



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN İNOVASYON, DUYGUSAL ZEKÂ
VE YAŞAM BOYU ÖĞRENİM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ (ÇANAKKALE İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKAN SÖĞÜTÇÜ

Tez Danışmanı

DOÇ. DR. İLHAN ADILOĞULLARI

ÇANAKKALE – 2021



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN İNOVASYON, DUYGUSAL ZEKÂ VE
YAŞAM BOYU ÖĞRENİM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ (ÇANAKKALE İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKAN SÖĞÜTÇÜ

Tez Danışmanı
DOÇ. DR. İLHAN ADILOĞULLARI

ÇANAKKALE – 2021



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Türkan SÖĞÜTÇÜ tarafından Doç. Dr. İlhan ADİLOĞULLARI yönetiminde hazırlanan ve **28/07/2021** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İnovasyon, Duygusal zekâ ve Yaşam boyu Öğrenim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Çanakkale İli Örneği)**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Doç. Dr. İlhan ADİLOĞULLARI

(Danışman)

Prof. Dr. Zekeriya GÖKTAŞ

Dr. Öğr. Üyesi Can ÖZGİDER

İmza

.....

.....

.....

Tez No

: 10405075

Tez Savunma Tarihi

: 28/07/2021

.....
Prof. Dr. Pelin KANTEN

Enstitü Müdürü

../../20..

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'ne sunulmak üzere tez yazım kurallarına da uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında yer alan ve sunumumda kullandığım tüm verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

(İmza)

Türkan SÖĞÜTÇÜ

28.07.2021

ÖNSÖZ

21.yüzyıl öğretmeni ile ilgili olarak herkesin hemfikir olduğu nokta değişen dönüşen idealist öğretmenlere olan vurgulamalardır. Bir yandan yaratıcı, eleştiren, düşünen, sorgulayan, araştıran; öte yandan öğrenmeyi öğrenen, iletişim kurabilen, bilgiye açık dolayısıyla da öğretmenin nasıl olması gerektiği konusunda ipuçları vermektedir.

Bilgi çağında öğretmenlerin istenilen niteliklere sahip olması konusunun çok boyutlu olarak ele alınmasının büyük bir açığı kapatacağı söylenebilir. Etkin, verimli, bilinçli ve iyi bir öğretmen olmak için öğrenilmesi gereken bilgi, beceri ve erdemlerin katlanarak arttığı küresel bilgi toplumunda, gelecek nesillere verilebilecek en iyi eğitimi sunmanın önemi her gün biraz daha artmaktadır. Modern toplumun güçlü eğitimcileri öğretmenlerdir. Bütün gelişmelerin toplumsal değişimi hızlandığı çağdaş toplumda, öğretmenleri sürekli yenileyerek, destekleyerek çocuklarımız için sadece bugün değil, gelecek için de hazırlık yaparak değişimlerine katkı sağlamış oluruz. Dünyanın neresinde olursa olsun günümüz eğitim sistemi içerisinde çocuğun sosyal, fiziksel ve psikolojik yönden gelişebildiği, öğrenebildiği, kendini rahatça ifade edebildiği tek ders Beden Eğitimi dersi olduğu kabul edilmektedir. Böylesine önemli bir dersin öğretmenleri, sahip oldukları potansiyeli geliştirmeli; bilgi, beceri ve erdem kaynağı olmalıdırlar. Gerek kamu gerekse özel sektörde çalışan beden eğitimi öğretmenlerinde aranılan özelliklere bakıldığında; yeniliklere açık, sürekli öğrenme ve gelişme süreçlerine aktif katılan, duygusal değişim ve gelişimlere kendini hazır tutan, liderlik yapabilecek ve her haliyle örnek alınabilecek özelliklere sahip öğretmenler tercih ve talep edilmektedir. Bu bağlamda çalışmamızın ana teması olan bireysel yenilikçilik, yaşam boyu öğrenme ve duygusal zekâ kavramlarının bu alana ciddi katkılar sunabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada; Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik, Yaşam Boyu Öğrenme ve Duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından analiz edilmesi amaçlanmıştır. Öncelikle araştırmanın her aşamasında bana destek olan danışmanım Doç. Dr. İlhan ADILOĞULLARI'na teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca bana benden çok inanan, destekleriyle her konuda yanımda olduğunu hissettiren sevgili eşime ve kızıma katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Kızım Begüm'e...

Türkan SÖĞÜTÇÜ

Çanakkale, Ağustos 2021

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN İNOVASYON, DUYGUSAL ZEKÂ VE YAŞAM BOYU ÖĞRENİM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (ÇANAKKALE İLİ ÖRNEĞİ)

Türkan SÖĞÜTÇÜ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. İlhan ADİLOĞULLARI

28/07/2021, 73

Çalışmaya 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Çanakkale ili devlet okullarında aktif olarak görev yapan 196 beden eğitimi öğretmeni (80 kadın, 116 erkek) gönüllü olarak katılmıştır. Araştırma verileri; Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen, Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 20 maddeli Bireysel Yenilikçilik Ölçeği, Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ile Schutte ve ark. (1998) tarafından geliştirilen, Austin, Saklofske, Huang ve McKenney (2004) tarafından 41 madde halinde yeniden düzenlenip Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizi SPSS programında yapılmıştır. İkili gruplarda bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla gruplarda ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki Pearson korelasyon istatistiği ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaşam boyu öğrenme düzeylerinin medeni duruma göre değişmediği, mesleğe yeni başlayanların (1-5 yıl) yaşam boyu öğrenme düzeylerinin 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olanlardan daha yüksek olduğu, beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin medeni durum ve cinsiyete göre farklılaşmadığı, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin en yüksek bireysel yenilikçilik ortalamasına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdem, eğitim ve cinsiyet değişkenlerine göre duygusal zekâ düzeyleri farklılaşmazken, medeni durumda ise evlilerin lehine anlamlı farklılıklar

bulunmuştur. İnovasyon ile duygusal zekâ arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin inovasyon ve duygusal zekâ ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Sonuç olarak, beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri arttıkça, inovasyon düzeylerinin arttığı, mesleğinde kıdemli olan öğretmenlerin mesleğe yeni başlayanlara göre daha düşük inovasyona sahip olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi Öğretmeni, İnovasyon, Duygusal Zekâ, Yaşam Boyu Öğrenme.



ABSTRACT

AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP EMONG PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' INNOVATION, EMOTIONAL INTELLIGENCE AND LIFELONG LEARNING LEVELS (ÇANAKKALE PROVINCE SAMPLE)

Türkan SÖĞÜTÇÜ

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Physical Education and Sports

Advisor: Assoc. Prof. Dr. İlhan ADILOĞULLARI

28/07/2021, 73

196 physical education and sports teachers (80 female, 116 male) who were actively working at public schools in Canakkale Province during the 2019-2020 education term were voluntarily participated in this study. Data were collected by 20 item Individual Innovation Scale which was developed by Hurt, Joseph and Cook (1977) and adapted to Turkish by Kılıçer and Odabaşı (2010), Lifelong Learning Tendencies Scale developed by Diker Coskun (2009) and the Schutte Emotional Intelligence Scale originally developed by Schutte and his friends (1998) and rearranged as 41 items by Austin, Saklofske, Huang and McKenney (2004) and adapted to Turkish by Tatar, Tok and Saltukoğlu (2011). The gathered data were analyzed by SPSS Program. Independent sample t-test for the paired groups and for the groups that are more than two, the One-Way ANOVA test were applied. The relationship between the variables was examined with the Pearson correlation test. The lifelong learning levels of the participants did not change according to marital status, the lifelong learning levels of the newcomers (1-5 years) had higher than those 6-10 years 6-10 years, 11-15 years, 16-20 years and 21 years and Physical education teachers' innovation levels did not differ according to marital status and gender, while teachers who are new to the profession had the highest average innovation. While there were no significant difference in emotional intelligence levels of the participants in terms of professional seniority, education and gender, a significant difference was found in favor of married people in marital status. Nevertheless, there was a significant moderate positive correlation between the innovation mean score and the emotional intelligence average score.

Consequently, it was seen that as physical education sport teachers' emotional intelligence levels increase, their innovation levels increase, and teachers who were senior in their profession had less innovation than those who were new to the profession.

Keywords: Physical Education Teacher, Innovation, Emotional Intelligence. Lifelong Learning.



İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JURİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırma Soruları ve Hipotezler.....	5
1.4.1 Araştırma Soruları	5
1.4.2. Hipotezler	5

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1. YENİLİK (İNOVASYON).....	7
2.1.1 Bireysel (İnovatif) Yenilikçilik.....	8
2.1.2. Bireysel Yenilikçi Davranış.....	9
2.1.3. Bireysel Yenilikçilik Kategorileri.....	10
2.1.4. Eğitimde Yenilikçilik.....	11
2.1.5. Bireysel Yenilikçilik ve Öğretmen	12
2.2. DUYGUSAL ZEKÂ	13
2.2.1. Zekânın tanımı	13

2.2.2. Duygu tanımı	13
2.2.3. Duygusal zekâ.....	14
2.2.4. Duygusal Zekâ Modelleri	16
2.2.5. Duygusal Zekâ ve Eğitim	18
2.3. YAŞAM BOYU ÖĞRENME	21
2.3.1 Yaşam Boyu Öğrenme Önemi	22
2.3.2 Yaşam Boyu Öğrenme Fikri	23
2.3.3 Yaşam Boyu Öğrenme Modelleri	24
2.3.4. Yaşam Boyu Öğrenme ve Eğitim	24
2.3.5. Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğretmen	27

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ/MATERYAL VE YÖNTEM

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	29
3.2.ARAŞTIRMA EVRENİ VE ÖRNEKLEM SEÇİMİ	29
3.3. ETİK.....	29
3.4. VERİ TOPLAMA	30
3.4.1. Kişisel bilgi formu & Bireysel yenilikçilik (Ek 1)	30
3.4.2. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (Ek 2)	30
3.4.3.Duygusal Zekâ Ölçeği (Ek 3)	31
3.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	31
3.6. SAYILTILAR	31
3.7. VERİLERİN ANALİZİ YÖNTEMİ	32

