abdullah 2016. The Influence of Demographic Factor on Innovativeness towards Technology Acceptance. **Malaysian Online Journal of Educational**. c.4 s. 1: 68-75
- OSLO (Oslo Kılavuzu), 2005. Yenilik Verilerinin Toplanması ve Uygulanması İçin İlkeler (3.Baskı) Ankara: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü Avrupa Birliği İstatistik Ofisi.
- Özbek, Ayşe. 2014. Öğretmenlerin Yenilikçilik Düzeylerinin TPAB Yeterlikleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özgür, Hasan. 2013. Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 9 s. 2: 409-420.
- Özkan, H. Hüseyin. 2009. Mesleki Eğitimde İnovasyon İhtiyacı. **The First International Congress of Educational Research, 1-3 Mayıs 2009**. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.: 1-24.
- Öztürk Yılmaz, Zeynep, Mehmet Semih Summak. 2014. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçiliklerinin İncelenmesi. **International Journal of Science Culture and Sport**. c.1 Özel Sayı: 844-853. [https://doi.org/ 10.14486/IJSCS158](https://doi.org/10.14486/IJSCS158).
- Papanastasiou, C. Elena. 2005. Factor Structure of the “Attitudes Toward Research” Scala. **Statistics Education Research Journal**. c. 4 s. 1:16-26.
- Pekel, F. Osman, Süleyman Akçay. 2018. Are Science Teachers Really Aware of the Importance of Educational Research?. **European Journal of Education Studies**. c. 4 s. 3: 196-214.
- Polat, Murat. 2014. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumları. **Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s. 18: 77-90.
- Rogers, Everett M. 2003. **Diffusion of Innovation**. (Fifth Edit). Newyork: Free Press.

- Salvet, R. Yusuf. 2017. Tarih Öğretmenlerinin Eğitim Araştırmalarını Takip Etme ve Sonuçlarını Uygulamaya Yansıtma Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saracaloğlu, A. Seda. 2008. Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri, Araştırma Kaygıları ve Tutumları ile Araştırma Yeterlikleri Arasındaki İlişki. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 5 s. 2:179-208.
- Sekaran, Uma. 2003. **Research Methods for Business**. New York: John Milley and Sons. Inc. Semarang: Badan Penerbit Universitas Diponegoro.
- Shaban, Abır R. 2017. In-Service ELL Teachers and Technology Adoption: Exploring Diffusion of Innovations in Language Education. Washington State University Department of Teaching and Learning.
- Şahin, Ferhan. 2016. Öğretmen Adaylarının Bilişim Teknolojilerini Kabul Düzeyleri İle Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, Çavuş, Serdar Arcagök. 2013. İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Yaklaşımları. **Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi**. c. 2 s. 1: 1-20.
- Taşdemir, Mehmet, Adem Taşdemir. 2011. Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmaları İnceleme Yeterlikleri. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 26 s. 1: 343-353.
- Tavşancıl, Ezel. 2006. **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. 3. bs. Ankara: Nobel Yayın.
- Tırpan, M. Sevinç, Ramazan Timuçin Gençer. 2018. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik ve Genel Özyeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Journal of Human Sciences**. c. 15 s. 4: 2144-2158.
- Türk Dil Kurumu, 2019. **Büyük Türkçe Sözlük**. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts. [04.02.2019].
- Uçgun, Duygu, Emre Ünal. 2015. Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. **Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Özel Sayı c. 2: 85-94.
- Uzkurt, Cevahir. 2008. **Yenilik Yönetimi ve Yenilikçi Örgüt Kültürü**. 1. bs. Ankara: Beta Basım Yayım A.Ş.
- Yavuz Konokman, Gamze, Tuğba Yelken, Gürol Yokuş. 2015. Preschool Teacher Candidates' Research Qualifications and Anxiety Level towards Research. **Eurasian Journal of Educational Research**. c. 15 s. 60: 57-74.