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1 BULGULAR.....	33
-------------------	----

BEŞİNCİ BÖLÜM
TARTIŞMA/ SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA	43
5.2. SONUÇ	50
5.3. ÖNERİLER	52
KAYNAKÇA	73
EKLER	I
EK 1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU & BİREYSEL YENİLİKÇİLİK ÖLÇEĞİ	I
EK 2 YAŞAM BOYU ÖĞRENME ÖLÇEĞİ.....	II
EK 3 GÖZDEN GEÇİRİLMİŞ SCHUTTE DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ	III
EK 4 ETİK KURUL ONAYI	IV
ÖZGEÇMİŞ	V

KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

OECD	Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü
UNECE	Birleşmiş Milletler Avrupa Ekonomik Komisyonu
WHO	Dünya Sağlık Örgütü
AB	Avrupa Birliği
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
GHİM	Gençlik Hizmetleri İl Müdürlüğü
Eİ	Duygusal zekâ
EQ	Bilişsel zekâ
YBÖ	Yaşam Boyu Öğrenme
DZ	Duygusal Zekâ
SPSS	Statistical Package for Social Science (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket)

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
Tablo 1 Katılımcıların yaşam boyu öğrenme ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre t testi analizi	33
Tablo 2 Katılımcıların yaşam boyu öğrenme ve alt boyutlarının öğrenim durumu değişkenine göre t testi analizi	34
Tablo 3 Katılımcıların yaşam boyu öğrenme ve alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre t testi analizi	34
Tablo 4 Katılımcıların yaşam boyu öğrenme ve alt boyutlarının mesleki yıl değişkenine göre one way anova testi analizi	35
Tablo 5 Katılımcıların bireysel yenilikçilik ölçeği medeni durum değişkenine göre t testi analizi	36
Tablo 6 Katılımcıların bireysel yenilikçilik ölçeği cinsiyet değişkenine göre t testi analizi	37
Tablo 7 Katılımcıların bireysel yenilikçilik ölçeği eğitim durumuna göre t testi analizi	37
Tablo 8 Katılımcıların bireysel yenilikçilik mesleki yıl değişkenine göre one way anova testi analizi	37
Tablo 9 Katılımcıların duygusal zekâ ortalama ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre t testi analizi	38
Tablo 10 Katılımcıların Duygusal Zekâ ortalama ve alt boyutlarının eğitimi durumuna göre t testi analizi	38
Tablo 11 Katılımcıların Duygusal zekâ ortalama ve alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre t testi analizi	39
Tablo 12 Katılımcıların Duygusal Zekâ ve alt boyutlarının mesleki yıl değişkenine göre one way anova testi analizi	40
Tablo 13 Katılımcıların yaşam boyu öğrenme ve alt boyutları, duygusal zekâ ve alt boyutları ile bireysel yenilikçilik arasındaki korelasyon tablosu	41

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Eğitim sisteminin rolünü üstlenen öğretmenlerin, çağa ayak uydurması ve çeşitli becerileri kazanmasının önemi oldukça büyüktür. Günümüz öğretmenlerinin belirlemiş oldukları hedeflere ulaşmaları ve gelişimlerini devam ettirebilmeleri yenilikçi, duygularını kontrol edebilen ve sürekli öğrenen bireyler olmalarıyla doğrudan ilgili olduğu söylenebilir.

Öğretmenler ilgi duydukları ve kendilerini geliştirebilecekleri alanlara yönlendirildikleri zaman bireysel kapasitelerini keşfedip zihinsel potansiyellerini tam olarak geliştirebilirler. Bu düşünceden hareketle öğretmenler, bilgi ve becerilerini geliştirip hayallerini gerçekleştirmek ve de bilgeliğe yükselmek için sürekli çaba harcamalıdır. Bu noktada öğretmenlerin yenilikçi, yaşam boyu öğrenme anlayışına sahip olması ve duygularını etkili kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu sorumlulukları yerine getirmeleri için önce kendilerinin öğrenmeye açık, öğrenme sürecine yatkın ve yenilikleri ve yeni bilgiyi elde etmeye karşı arzulu ve başkalarının da aynı düşüncede olması için güdülenmiş olmaları önemlidir (Özden, 2013). Yaşam boyu öğrenmenin önemini ve gerekliliğini sağlayan da bir bakıma yeniliklere uyumludur. Yeniliklere uyum sağlamak, yeni şeyler keşfetmek, günümüz koşullarında yaşam boyu öğrenmenin etkisini vede duyulan ihtiyacı fazlalaştırmaktadır (Yaman ve Yazar, 2015).

Avrupa Komisyonu (AB, 2007) yaşam boyu öğrenme ile ilgili hedef ve buna yönelik stratejilerin ve belirli faaliyetlerin oluşturulmasını teşvik etmekte ve desteklemektedir. Bu hedef, bireylerin beşikten mezara kadar olan süreçte edindikleri bilgi, beceri ve birikimlerini, artırıp geliştirerek bireysel ve sosyal yönlerden en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan tüm öğrenme etkinliklerini kapsamaktadır. Güçlendirici becerilerin edinilmesi için çağımız öğretmenlerinde var olması istenilen özellikler; yaşam boyu öğrenme alışkanlıklarını taşıması, bilgiye ulaşma, onu kullanma ve yorumlama becerisine sahip yenilikçi, duygularını kontrol edebilen, çevresindeki insanlara çeşitli yönlerden katkı sunabilen, birçok koşula uyum sağlayabilen özelliklere sahip bireyler olması gerektiği şeklinde söylenebilir. Öğretmen, ne kadar iyi olursa olsun sürekli kendini güncellemesi zorunlu bir hal almıştır. Öğretmenler eğitim neferleri olarak, mevcut olan eğitim öğretim uygulamalarını gözden geçirmeli, düşünmeli gittikçe değişen karmaşıklaşan bir dünyada sayısız zorluğun üstesinden gelmek için kendini dönüştürmeli yenilemeli bu da ancak yeni

neslin ihtiyaçlarını karşılayabilecek eēitim deneyimlerini yaşaması ve keşfetmesi ile gerçekleşebilir.

Yaşam boyu ērenmenin amacı, bulunduēumuz bilgi toplumunda bireylerin yaşamlarını etkin ve aktif hale getirebilmek ve onu en iyi şekilde kontrol edebilmek amacıyla hayatın her alanında yaşamlarını idame ettirebilmelerine imkân saēlamaktır (Berberoēlu, 2010). İnsanların edindikleri bilgilerin çoēunu okullarda edindikleri gözönüne alınacak olursa alan yazına bakıldığında yaşam boyu ērenme ile ilgili çalışmaların yoğunlukla ēretmen adayları üzerinde olduēu görölmektedir. (şahin ve Akbaşlı, 2010; İzci ve Koç, 2012; Gencel, 2013; Oral ve Yazar, 2013). ēretmenlerde ise yaşam boyu ērenmenin çeşitli yönleri incelenerek; demografik deēiřkenler ve bilişim (Kılıç, 2015; Yılmaz, 2016; Yıldız ve Tekin, 2020), demografik deēiřkenler (yaş, cinsiyet, eēitim durumu vb) (Yaman ve Yazar, 2015), eēitsel internet kullanımı öz-yeterlik inanç düzeyleri (Erdamar vd., 2017), eēitim teknoloji ve standardize öz yeterlikleri (Özçiftçi ve akır, 2015), mesleki öz yeterlik algıları (Ayra ve Kösterelioēlu, 2015) yönelik çalışmalar yapmışlardır.

Yenilikçilik, bireylerin veya kurumların herhangi bir yeniliēi diēerlerine göre daha öncelikli kabullenme derecesidir (Rogers, 1995). Bireysel yenilikçilik, bireylerin yenilik ve yeniliēe olan duyduēu istek, benimseme ve yeniliklere karşı takınmış olduēu olumlu tavır olarak tanımlanabilir (Kılıçer, 2011). ēretmenlik yenilik, yenileşim olmaksızın sürdürölmesi oldukça zor bir meslektir. Yenilikçi ēretmen, alanı ile ilgili eēitim modellerini, programlarını, yaklaşımları ve uygulamaları sürekli takip eden önder bir olabilmelidir. Alan yazınına bakıldığında bireysel yenilikçilik üzerine yapılan çalışmaların çoēunlukla ēretmenlerden ziyade ēretmen adayları üzerine gerekleřtirildiēi yönündedir (Kılıçer, 2011; Bitkin, 2012; Kert ve Tekdal, 2012; Özgür,2013; uhadar, Bülböl ve Ilgaz 2013; Adıēüzel, 2014). ēretmenlerde yapılan yenilikçilik çalışmalarında yenilikiliēin; teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir (Özbek, 2014), Derste teknoloji kullanımını (Atlı ve Akar, 2019), öz liderlik (Fidan, 2019), eēitim araştırmalarına yönelik tutumlarını (Akçöltekin, 2017), teknopedagojik eēitim yeterlikleri (Solmaz, 2019) ile olan ilişkisini incelemişlerdir.

Duygusal zekâ; bireyin kendini ve diēer insanların duygularını gözlemleyebilme, gözlemlenen duygular arasında ayırım yapabilme ve elde edilen bilgiler ışığında düşünce ve davranışları yönlendirebilme, olumlu şekilde kullanma becerisi olarak sosyal zekânın bir

türü olarak ifade edilmektedir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000). Duygusal zekâ ile ilgili birçok çalışma olduğu gibi, bu alan eğitim iklimi içinde araştırmacıların da ilgisini çekmiş ve araştırmacılarca öğretmenlerin duygusal zekâsının çeşitli değişkenler ile ilişkisi ele alınmıştır. Duygusal zekâ, bireyin kendi duygularını ve diğer insanların duygularını anlama yeteneğidir. Duygusal zekâ becerileri gelişmiş öğretmenler, öğrenciler hayata yönelimlerinde onlara olumlu ve etkin katkı sağlarlar. Duygusal zekâ, değişime uyum sağlamak, kendi kendini motive etmek, birilerine ilham vermek için kullanılabilir. Duygusal zekâ becerisi zaman içerisinde kazanılarak geliştirilebilir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerde duygusal zekânın mutluluk (Tingaz, 2013), mesleki öz yeterlilik ve kişiler arası problem çözme (Karaahmetoğlu, 2017), tükenmişlik (Adiloğulları ve Gençay, 2016; Durhan, 2019), demografik değişkenler (Adiloğulları, 2011; Sivrikaya ve Şıktar, 2017), problem çözme becerileri (Ertuğrul ve Kutluca, 2020), psikolojik yıldırma (Erdemir ve Murat, 2014) üzerine çalıştıkları ve yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim sisteminde görev yapan öğretmenlerin; her konuda verimli ve etkin olabilmesi, hedeflere ulaşılabilmesi, nitelikli bireyler yetiştirmesi bakımından kendini sürekli geliştirmesi önemlidir. İyi öğretmen temel beceri ve niteliklerinin uyum içinde olması gerekir (Sanders, 2002).

Öğretmenin bilgi ve beceriye sahip olması, öğrencilerin şahsi özelliklerini etkileyebilmektedir (Yetim ve Göktaş, 2004). Başka bir deyişle Öğretmen başarısı, öğrencinin başarı, tutum, ilgi ve becerisine önemli ölçüde etkili olmaktadır. Öğretmenler, sürdürülebilir toplumlar inşa etmede çok önemli bir rol üstlenmektedir. Sürdürülebilir, gelişmiş toplumlarda öğretmenlerden istenen özelliklerin en başında sürekli öğrenme içgüdüğü ile yaşamını biçimlendirme içinde olmaları isteği yer almaktadır. (Tekışık, 2003). Birçok araştırmada öğretmelerin mevcut iş hayatlarında ve gündelik yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar ile kendilerini algılama ve değerlendirme süreçlerini önemli ölçüde şekillendirdiği ifade edilmektedir (Seferoğlu, 2004; Çelikten, Şanal vd.). Bu nedenle öğretmenin gelişimine destek olma noktasında, yaşadıkları sorunlarının çözüme kavuşturularak meslekteki ilerlemesini hızlandırmak eğitim sistemimize yapılacak en önemli katkılardan biri olacaktır. Çünkü toplumsal düzeyde öğretmenlik mesleğinde çağın koşullarına göre iyileştirmelerin yapılmaması, eğitim öğretimin kalitesini olumsuz yönde

etkilemektedir (Gündüz ve Can, 2011). Bu nedenle 21.yüzyılın toplumlarının beklentilerine uygun gerekli insan modelini yetiştirebilmeleri için, öncelikle öğretmenlerin bu beklentilere uygun şekilde yeterli bilgi ve donanıma kavuşmaları için gerekli adımların atılması yenilikçi öğretmenlerin yetiştirilmesi oldukça önemli bir ihtiyaçtır (Akdemir, 2013). Öğretmenlerin bilgilerini güncelleştirmeleri, nitelikli öğretmen olma yolunda eksikliklerinin üstesinden gelebilmeyi ve eğitimin kalitesini artıracak, alanlarıyla ilgili her türlü yenilikleri izleyebilmeleri için yardıma ve teşvike ihtiyaçları vardır (Yaşaroğlu, 2005).

Duygusal beceriler geliştiren ve duygusal olarak zeki davranışları günlük olarak modelleyen öğretmenler, mesleki kariyerlerinde ve yaşamlarında daha fazla başarı ve tatmin yaşarlar. Duygusal olarak zeki öğretmenler, stres faktörlerine tepki verme konusunda daha dirençli ve proaktiftir ve strese tepki verme olasılıkları daha düşüktür (Nelson and Low, 2005). Duygusal zekâ yeteneğinin eğitebilir, geliştirebilir ve iyileştirebilir olması bize beden eğitimi öğretmeninin duygusal zekâ yeteneğini geliştirerek kullanması gerektiğini göstermektedir (Ada, 2009).

Çalışmanın; beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik, duygusal zekâ boyutu ve yaşam boyu öğrenme durumları açısından değerlendirilmesi yapıldığında alana farklı bilimsel bir bakış açısı getireceği yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Sürekli gelişen, dönüşen bilgi çağında beden eğitimi öğretmenlerinin de kendi beceri ve niteliklerini değerlendirmesi, hedeflediklerini gerçekleştireceği adımlarla yaşam kalitesini artırarak ihtiyaç duyduğu becerileri kazanabilmesi, kendini daha da ileri taşıması önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin sürekli yenilikleri takip ederek mesleki gelişimlerini destekleyecek programlara katılımlarının sağlanmasının gerekli ve çok önemli olduğu, bunun yanı sıra öğretmenlerin; duygusal zekâ ve yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile ilgili genel durumlarını ve eksik yanlarını görerek gerekli önlemleri almaları yönünde, çalışmanın katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alan yazınında beden eğitimi öğretmenleriyle İnovasyon, duygusal zekâ ve yaşam boyu öğrenim düzeylerini inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olması çalışmanın önemini arttırdığı düşünülmektedir. Ayrıca bu sayede beden eğitimi öğretmenlerinin inovasyon, duygusal zekâ ve yaşama boyu öğrenim

düzeyleri arasındaki ilişki de belirlenmiş olacağından bu çalışmanın da öğretmenlerin her yönden gelişimi için yapılacak düzenleme ve planlamalar açısından önem taşıyacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Beden eğitimi öğretmenlerinin İnovasyon, Duygusal zekâ ve Yaşam boyu öğrenme düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, değişkenlerine göre araştırılmasıdır. Bunun yanında beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ, bireysel yenilikçilik, yaşam boyu öğrenme düzeylerinin, birbiri ile olan ilişkisinin belirlenmesi ve ilgili alan yazındaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlamasını hedeflenmektedir.

1.4. Araştırma Soruları ve Hipotezler

Araştırmanın amacına ulaşabilmek için alan yazın dikkate alınarak aşağıdaki araştırma problemleri oluşturulmuştur.

1.4.1 Araştırma Soruları

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ve alt boyutlarının cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum ile mesleki yıl değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. Beden eğitimi öğretmenlerinin yenilikçilik cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, mesleki yıl değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ ortalama ve alt boyutları cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, mesleki yıl değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

4. Beden eğitimi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ve alt boyutları, duygusal zekâ ve alt boyutları ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki anlamlı ilişki var mıdır?

1.4.2. Hipotezler

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık vardır.

2. Beden eğitimi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ve alt boyutlarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılık vardır

3. Beden eğitimi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ve alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre farklılık vardır.

4. Beden eğitimi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ve alt boyutlarının mesleki yıl değişkenine göre farklılık vardır.

5. Beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ölçeği medeni durum değişkenine göre farklılık vardır.

6. Beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ölçeği cinsiyet değişkenine göre farklılık vardır.

7. Beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ölçeği eğitim durumuna göre farklılık vardır.

8. Beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik mesleki yıl değişkenine göre farklılık vardır.

9. Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ ortalama ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık vardır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin Duygusal zekâ ortalama ve alt boyutlarının eğitimi durumuna göre farklılık vardır.

10. Beden eğitimi öğretmenlerinin Duygusal zekâ ortalama ve alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre farklılık vardır.

11. Beden eğitimi öğretmenlerinin Duygusal zekâ ve alt boyutlarının mesleki yıl değişkenine göre farklılık yoktur.

12. Beden eğitimi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ve alt boyutları, duygusal zekâ ve alt boyutları ile bireysel yenilikçilik arasındaki anlamlı ilişki vardır

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde İnovasyon, Duygusal Zekâ ve Yaşam Boyu Öğrenme alt başlıklarında ilgili alan yazın ışığında sunulmuştur.

2.1. Yenilik (İnovasyon)

Yenilikçilik anlamına gelen İnovasyon'un İngilizcede 'innovativeness' ve 'innovative' olarak bilinmektedir. Türkçe'de “yenilik” ve “yenileşim” kelimeleriyle bilinen inovasyon kavramı, değişen günümüz koşullarına ayak uydurabilmek için toplumsal iklimi çevreleyen ortamlarda yeni metot, teknik, modellerin kullanılmaya başlanması, olarak tabir etmiştir (TDK, 2017). Yenilikçilik yeni bir ürün veya hizmet üretmeyi ifade etmektedir (Kocak ve Temiz, 2016). Yenilikçilik teorisi geniş perspektiften bakılması gereken bir düşünce kaynağıdır. Yapılan değişim, üretim, dönüşüm, ürün hizmetinin çok geniş bir alanı etkilemesi gerekir, Kısacası yapılan işin devamlılığı ve kullanılabilirliği sürekli ise gerçek bir yenilikçilik (İnovasyon) yapılmış olur. Yenilikçilik içinde yaşadığımız yüzyılın önemli ve öncelikli konularından biridir. Günümüz ortamında rekabetçi, üreten ve en önemlisi yenilikleri, farklılıkları, yeni fikirleri hayata geçiren bireylerin daha başarılı olacakları çok rahatça söylenebilir. Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD, 2015)'ne göre yenilikçilik (inovasyon); bir fikri pazarlama, yeni geliştirilmiş ürün veya hizmeti yeni bir toplumsal hizmet yöntemine dönüştürme süreci olarak Yenilikçilik kavram olarak yenilemek, yenilenmek, yeniliği ifade eder (UNECE, 2012). Görüldüğü üzere çok farklı anlamları olan yenilikçilik; yeni bir bilginin, yeni bir uygulama ve fik, yeni bir ürün ya da hizmete dönüştürülmesidir. Bir başka ifade ile bir bakıma geleceği öngörebilmek ve geleceği planlayıp programlamak demektir (Yalçınkaya, 2010).