- Yavuz, Mustafa. 2009. Eğitim Araştırmaları ile İlgili Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Analizi. **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 27: 143-150.
- Yeloğlu, Hakkı Okan. 2011. **Yeniliklerin Yayılımı Kuramsal ve Uygulamalı Tartışmalar**. ed. Hakkı Okan Yeloğlu. Ankara: Siyasal Kitabevi: 95-112.
- Yenice, Nilgün, Neslihan Yavaşoğlu. 2018. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri İle Bireysel Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**. c. 14 s. 2: 107-128. doi:10.17244/eku.334590.
- Yıldırım, Ali, Nail İlhan, Ali Rıza Şekerci, Mustafa Sözbilir. 2014. Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Eğitim Araştırmalarını Takip Etme, Anlama ve Uygulamalarda Kullanma Düzeyleri: Erzurum ve Erzincan Örneği. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 22 s. 1: 81-100.
- Yılmaz, Özgür, Duygu Mutlu Bayraktar. 2014. Teachers' Attitudes towards the Use of Educational Technologies and Their Individual Innovativeness Categories. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. c. 116: 3458-3461.
- Yorulmaz, Alper, Halil Çokçalışkan, Halil Önal. 2017. Determination of Classroom Pre-Service Teachers' State of Personal Innovativeness. **Journal of Education and Training Studies**. c. 5 s. 1: 28-34.
- Yuan, Feirong, Richard W. Woodman. 2010. Innovative Behavior in the Workplace: The Role of Performance and Image Outcome Expectations. **Academy of Management Journal**. c. 53 s. 1: 182-198.
- Yücel Toy, Banu, Nuray Güneri Tosunoğlu. 2007. Sosyal Bilimler Alanındaki Araştırmalarda Bilimsel Araştırma Süreci, İstatistiksel Teknikler ve Yapılan Hatalar. **Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 127 s. 1: 1-20.

EKLER

Ek 1. Kars Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Ölçek Uygulama İzin Belgesi



T.C.
KARS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 91782061-605.01-E.9849321
Konu: Anket Çalışması

21.05.2018

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)
ESENLER/İSTANBUL

- İlgi a) 07/05/2018 tarihli ve 1805070175 sayılı yazınız.
b) 18/05/2018 tarihli ve 9753836 sayılı Valilik Makam onayı.

İlgi (a) sayılı yazınıza istinaden, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Tuğba SADIÇ "lise Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Algıları, Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumları ile Araştırma Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu çalışmasını İlimiz dahilindeki liselerde görev yapan öğretmenlere eğitim öğretimi aksatmadan gönüllülük esasına dayalı olarak 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulanması ile ilgili (b) sayılı Valilik Makam onayı ile Ölçekler ekte gönderilmiştir

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Gökhan ALTUN
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki:
-Valilik Makam Onayı (1 sayfa)
-Mühürlü Ölçek (5 sayfa)



T.C.
KARS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 91782061-605.01-E.9753836
Konu: Anket Çalışması

18/05/2018

VALİLİK MAKAMINA
KARS

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Tuğba SADIÇ "Lise Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Algıları, Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumlar ile Araştırma Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını İlimiz dahilindeki liselerde görev yapan öğretmenlere uygulanması Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 07/05/2018 tarih ve 1805070175 sayılı yazılarında belirtilmektedir.

Tez çalışması ile ilgili Ölçekler Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu 2017/25 nolu Genelgesi gereğince oluşturulan komisyon tarafından incelenmiş olup, eğitim öğretimi aksatmadan, okul yönetiminin gözetiminde, gönüllülük esasına dayalı olarak İlimiz dahilindeki liselerde görev yapan öğretmenlere 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanması, ve sonucunun CD ortamında Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine teslim edilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Gökhan ALTUN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
18/05/2018

Mehmet Halis AYDIN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek 2. Kullanılan Ölçek Formu

Evrak Tarih ve Sayısı :20.03.2018 - E.1803200109 Yazının Ekidir



LİSE ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK ALGILARI, EĞİTİM ARAŞTIRMALARINA YÖNELİK TUTUMLARI VE ARAŞTIRMA YETERLİKLERİ İNCELEME ANKETİ

Değerli meslektaşım,

Bu çalışmanın amacı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik algıları, eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ve araştırma yeterliklerini ortaya koymaktır. Ankette bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar tarafımızca saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır.