Yenilikçilik kavramını görüldüğü üzere araştırmacılar çok farklı anlamlarda ifade etmektedirler. Yenilikçilik tanımı, değişmek, risk almak ve çok daha önemlisi konfor alanı dışına çıkıp sorumluluk alarak verimli, üretken, sürekli hareket halinde olmak şeklinde değerlendirmektedir (Demirel ve Seçkin, 2008). Yenilikçilik gelişim ve değişimin en iyi yolu olarak ve yenilikçiliğe önem vermeyen toplumlar yok olmaya mahkûmdur şeklinde ifade edilebilir.

Barker (2002)'e göre yenilik; izlemsel planlamanın, araştırma üretme, proje ve strateji yönetimi, kolektif çalışma, eğitim öğretim, yaratıcı fikir ya da düşünme gibi zengin faaliyetlerin birleşiminin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca yenilik tüketicinin beklenti doyumuna yönelik yeni kaynaklar yaratmaktır. İzlemsel bir yenilik süreci şunları içermektedir. Johnston ve Bate (2003) ise yaratıcılık, işbirlikçi, dışa dönük olmak, gelecek için hazırlıklı olmak, misyon ve vizyon sahibi olmak, araştırmacı olmak, görüş ve düşüncelere açık olmak, hali hazırda olan bilgiye değer katmak yenilikçilik oluşumunda bireylerin bakış açıları bu ilkeler doğrultusunda olmalı şeklinde ifade etmektedirler.

Rogers (2003), yenilik toplumu oluşturan bireyler tarafından yeni algılanmış düşünce, uygulama nesne olarak tanımlamıştır. Ortaya çıkmış olan değişimlere uyum sağlayabilme ve bunlara karşı isteklilik halidir (Hurt, Joseph ve Cook,1977). Bununla birlikte gerçekleşen her değişim yenilik olarak (Öğüt ve Bülbül, 2003). Yenilikçilik bu tanımlar kapsamında eğitimde, ekonomide, bilimde, teknoloji de kısaca her alanda lkesel, toplumsal, bireysel olarak her türlü faydayı sağlamaya yönelik yenilenme olarak ifade edilebilir. Buradan hareketle, öğretmenlerin yenilikçi gelişim ve değişimlere eğilimli olmalarının artık zorunlu bir hal aldığı söylenebilir.

2.1.1 Bireysel (İnovatif) Yenilikçilik

Hızla gelişen dünyada hemen hemen her alanda farklılık yaratan ve topluma yararlı fikir ve düşünceler ortaya çıkaran bireylere inovatif kişi ya da yenilikçi kişi diyebiliriz. İnovatif kişiler, ortaya çıkan bir yeniliği benimseyip hemen uygulayabilirler. Bu bireylerin hayal gücü gelişmiş Her zaman gelişip yenilenmeye, yenileşmeye açık bireyler olarak değerlendirilebilir Bilgi edinen, sürekli yenilikleri takip eden bireyler amaç ve hedeflerine erişebilir (Hirschman, 1980).

Yuan ve Woodman (2010) yeni bir şey ortaya koyarak onu özümsemek ve uygulamaya geçirmek olduğunu, Kılıçer ve Odabaşı (2010)'göre bireysel yenilikçiliğin kişiden kişiye farklılık gösterdiğini, bireylerin ürün üretme, yeni yöntemler ve modeller ortaya koyma ve bütün bunları yapabilme konusunda kararlılık gösteren farklı bir nitelik olduğunu, Flynn ve Goldsmithi (1993) ise kişinin yeni bir yeniliği çevresindeki başka kişilere oranla daha çabuk hayatına uyumlaştırması olduğunu, Rogers (2003)'a göre 21.yüzyılın istediği yetkinlikleri olan kişiler bilgiye ulaşmada problem yaşamayan, sosyal ve kültürel açıdan yeterli, iletişim becerileri yüksek ve aktif diğer bir ifade ile günün ve

zamanın şartlarına göre kendilerini güncelleyebilen kimseler oldukları şeklinde tanımlanmışlardır. Bu tanımlamalara göre; değişim, artan rekabet, beklenti ve gereksinimler, öğretmenleri daha yaratıcı, yenilikçi, hızlı ve esnek olmaya zorlamaktadır.

2.1.2. Bireysel Yenilikçi Davranış

Bireysel yenilikçi davranış örgütlerin ayakta kalabilmesi için gerekli olan, bireylerin bir tür ekstra rol davranışı olarak tanımlanabilir (Tuominen ve Toivonen, 2011). Bireysel yenilikçi davranış Bir eserde, üründe yeni fikirlerin kasıtlı olarak oluşturulması, tanıtılması ve uygulanması olarak tanımlanır (Janssen, 2000). Yenilikçi davranış bu nedenle yaratıcılığın ötesindedir çünkü sadece fikir üretmeyi değil, aynı zamanda bu fikirlerin veya çözümlerin özümseyip benimsenmesini ve uygulanmasını içerir (Scott ve Bruce, 1994).

Bireysel yenilikçi davranış herhangi bir kurum çalışanlarının kendi isteği ile var olan ürün, hizmet, vizyon ve misyon süreçlerine yönelik düşünceleri benimseyerek, kendi fikir ve düşüncelerini işine, birimine faydalı olacak şekilde faaliyetlerinin tümüne olarak ifade (West ve Farr, 1990).

Bireyin sürekli öğrenme ve kendini geliştirme, arzusu gün geçtikçe artmaktadır. Çağa ayak uydurmak için yeniliklere sürekli açık olmak durumundadır. Bireysel yenilikçi davranış herhangi bir yeniliğe açık olmak bu fikri özümseyip, geliştirip, benimseyerek bire bir uygulamasıdır (Yuan ve Woodman, 2010). Bireysel yenilikçi davranış bireyin tutum olarak her an değişime hazır olması, yeni bir ürünün benimsenmesini sağlayan bir öğrenme yeteneği olarak ifade etmektedir (Rogers, 2003). Yeni fikirlere açık bireyler fikir önderi olup, kitleleri peşinden sürükleyen örnek kişilerdir (Hurt, 1977).

Yenilikçi davranış, bireylerin yeni ve yararlı fikirlere sürekli açık olan birey davranışdır (Mura, 2012). Diğer bir deyişle gün geçtikçe yenilik, dönüşüm ve gelişimin artması, yenilikçi davranışlarının geliştirilmesinin önemini arttırmaktadır (Orhan, 2012). Ayrıca kurum ve kuruluşlarda yüksek performans için bireysel yenilikçi davranış önemlidir (Carmeli, Meitar vd., 2006). Kurum ve kuruluşlarda çalışan bireyin, performansını, verimliliği artırmak için, işinden zevk almasının sağlanmasının, yaptığı işiyle ilgili yenilikçi davranışlarda bulunması için önünün açılmasının çalışan bireyin işini yaparken daha istekli ve motive olması için önemli olduğunu belirtebiliriz. Genel olarak

değerlendirildiğinde ilgili alan yazın yenilikçi davranış farklı yönleriyle incelenmiş ve incelenmeye devam edilmektedir.

2.1.3. Bireysel Yenilikçilik Kategorileri

Rogers (1995) sosyal sistem içerisinde toplumdaki bireylerin yenilikleri kabullenme sürecini belirlediği çalışmasında; bireyleri özelliklerine göre 5 kategoride sınıflandırmıştır. Rogers'ın Yeniliklerin Yayılması Modelinin temelini, bireylerin bir yeniliği çok kısa zamanda benimseyenden çok uzun zamanda benimseyene göre “yenilikçi kategorisi (%2.5)”, “öncü kategorisi (%13.5)”, “sorgulayıcı kategorisi (%34)”, “şüpheli kategorisi (%34) ve “gelenekçi kategorisi (%16) olarak sınıflandırarak oluşturmaktadır.

Yenilikçi kategorisi

Yenilikçi sınıflamasında bulunanlar; Risk almayı seven ve projesi varsa hayata geçiren bulunduğu ortama değer katan, üreten yetenekli, birikimli, cesaretli her zaman yeni fikirler hakkında bilgi arayan, sosyal yönleri gelişmiş özellikleri olan kişilerdir (Rogers, 1995).

Öncü kategorisi

Öncüler yeni fikirleri, sosyal sistem içinde erken benimseyip uyum sağlar. Grup içine sürekli etkileşim içindedirler, bu grup üyelerinin yenileşme bir işe karar verme süreçleri daha uzundur. Bunlar daha çok grup üyelerinin seçim ve kararlarını gözlemleyip daha sonra kendi kararlarını zamanı geldiğinde şekillendirirler (Rogers,1995).

Sorgulayıcı kategorisi

Sorgulayıcılar herhangi bir fikir, düşünce, yenilik karşısında sorgulayıcı tavır sergilerler. Diğer anlatılan kategorilere göre karar vermeleri daha uzun sürer ayrıca yenilikler karşısında isteklidirler ancak diğerlerine göre çok az liderlik yaparlar (Rogers, 1995).

Şüpheli kategorisi

Şüpheli kategorisindekiler yeniliklere karşı şüpheli yaklaşır. Şüpheliler bir yeniliği diğerlerinin denemesini bekler, onlar yapana kadar kabul etmezler, yeniliğin sonucunda ortaya çıkabilecek sorun ve sıkıntılar onlar açısından önemli görülmektedir. Şüphelilere

yenilikle ilgili ön bilgi verilirse yeniliğe karşı olumlu bakış açısı oluşturabilirler (Rogers, 1995)

Gelenekçi kategorisi

Gelenekçiler yenilikler karşısında hiçbir fikir liderliğine öncü değillerdir. En son uyum gösterenlerdir. Bu kişiler kendilerine benzer klişe değerlere sahip olanlarla iletişim ve etkileşimde bulunurlar. Kaynakları oldukça sınırlı ve yeni bir fikir oluşumunun başarısı kesinleşinceye kadar beklerler. Yeniliklere yeni fikirlere ve değişimlere karşı her daim karşı şüpheli ve ön yargılı bakarlar (Rogers, 1995)

2.1.4. Eğitimde Yenilikçilik

Eğitim, insanların belli bir amaca yönelik çalışması sonucu bilgi ve beceri kazanmasını sağlayan sistemli bir süreçtir. Yenilikçilik politikası; eğitim öğretim, bilim, teknoloji, sanayi politikası ile iç içe düşünülebilir. Yenilikçilik gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde her geçen gün önemi artırmakta ve devlet politikalarının en önemli konusu haline gelmiştir (Açıkgöz vd., 2008). Birçok ülke eğitimle yenilikçi politikalara odaklanıp strateji ve eylem planları oluşturarak yenilikçi kültürden fayda sağlamanın yollarını aramaktadır. Ülkemizde eğitim-öğretim alanında yenilikçi, tasarım, özgün, çağcıl uygulamaların geliştirilmesi, yaygınlaştırılması sağlamak amacıyla 2012 yılından itibaren her yıl yapılan "Eğitim ve Öğretimde Yenilikçilik Ödülleri" kapsamında yapılan, yenilikçi projeler değerlendirilip ödül almaya hak kazanan projeler belirlenmektedir. Bu uygulamaların ve teşviklerin sayısı artıkça, eğitim alanında gelişmeler olması kaçınılmazdır. Eğitimin hem bireysel ve hem de toplumsal hayatı önemli ölçüde etkileyen rolü olduğunu düşünürsek, eğitimin daha etkin olabilmesi, ortaya çıkmış yeni fikir ve düşüncelere yeniliklere hemen adapte olmasına bağlıdır (Şentürk, 2008). Eğitimde yenilikçilik Avrupa Birliği (AB,2007) ve Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD,2007) tarafından önemi her zaman yapılmakta olan platformlarda vurgulanmaktadır. Ayrıca, eğitimde yenilik konusunda çeşitli düzenlemeler uygulanmaktadır. Yenilikçi eğitim öğretimde AB ülkeleri sürekli kendini yenileyen bilgi toplumu olmayı hedeflemektedirler. Bu değişimler ve yenilikler ışığında eğitimi yenileyip ve yeniden tasarlamak gerekmektedir (Catts vd.,2011). Eğitimde yenilikçilik kültürü doğrultusunda toplumunun ihtiyaçlarına göre şekillendirilip hem öğretmen hem de öğrenci kabiliyetlerini geliştirmek için, yeni eğitim öğretim strateji, yöntem, modellerini ve teknikleri uygulanması ile sağlanabilir.

Eğitimde; yenilikçiliği destekleyen demokratik ülkelerin temel amaçları bireyleri daha etkin birey olarak hayata hazırlamaktır (Weber ve Bergan, 2005). Aslında dünya genelinde ülkeler yeni eğitim politikalarıyla bireysel yenilikçiliği desteklemelidirler. Avrupa Birliği programları uluslararası düzeyde öğrencilerin farklı eğitim- öğretim, yöntem, teknik ve modellerini tanımasına katkıda bulunmaktadır. Bu katkılar, yenilikçi öğretim ve öğrenme yöntemlerine ilginin artmasını sağlamıştır (Baroncelli vd.,2014). Yenilikçi eğitim, öğrencilerin yararına yenilikçi yöntemler kullanmayı ve öğrenme materyallerini öğretmeyi içerir (Mandula, Meda vd., 2012). Ayrıca yenilikçilikte eğitime katkı sağlayacak ekonomik teşvikler, yenilikçi eğitimin gelişimini destekleyen politikalar desteklenmelidir. Ayrıca eğitim önemli bir girişimcilik biçimidir. Yine de olası zor eğitim öğretim ortamına rağmen her zaman çeşitli engelleri aşmanın bir yolunu bulacak girişimciler olacaktır. Bu yollardan biri de yeniliktir. Eğitimde inovasyon çabalarına bir örnek verecek olursak Uluslararası Bologna sürecidir (YÖK, 2010).

2.1.5. Bireysel Yenilikçilik ve Öğretmen

Toplumun gelişmesinde gelecek nesiller üzerinde önemli görevleri olan öğretmenlerin nitelikleri gelişmiş, sürekli öğrenen ve yenilikçi bireyler olmaları artık zorunluluk haline gelmiştir (Kılıçer, 2011). Eğitim sisteminin gelişimine yenilikçi yaklaşımlara katkı sağlamak, iyileştirmek isteyen birçok ülke, ilk olarak öğretmen yetiştirme sistemleri üzerinde değişimler yenilikler yapmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencileri bilimsel bilgi ve sorgulama becerileri ile güçlendirmek için içerik temelli öğretimden öğrenme merkezli yaklaşımlara geçmelidir (Hoban, 2002). Son otuz yıldan beri, günümüz öğrencilerinin çeşitliliğiyle başa çıkmak için yenilikçi eğitim öğretim yöntemleri dünya çapında yaygın olarak kullanılmaktadır (Barakzai, 2004).

Öğretmenlerin teknolojilerdeki yeniliklere, yöntem ve araçlara aşına, bunlar zaman alıcı faktör olarak gördü, öğrenme yönetimi ile ilgili endişeler taşıdıkları (Dunleavy ve Dede, 2014). Yenilikçi öğretmen; alanında sürekli kendini geliştirebilen, müfredat kapsamının dışında da etkinliklerin sayısını artırıp farkındalık oluşturan, yeni öğretim model ve yaklaşım ve yollarını deneyen, öğrenci etkinliğini artırıp farklı yöntemleri uygulayan ve bilindik alışkanlıkları değiştirerek yeni değişimleri hayata geçiren (Ritchhart, 2004). Yenilikçi öğretmen özelliklerini belirleyen etkenler okulların gelişim düzeyi bakış açısı, okul iklimi, öğretmenlerin kurumuna olan aidiyeti, yenilikçi davranış şekillerini farklı şekilde değiştirebilmektedir (Munis ve Harris, 2006). Yeniliklere açık olan

öğretmenler öğrenci ve buna bağlı olarak okul başarılarını olumlu anlamda etkileyebilir. Okul ortamında etkin ve verimli süreç geliştirmek için yenilikçi davranışlar tavsiye edilmektedir (West ve Farr, 1990). Bireysel yenilikçi davranış, eğitimi için fikir üretimi, bunun geliştirilmesi ve uygulanmasını sağlamalıdır (Janssen, 2000). Değişen dünya düzenin birçok yeniliği beraberinde getirdiği aşıkardır. Öğretmenlik; çocukları ve gençleri geleceklerini hazırlama mesleğidir. Eğitim öğretim sisteminde en başı çeken öğretmenler geçmişte ve gelecekte bireylerin, ustası, kalfası, ağır işçisi ve eğiticisidir. Öğretmenler eğitim liderleri olarak, gittikçe karmaşıklaşan bir dünyada sayısız zorluğun üstesinden gelmek için eğitimi dönüştürmenin yeni yollarını keşfetme çabası içerisinde oldukları bilinmektedir.

2.2. Duygusal Zekâ

2.2.1. Zekânın tanımı

Zekânın sözlük anlamı insanın düşünme, akıl yürütme, nesnel gerçekleri algılayabilme, kavrayabilme, yargılayabilme ve sonuç çıkarma yetkinliklerinin tümü şeklinde ifade edilmektedir. Zekâ, genellikle yetenek veya kapasite olarak tanımlanır. Zekâ, "bireyin amaçlı hareket etme, rasyonel düşünme ve çevresiyle etkili bir şekilde başa çıkma konusundaki toplam veya küresel kapasitesidir (Wechsler, 1958). Amerikan Psikoloji Derneği tarafından hazırlanan raporda, zekâ "karmaşık fikirleri anlama, çevreye etkili bir şekilde uyum sağlama, deneyimlerden öğrenme, çeşitli akıl yürütme biçimlerine girme ve engellerin üstesinden gelme düşünebilme yeteneği olduğunu belirtmiştir"(Neisser et al.,1996). Zekâ, bilgi ve becerileri öğrenme ve uygulama yeteneğidir şeklinde ifade edilebilir.

2.2.2. Duygu tanımı

Duygu bir olay, kimse ya da nesnenin insanın iç dünyasında oluşturduğu, uyandırdığı yankı, etki, tepki, izlenimdir (TDK, 2020). Duygu, çok çeşitli gözlemlenebilir. Duygu, davranışlarla ifade edilen zihin ve beden durumundaki genel değişikliklerdir. Duygular hoşlandığımız ve hoşlanmadığımız şeylere, bireysel yaşamlarımıza anlam verir. Olaylar karşısında mutlu veya mutsuz olmamıza, memnun olmamıza veya tatminsiz olmamıza neden olur. Duygu, bireylerin bir karar verilirken aklın dikkate alması gereken unsurları belirlemelerine yardımcı olur (De Sousa, 1990).