Bu anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgileri, ikinci bölüm bireysel yenilikçilik algılarını üçüncü bölüm eğitim araştırmalarına yönelik tutumları son bölüm ise araştırma yeterliğini incelemeye dönük sorulardan oluşmaktadır.

Anket sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için lütfen soruları doğru ve samimi olarak yanıtlayınız. Anket üzerine isim yazmanıza gerek yoktur. İlgi ve yardımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Tuğba SADIÇ
Eğitim Programları ve Öğretim YL Öğrencisi

I. BÖLÜM

Branşınız :

Cinsiyet

: Kadın Erkek

Deneyiminiz

:1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 ve üzeri

Öğrenim Durumu

: Eğitim Fak. Fen Fak. Eğitim Enstitüsü

Lisansüstü Diğer.....

Okuldaki Statü

: Öğretmen İdareci

Araştırma Deneyiminiz

: Var Yok

Cevabınız VAR ise nasıl edindiğinizi kısaca yazınız:

Branştan Memnunluk Durumu : Memnunum Memnun değilim

II. BÖLÜM

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ)

Yönerge:	Uygunluk Düzeyi				
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
s1 Arkadaşların öneri veya bilgi almak için sık sık bana başvururlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s2 Yeni fikirleri denemekten hoşlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s3 Bir şeyi yapmanın yeni yollarını ararım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s4 Genellikle yeni fikirleri kabullenmekte temkinliyimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s5 Bir sorunu çözerken yanıt açık olmadığı zaman çözüm için çoğu kez yeni yöntemler geliştiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s6 Yeni icatlara ve yeni düşünce tarzlarına karşı şüpheciyimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s7 Çevremdeki insanların büyük bir çoğunluğunun kabul ettiğini görene kadar yeni fikirleri pek itibar etmem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s8 Arkadaş grubum içinde etkili bir birey olduğumu düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s9 Düşüncelerimde ve davranışlarımda kendimi yaratıcı ve özgün görürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<http://www.ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=E.1803200109&ErisimKodu=ae1d0174>





s10	Genellikle arkadaş grubum içinde yeni bir şeyi kabul eden son kişilerden biri olduğumu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s11	Yaratıcı bir kişiğe sahibimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s12	Ait olduğum grubun liderlikle ilgili sorumluluklarını almaktan hoşlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s13	Çevremdeki bireylerde işe yaradığını görene kadar bir işi yapmanın yeni yollarını kabullenmekte isteksiz davranırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s14	Düşüncelerimde ve davranışlarımda özgün olmayı heyecan verici bulurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s15	Eski usul yaşam tarzının ve işleri eski yöntemlerle yapmanın en iyisi olduğunu düşünürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s16	Belirsizlikler ve çözülmemiş problemler beni güdüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s17	Yenilikleri dikkate almadan önce diğer insanların o yeniliği kullandığını görmeliyim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s18	Yeni fikirlere açığım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s19	Cevabı belirsiz sorular beni heyecanlandırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s20	Yeni fikirlere karşı çoğunlukla şüpheciyimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III. BÖLÜM