2.2.3. Duygusal zekâ

1920’li yılların başlarından itibaren zekâ türüne dâhil edilen duygu kavramı daha önceleri zekâ kavramı ile zıt kavramlar olarak kullanılmaktaydı. Bazı araştırmacılar duyguların düşünce ve hareketlere yön verebileceğini bu sayede bireyin problem çözme konusunda başarılı olabileceği kanısına varmışlardır (Mayer ve Salovey, 1997). Gardner’in 1983 yılında yapmış olduğu çoklu zekâ teorisi kuramı ve içsel zekâ arasındaki ayrımı yaparak duygusal zekanın temelini atmıştır (Wells vd.,2000). 1984 yılında Goleman duygusal zekâ okuryazarlık konusunda çalışmalar yapmış Salovey ve New’den etkilenerek bireylerin duygularını nasıl, ne şekilde kullandıklarını araştırmış ayrıca duygusal okuryazarlık adlı kitabını duygusal zekâ olarak değiştirmiştir (Goleman, 1998). Duygusal zekâ kavramı, son yıllarda birçok bilim (psikoloji, sosyoloji vb) gittikçe tercih edilen en çok araştırma yapılan önemli bir kavramdır. Duygusal zekâ terimi ilk kez 1990 yılında Peter Salovey ve New John Mayer tarafından kullanılmıştır (Pehlivan, 2015). Duygusal zekâ kavramının, İngilizce ifade şekli “Emotional Intelligence (EI) ” (duygusal zekâ) ve "Emotional Quotient EQ" (bilişsel zekâ) olarak ifade edilmektedir (Doğan ve Şahin, 2007). Daniel Goleman (1995) “Duygusal Zekâ” isimli eserinde, duygusal zekânın bilişsel zekâdan daha önemli olduğunu vurgulayarak, duygusal zekâ eksikliğinin birey üzerinde sosyal ve psikolojik yönden olumsuz etkilerinin olduğunu belirtmektedir. Araştırmalar göstermektedir ki IQ ve EI birbirlerine kesinlikle zıt olmamakla birlikte, ancak birbirlerinden ayrı yeteneklerdir. Bressert (2007) IQ (Bilişsel zekâ); standart olarak hazırlanmış zekâ testi sonucunda ortaya çıkan zekâ olarak ifade etmektedir. Bu testin, alt test içeriğinde dil, hafıza, mantık yeteneği, matematik ve bilgi işleme hızı yer almaktadır. Test sonucunda ortaya çıkan skorlar, IQ (bilişsel zekâ) skorunda toplanır. EI (Duygusal Zekâ) ise; duygusal zekâ seviyesini olarak ifade edilmektedir. İnsanın duygularını anlayabilmesi, kontrol edebilmesi değerlendirebilmesi ifade etme kapasitesini tümüyle içine almaktadır. Örneğin IQ skoru yüksek bireylerde öğrenme, anlama ve uygulama konusunda daha yetenekli EI’sı yüksek olan bireyler duyguları anlama, ifade etme, değerlendirme de daha yeteneklidirler. IQ çevresel etmenlerden az da olsa etkilenir ve genellikle kalıtsaldır, EI ise sadece çevreseldir yani iyileştirilebilir geliştirilmesi kesinlikle mümkündür. Bireylerin yüksek IQ bilişsel zekâ skoru akademik başarı için, bireylerin yüksek EI ise hayat içindeki başarısı için önemlidir. Ayrıca yüksek zekâ, her zaman herhangi bir konuda başarılı olmak anlamına asla gelmez ayrıca tek başına da asla yeterli

değildir. Bilişsel zekâ seviyesinin başarıya olan etkisi yaklaşık olarak %10 olduğunu belirtirken EI seviyesinin %90 olduğunu ifade etmektedir (Bressert, 2007). Duygusal zekâ skor seviyeleri insandan insana farklılık gösterir ve zaman içerisindeki gelişimi yaş, kalıtım, cinsiyet, sosyal yaşam, anne-babanın tutumu ve çevresel faktörlere bağlıdır. Ayrıca duygusal zekâ seviyesini iletişim, problem çözme, stresle başa çıkabilme, akademik başarı yetenekleri de pozitif ya da negatif yönde etkileyebilmektedir (Özdemir ve Dilekmen, 2014). Özetle hem EQ hem de IQ önemlidir ve hangi alanda olursa olsun günümüzde her ikisine de ihtiyaç olduğunu ifade edebiliriz. Goleman bunu Bireylerin, akıl ve duygusal hassasiyet karışık olmakla birlikte IQ ve EI bazı yönleri arasında az da olsa bir bağlantının olduğunu, ancak bu farkın çok ufak olduğunu, yani IQ ile EI birbirinden ayrı olgular olduğunu çalışmalarında açıkça ortaya koymaktadır (Goleman 1995).

Duygusal zekânın alan yazında birden çok farklı tanımları, farklı yaklaşımlar üzerinden ortaya konulmuştur (Locke, 2005). Solavey ve Mayer EI' (Duygusal zekâ)'yı "kişinin kendi ve başkalarının duygu ve duygularını izleme, aralarında ayırım yapma ve bu bilgiyi kişinin düşüncelerini ve eylemlerini yönlendirmek için kullanma becerisini içeren sosyal zekânın alt kümesi" şeklinde ifade etmişlerdir (Salovey ve Mayer, 1990). Daha sonra EI'nin "duyguları algılama, duygulara erişme ve bunları üretme, böylece düşünceye yardımcı olma, duyguları ve duygusal bilgiyi anlama ve duygusal ve entelektüel bilgiyi teşvik etmek için duyguları yansıtıcı bir şekilde düzenleme becerisinden oluştuğunu öne sürerek tanımlarını gözden geçirdiler ve genişlettiler" (Mayer ve Salovey, 1997). Duygusal zekâ; duygulara ilişkin istendik mantıksal düşünce ve bu düşünceyi geliştirmek ve elde edilen duygusal bilgiyi kullanabilme becerisi olarak ifade edilmektedir (Mayer, Roberts vd. 2008).

Duygusal zekâ'nın anlamını daha iyi anlamak için, onun kurucu bileşenlerini (zekâ ve duygu) tanımlamak ve bu kavramların duygusal zekânın yapısını oluşturmak için nasıl bütünleştirildiğini açıklamak önemlidir. EI (duygusal zekâ), yaşam içerisindeki karşılaşılan problemleri çözmek ya da önemli herhangi bir konuda karar vermek durumunda, IQ'ya (bilişsel zekâ) yardım ederek bireyin daha da çabuk harekete geçmesini sağlamaktadır (Cooper Sawaf, 2010). Kısaca tek başına IQ asla yeterli değil, EQ da oldukça önemlidir diyebiliriz. Duygular, herhangi bir olay karşısında verilen tepkileri anlama ve daha sonra da bu tepkilerle başa çıkabilme noktasında bireye rehberlik edebilmektedir (Alumran Punamaki, 2008). Duygusal zekâ; ilk öncelikle hem bireyin kendisini tanıması hem de

diğer insanların duygularını tanımlayabilmesi, anlayabilmesi, değerlendirebilmesinin yanı sıra duygularla ilgili bilgilerin işleyişini ve duygularının oluşturduğu enerji yaşamına ve işine etkin bir biçimde bütünleştirerek daha akılcı uygun tepkiler verebilmesini sağlamaktadır şeklinde ifade etmektedir (Yeşilyaprak, 2001).

Goleman (2000)'a göre duygusal zekâ bireyin “kendini harekete geçirebilme, yaşam dengesini kurabilme, her türlü sorunlara ve aksilik şartlarında duyguları kontrol etme, ruh halini düzenleme, aksilikler ve problemlerin düşünmeyi engellemesine izin vermeme, duygudaşlık yapabilme ve ümit besleyebilme” yetkinliklerini değerlendirebilmek şeklinde ifade etmektedir. Goleman duygusal zekânın 5 yetenekten meydana geldiğini ifade etmektedir. Bunlar “duyguların farkında olma, duygularını kontrol etme, kendini motive etme, duygudaşlık ve sosyal becerilerdir” (Goleman, 2001). Duygusal zekâ ile alakalı belirtilen beceriler kişinin başarıya ulaşmasını sağlayan en önemli özelliklerdir. Duygusal zekâ, insanın hem özel hayatına hem de iş yaşamına yön veren çok önemli bir unsur olduğundan sürekli geliştirmesi ve desteklenmesi gereken her bireye faydalı olacağı düşünülen bir kavram olduğu söylenebilir.

Duygusal zekâ, duyguları kontrol altında tutabilme, sosyal iletişim kurabilme, sağlıklı, huzurlu, mutlu bir hayat sürdürebilme için gerekli yetenektir (Konrad ve Hendl, 2005). Yüksek duygusal zekâyâ sahip bireyler duyguların farkına varabilir ve negatif duyguları düzenleme becerisine sahiptirler (Ouyang, 2015). Kendilerini rahat özgürce ifade edebilen, kendine güvenen bireylerin duygusal zekâ düzeylerinin olumlu ve yüksek düzeyde olduğunu ifade edilmektedir (Stein ve Book, 2003). Duygusal zekâ bireylerin arzu, istek çabaları sonucunda artabilmekle birlikte etrafındaki bireyleri rol model alma yoluyla gerçekleşir şeklinde ifade edilmiştir. (Öztürk ve Deniz, 2008).

2.2.4. Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâ modelleri farklı kişiler tarafından farklı şekillerde tanımlarının yapılması ve kapsamlandırılması ile ortaya çıkmıştır. Duygusal zekâ araştırmacılar tarafından 3 farklı modelde açıklanmaktadır. Bunlar yetenek modeli, karma model ve özellik modelini içerir.

Mayer ve Salovey Yetenek Modeli

Duyguları algılama: İnsanın vücut dili veya yüz ifadeleri gibi sözel olmayan işaretleri anlayabilmesi

Duygularla Akıl Yürütme: İnsanın Düşünmeyi ve bilişsel etkinliği teşvik etmek için duygularını kullanması

Duyguları Anlamak: Başkalarının duygularını yorumlamak, hangi duyguları sergilediğini anlayabilmek

Duyguları Yönetmek: Duyguları düzenlemek, uygun ve tutarlı bir şekilde karşılık verebilmek.

Mayer ve Salovey duygusal zekâ yetenek modelinin alt boyutlarının birbiriyle bağlantılı süreçler ve yetenekler olsa da belki bir hiyerarşi olduğunu yani duyguların ve düşüncenin birbirine bağlı olduğunu, en düşük seviyeden algıdan daha yüksek seviyede duygusal zekâ gerektirdiğini öne sürmektedirler (Salovey ve Birnbaum, 1989).

Karma Model

Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli

Duygusal Zekâ'nın beş bileşeni 1999'da David Goleman tarafında geliştirilmiştir. Karma model içerisinde yer alan ve günümüzde en çok çalışılan uygulanan modeldir. Goleman'a göre duygusal zekânın beş ana ögesi vardır.

Öz farkındalık; bu, kişinin ruh hallerini, isteklendirme ve yeteneklerini tanıma ve anlama yeteneğidir. (Güven, duyguların tanınması)

Öz Düzenleme; tek bir dürtüyü kontrol etme, konuşmadan / tepki vermeden önce düşünme ve kendini uygun şekilde ifade etme becerisidir. (Öz denetim, güvenilirlik, uyarlanabilirlik)

İsteklendirme; öğrenmeye ve kendini geliştirmeye ilgi duymaktır. Hayatta engeller varken devam etme gücüne sahip olmaktır. Hedefler belirlemek ve onları takip etmektir (dürtü, bağlılık, inisiyatif, iyimserlik)

Duygudaşlık; diğer insanların duygularını ve tepkilerini anlama yeteneğidir Empati, ancak öz farkındalığa ulaşırsa başarılıdır. (Başkalarının duygularını anlamak)

Sosyal beceriler; üşteri hizmetleri, arkadaşlıkları ve ilişkileri sürdürme ile başkalarıyla ortak bir zemin bulma becerisidir. Duygusal zekânın her alanda eğitim, iş ve yaşamda başarıyı belirleyen performans olarak ifade etmektedirler. (Swijtink, 2009; Goleman,2001).

Bar-On'un Duygusal Zekâ Modeli

Bar-On tarafından tanımlanan beş ana duygusal ve sosyal zekâ ölçütü vardır: kişilerarası, karar verme, kendini ifade etmek, kendi kendine katılım, stres yönetimi. Bu model 15 alt bölüme ayrılmıştır. Bunlar; *kişilerarası iletişim, duygudaşlık, sosyal sorumluluk, problem çözme, gerçeklik testi, güç kontrolü, duygusal ifade, girişkenlik, bağımsızlık, benlik saygısı, kendini gerçekleştirme, duygusal kendini beğenme, esneklik, stres toleransı ve iyimserlik* olduğu bilinmektedir (Bar-On, 1995).

Cooper – Sawaf Duygusal Zekâ Modeli

Duygusal zekâ; bireyin varolan enerji durumu, duygusal gücünü, bilgi birikimini, insan ilişkilerinin bir kaynak olarak algılama ve bunları etkili ve verimli olarak kullanma şeklinde ifade edilmektedir (Cooper ve Sawaf, 2010). Cooper ve Sawaf; modeli *duygusal zekâ duygusal okur-yazarlık, duygusal zindelik, duygusal derinlik, duygusal simya* olmak üzere dört grupta ortaya koymuşlardır.

Duygusal okuryazarlık; bireyin kendisi ve çevresindekilerin duygularının farkında olmasına,

Duygusal zindelik; duygusal olarak dayanıklı olmak.

Duygusal derinlik; bireyin bütünsel olarak kendisini değerlendirmesi.

Duygusal simya; sezgilerle ilgili boyuttur. Bu boyutuyla kişi varolan potansiyel gücünü değerlendirip, konfor alanı dışına çıkarak gelecek için fırsat yaratabilir.

Özellik Duygusal Zekâ Modeli

Bu model Konstantin Vasily Petrides tarafından geliştirilmiştir. Özellik modeli kişiliğinin alt seviyelerde bulunan duygusal öz-algılamaları modelidir. Kişinin duygularını anlaması ve algılaması Özellikli duygusal zekâyı araştırmak için kişilik çerçevesinin kullanımıdır (Swijtink, 2009). Bu modellerden çıkan ortak sonuç duygusal zekâyı iyi anlamana destek olabileceği düşünülmektedir.

2.2.5. Duygusal Zekâ ve Eğitim

Eğitim, duygusal zekâ inşası için en geniş uygulama alanlarından biridir. Bir toplumun eğitim düzeyinin yükselmesi ve bilgi bilim toplumu haline gelebilmesi

tartışmasız onu meydana getiren bireylerin almış oldukları eğitimle doğru orantılı olduğunu duğurahatlıkla ifade edebilir.

Goleman'a (1996) göre, yapılan araştırmalar IQ'nun hayattaki başarıyı belirleyen faktörlerin sadece %20'sine yardımcı olduğunu ve bu görüşün, IQ'nun üstünlüğüne inanmış araştırmacıların ulaştığı sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Yani yaşamdaki başarı veya başarısızlığın açıklanmasında IQ tek başına yetmemektedir. 1995 yılında Goleman, eğitim başarısı ile duygusal ve sosyal yetkinlik arasındaki bağlantıya dikkat çekmiş ve duygusal zekânın (EI) akademik başarı da dâhil olmak üzere hayatta başarıyı tahmin etmede IQ'dan daha önemli olduğunu öne sürmüştür. Ayrıca Goleman Duygusal zekâ'nın öğretilebileceğı ve bu nedenle okul müfredatının bir parçası olması gerektiğı fikrini öne sürmüş bunun paralelinde de bu çalışmalar gün geçtikçe yaygınlaşmaya devam etmektedir. Günümüzde genel başarı ve refahın artırılması, zihinsel sağlık sorunları riskini azaltmak ve hayatın birçok zorluğunun üstesinden gelmek için sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin nasıl kullanılacağını öğrenmenin zorunluluğı aşikâr hale gelmektedir. (Cherniss ve Adler, 2000). Teknoloji ve bilim çağının ihtiyaçları doğrultusunda başarı kavramının algı ve tanımlamasının farklılaştığı söylenebilir. Bilgi tek başına çoğı zaman bir anlam ifade etmeyebilir. Sürekli kendini yenileyen, iletişimi iyi, kendini motive eden, yenilikçi, duygudaşlık kurabilen ve sorunların üstesinden gelebilecek yetilere sahip olan daha birçok duygusal EQ özelliklerini blunduran kişiler ön plana çıkmaktadır. Duygusal olarak zeki bireyler, muhtemelen işyerinde fikirlerinin amaçlarını ve niyetlerini iletmekte başarılı olurlar, ekip çalışması için gerekli sosyal becerilere sahiptirler ve liderlik söz konusu olduğunda daha destekleyici bir örgütsel iklim sağlayabilirler (Matthews, Zeidner, vd., 2004).

İçinde bulunduğumuz yüzyılın eğitim anlayışında, başarının artırılması, etkin ve verimli çalışmanın sağlanması için sadece akademik zekâyâ sahip eğitimcilerin varlığı yeterli olmamaktadır. Her geçen gün her alanda ve özellikle eğitim alanında artan rekabet koşullarında öğretmenlerin duygularının farkında olan, diğerlerinin duygularını yönetebilen liderlik becerilerine sahip öğretmenler olamsı beklenmektedir. Öğretmenlerin sosyal duygusal yeterliliğı, mesleklerinin doğasında bulunan sosyal ve duygusal zorlukların üstesinden gelmek ve olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri kurmak için oldukça önemlidir. Bu hem öğretmenlerin mesleki refahı hem de olumlu öğrenci gelişimi için muazzam bir anahtardır. Bireyin kendini tanıma, duygularını ifade etme, kullanma ve

proaktif kişilik gibi yeteneklerini içine alan duygusal zekâ öğretmenlik mesleğinde kullanılması gereken çok önemli bir beceri olduğu söylenebilir.

Günümüz dünyasında bireylerin gerek iş gerekse özel yaşamlarında, duygusal zekâyâ sahip olmalarının ve bunu etkin biçimde kullanabilmelerinin önemi belirten araştırmalar literatüre girmiştir. Yapılan araştırmalar gösteriyor ki; (Craig, 1989; Bressert, 2007; Cooper ve Sawaf, 2010; Özdemir ve Dilekmen, 2014) bu ve bunlara benzer çalışmalarda her bir bireyin farklı yetenek ve zekâ seviyesine sahip olduğunu ifade etmektedirler. Sürekli kendini yenileyen, yenilikçi, farkındalık oluşturacak öğretmenlerin öğretmenlik mesleki alan bilgisi, genel kültür bilgisi yeterlilikleri yanı sıra duygusal zekâ düzeyinin yüksek olması oldukça önemlidir ve duygusal zekâ, insanın duygularını aklını kontrol ederek makul bir biçimde kullanma yeteneğidir (Aydın ve Tekneci, 2013). Darwin, Gary ve Low (2010) Duygusal zekâ akademik başarı ve kariyer adlı kitabın da duygusal olarak zeki bir öğretmen olmak, bir yolculuk ve süreç, bir varış durumu ancak nihai sonuç değil. Duygusal olarak zeki öğretmenler, öğrencilere, işe ve hayata yönelmelerinde etkindir. Olumsuz strese tepki olarak dirençlidirler ve kendilerini karamsarlık ve güçlü, olumsuz duygularla boğma olasılıkları daha düşüktür. Duygusal olarak zeki bir öğretmen, duygusal zekâ becerilerini öğrenmek ve uygulamak için şunları geliştirir:

Stres Yönetimi: Duygusal tepkisellik alışkanlığını kırmak için bilgi/teknikler kazanarak fiziksel ve ruhsal sağlık

Benlik Saygısı ve Güven: Düşünme ve hissetme zihinlerini uyumlu hale getirmeye yardımcı olarak üretkenlik ve kişisel tatmin

Olumlu Kişisel Değişim: Belirli duygusal zekâ becerilerini öğrenerek öz saygı ve güven

Kişisel ve iş ilişkilerinde: İletişim

Anksiyete Yönetimi: Kaygıyı yönetme ve baskı altında performansı geliştirme yeteneği

Etkili kişiler arası ilişkileri hızlı bir şekilde kurma ve sürdürme: Rahatlık yeteneği

Empati: Başkalarındaki farklılıkları ve çeşitlilik sorunlarını anlama ve kabul etme yeteneği

Karar Verme: Stresli durumlarda etkili problem çözme prosedürlerini planlama, formüle etme ve uygulama becerisi

Liderlik: Başkalarını olumlu etkileme, ikna etme ve etkileme yeteneği

Kişisel motivasyonu yönlendirme: Güç yeteneği

Bağlılık Etiği: Görevleri ve sorumlulukları zamanında ve güvenilir bir şekilde tamamlama becerisi

Öfke Yönetimi: Stresli koşullar ve durumlar altında öfkeyi kontrol etme ve yönetme ve performansı iyileştirme becerisi duygusal zekayı modelleyen öğretmenler şu özelliklere sahiptir: kasıtlı yansıtıcı davranış (tepkisel değil), daha esnek (değişime dirençli değil), iddialı iletişim (agresif veya pasif değil), daha iyimser ve umutlu (karamsar ve olumsuz değil), becerilere ve olumlu alışkanlıklara (tepkisel alışkanlıklara değil) sahiptir (Darwin, Gary ve Low, 2010).