Eğitim Araştırmalarına Karşı Tutum Ölçeği

Yönerge: Her bir ifadeyi inceleyerek, ifadenin size uygunluğunu yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek (x)belirtniz. İfadelerin doğru ya da yanlış yanıtları yoktur. Lütfen ifadeyi okuduktan sonraki aklınıza gelen ilk düşünceyi işaretleyiniz.	Uygunluk Düzeyi					
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta düzeyim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	
s1	Yapılan eğitim araştırmaları öğretim programlarının geliştirilmesi yenilenmesine katkı sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s2	Eğitim araştırmaları derslerde kullanabileceğim yararlı bilgiler sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s3	Yapılan eğitim araştırmaları öğretimde karşılaştığım problemlere çözüm üretir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s4	Öğretim sürecinde konuya göre öğretim model, yöntem ve teknik seçiminde eğitim araştırma bulguları benim için önemli bir yere sahiptir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s5	Eğitim araştırmaları ile ilgili seminerlerden hoşlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s6	Seminerlerde anlatılan eğitim ile ilgili araştırma bulguları fayda sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s7	Eğitim araştırma bulgularına göre sınıfta ders işlemek bana zevk verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s8	Eğitim ile ilgili bilimsel araştırmaların yapılması gereklidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s9	Eğitim araştırmaları öğretmenlik mesleğinin gelişimine katkı sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s10	Eğitim araştırmalarından haberdar olmak önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s11	Nitelikli bir öğretmen olmak için eğitim araştırmalarından yararlanmak gerekir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s12	Öğretmenler eğitim araştırma bulgularından yararlanmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s13	Eğitim ile ilgili bilimsel yayınlar (tez, makale, kitap vb.) eğitimin kalitesinin artmasına katkı sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s14	Eğitim ile ilgili bilimsel yayınların (tez, makale, kitap vb.) yüzeysel olduğu kanısındayım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s15	Eğitim araştırmalarının okul ortamında uygulanabilirliği yoktur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s16	Yapılan eğitim araştırmalarının uygulanabilir olduğuna inanmıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Evrak Tarih ve Sayısı :20.03.2018 - E.1803200109 Yazının Ekidir



s17	Eğitimde yapılan çalışmaların sonuçlarına göre ders işlemek zaman kaybıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s18	Akademisyenlerin yaptığı eğitim araştırmaları sadece kendi kariyerlerini yükseltmek amacıyla yapılan araştırmalardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s19	Eğitim araştırmalarının bulgularına göre ders işlenmesi öğrencilerin başarılarını düşürür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s20	Eğitim araştırmalarından elde edilen verilere göre ders işledikimde konular yetişmez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV. BÖLÜM

Araştırma Yeterliği Ölçeği

Yönerge: Aşağıda araştırma üretimi ve tüketimine ilişkin temel araştırma yeterliklerine ne derece sahip olduğunuza yönelik sorular bulunmaktadır. Sizi en iyi anlatan şikku işaretleyiniz.	Uygunluk Düzeyi					
	Hiç	Az	Orta	Ordukte	Çok	
s1	Bir araştırma için proje geliştirebilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s2	Seçilen bir konuda araştırma problemini sınırlandırarak tanımlayabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s3	Araştırılacak konu ile ilgili yapılan araştırmalara ve yayınlara ulaşabilmek için literatür taraması yapabileme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s4	Araştırmanın problemini hipotez soru cümlesi ya da düz cümle olarak ifade edebilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s5	İhtiyaç duyulan verileri ham bilgileri uygun araçlarla (anket, gözlem, görüşme, belgesel tarama) toplayabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s6	Toplanan verileri uygun bir şekilde değerlendirme (analiz etme)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s7	Araştırmanın sonuçlarını, bilimsel rapor hazırlamanın ilke ve kurallarına göre yazabilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı Tuğba SADIÇ

Doğum Yeri ve Tarihi Burdur- 18.11.1986

Eğitim Durumu

Lise Burdur Anadolu Öğretmen Lisesi- Burdur

Lisans Anadolu Üniversitesi- Eskişehir

Yüksek Lisans Yıldız Teknik Üniversitesi- İstanbul

İş Deneyimi Milli Eğitim Bakanlığı Matematik Öğrt. (2010 - 2019)

İletişim tugbasdc@gmail.com

Tarih Haziran, 2019