Alan yazına bakıldığında öğretmenlerde duygusal zekânın çalışıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Adiloğulları ve Gencay (2016), Sergio ve Natalio, (2017), De Vito (2009) çalışmalarında duygusal zekâ arttıkça mesleki tükenmişliğin azaldığını, Adeyemo (2017) duygusal zekâ ile akademik başarının olumlu ilişkisi olduğunu, Dinesh (2016) duygusal zekâ, sosyal beceriler ve mesleki özyeterliliğin olumlu ilişkisinden bahsetmişlerdir. Türkeül ve Sarıkabak (2019)'a göre duygusal zekâ düzeyleri arttıkça akademik öz yeterlik düzeylerinin arttığını, Ertuğrul ve Kutluca (2020) duygusal zekâ ile problem çözme arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu, Ashley, Saklofske ve Leschied (2013) ise duygusal zekâ eğitiminin öğretmenlerin sınıftaki etkinliğini artırabileceğini ve streslerini ve iş tatminsizliklerini azaltabileceğini ifade etmektedir.

2.3. Yaşam Boyu Öğrenme

Öğrenme fikri Platon'dan beri eğitim düşüncesinde yaşam boyu var olduğu kabul edilmiş bir kavram olarak bilinmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin İngilizce sözlük anlamı kişisel veya mesleki nedenlerden ötürü "sürekli, gönüllü ve kendini motive eden" bilgi arayışıdır. Yaşam boyu öğrenme o kadar geniş bir kavramdır ki, net, tartışmasız bir tanıma ulaşmak zordur (Chapman, Judith vd., 1997). Yaşam boyu öğrenme, bireyin doğumdan yetişkinliğe kadar edindiği tüm eğitimi ifade eder. Bireylerin bilgilerini geliştirmeyi amaçlayan gönüllü ve kendi kendini motive eden, gayri resmi ve örgün olmayan öğrenmedir. Yaşam boyu öğrenmenin basit bir tanımı, "örgün eğitimden sonra insanların yaşamları boyunca deneyimledikleri bilgi ve becerilerin sürekli gelişimi" şeklinde ifade edilmektedir (Encarta, 2008).

Hutchins, Illich, Faure ve Schon, diğerlerinin yanı sıra çağdaş öğrenen toplum ve hayat boyu öğrenme söyleminin kurucu düşünürleridir. Fikirlerinin çoğu politika

söylemine dâhil edilmiştir (Delors, 2007). Bireylerin kendi öğrenme süreçlerini baştan sona yönettikleri bir süreçtir (Knowles, 1975). Yaşam boyu öğrenme, bireyin sürekli öğrendiği, potansiyeli geliştiren ve gerçekleştiren, bireyi geliştirmeyi amaçlayan ideal yaşam olarak ifade etmektedirler (Guay, 2014). Bir diğer tanıma göre ise yaşam boyu öğrenme, planlı veya plansız öğrenme olarak belirtilmiştir (Chan Lin, 2013).

Yaşam boyu öğrenme bireysel yaşamda ve çeşitli yaşam ortamlarında anlamlı öğrenme etkinlikleri, örgün öğrenmeyi, örgün olmayan öğrenmeyi ve gayri resmi öğrenmeyi içeren kişisel bilgi, şefkat, beceri ve yetenekleri daha da geliştirmek için ayrıca kariyer gelişimini, yaşam düzenlemesini ve yenilikçi tepkilerle ilgili kişisel yetenekler ve sosyal ilerlemeyi ve ulusal kalkınmayı teşvik eder (Perez ve Murray, 2010). MEB (2009) tarafından, kişilerin ilgi, yeterlilik, beceri ve bilgilerini artırmak amacıyla bizzat iştirak ederek katıldıkları çeşitli etkinlikleri yaşam boyu öğrenme olarak kabul edilmektedir.

Yaşam boyu öğrenme kişilerin her alanda gelişimine katkıda bulunan faaliyetler bütünü olarak ifade etmektedirler (Günüç, Odabaşı vd.,2012). Coşkun ve Demirel'e (2012) göre kişinin gücüne bağlı olarak yaşamı boyunca devam eden kabiliyetlerini geliştirildiği bir süreç ve elzem olan eğitimin yer zaman ayrımı olmaksızın verilmesini amaçlayan bir eğitim olduğunu ifade etmektedirler.

2.3.1 Yaşam Boyu Öğrenme Önemi

Yaşam boyu öğrenme insanları keşfetmeye, öğrenmeye, ilham veren fikirlere ve hedeflere yönlendirerek bireyin yaşam kalitesini ve öz değer duygusunu geliştiren, sevk eden çok önemli bir kavramdır. Bir başka ifadeyle Yaşam boyu öğrenme, bireylerin hayat boyunca bilgi edinme ve yeni beceriler öğrenme süreci olarak da ifade edebilir. Birçok insan kişisel gelişim ve tatmini için eğitimine devam ederken, bazıları bunu kariyer gelişimine doğru önemli bir adım olarak görmektedir. Dünya her alanda hızlı bir şekilde sürekli olarak gelişmekte ve iş tanımları değişmektedir. Bu nedenlerle belirli bir iş için gerekli olan yetkinlikler günümüzde yeterli olmayabilir. Bu da çalışanları içinde bulundukları iş veya kurumun hızına ayak uydurmalarını yaşamları boyunca sürekli kendilerini güncellemelerini gerektirir.

Hem bireysel gelişim hem de toplumsal ilerleme için yeni olan bilgilerin öğrenilmesi hem de bilinenlerin daha da geliştirilmesi gerekir (Billett, 2009). Bu da yaşam boyu öğrenmenin hem bireysel hemde toplumsal yönden öneminin göz ardı edilemeyeceğini gösterir.

2.3.2 Yaşam Boyu Öğrenme Fikri

Yaşam boyu öğrenmede sürekliliğe vurgu yapan yaşam boyu öğrenme fikri, sadece öğrenme süresinin uzatılması anlamına gelmez, aynı zamanda öğrenme fikrinin nasıl olacağı konusunda devrim niteliğinde bir değişikliği içeren bir paradigma değişimini ifade eder (Kuhn,1999). Sürekli öğrenmeye ve her zaman yeniden öğrenmeye hazırlanmaya ihtiyaç duyan bir 'son kelime' yoktur (Rorty,1989). Yaşam boyu öğrenme, başkalarının ne istediği değil, sizinle ilgilidir. Daha başka bir ifade ile neye tutkuyla bağlı olduğunuzu ve kendi geleceğiniz için neyi hayal ettiğinizle ilgili bir kavram olduğu söylenebilir.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO), planlamasına temel konulardan biri olarak Yaşam Boyu Eğitimi dâhil etmiştir ve G7 grubu ülkeler, yaşam boyu Öğrenmeyi insanlarla mücadelede ana strateji olarak adlandırmıştır. Yaşam boyu öğrenme fikri, UNESCO'nun “Öğrenen olmak” UNESCO (1972) yayını raporunda, yaşam boyu öğrenmenin, eğitim politikaları için düzenleyici ilkeler olması gerektiği ayrıca öğrenen toplumların oluşturulmasını kolaylaştırmak için kilit bir strateji olması gerektiği belirtilmiştir. Bireyler ve toplumlar için yaşam boyu öğrenme İçerideki Hazine Delors Raporunda (UNESCO, 1996) ise bunlar üzerine inşa edilmiştir. 1996 yılı "Avrupa Hayat Boyu Öğrenme Yılı" olarak literatüre girmiştir (Otal, 1993). Bireylerin karşılaştığı zorluklar ışığında bunları genişleten iki fikir ve yirmi birinci yüzyılda küresel topluluklar Delors Komisyonu için yaşam boyu öğrenme, yaşam boyunca bilgi, beceri ve değerlerin edinilmesini ifade eder, bilmeyi, yapmayı, birlikte yaşamayı sürekli öğrenme sürecini eğitimin temelleri üzerinde tartışılmıştır (Delors, 2007). Son yıllarda UNESCO, OECD ve diğer uluslararası kuruluşlar, "yaşam boyu eğitim" ve "tekrarlayan eğitim" terimlerini "yaşam boyu öğrenme" kavramı altında birleştirmiş ve neredeyse evrensel olarak tercih edilen terim halini almıştır. Yaşam boyu öğrenme, öğrenenler için çeşitli bilgi ve beceriler edinme ve entegre etme yeni bilgi ve becerileri kavrar, geliştirir ve hatta icat eder (Ouane, 2009).

Yaşam boyu öğrenmenin odak noktası, genel olarak birey üzerinedir. Sadece araştırmayı ve yeniliği teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda sürekli öğrenenlerin bilgi ve beceriyi paylaşma yollarının çeşitliliğini ve üretkenliği artırarak, gelişiminin sürdürülebilir olmasını destekleyebilir. Bu nedenle terimin ilkesi: Hayatınız boyunca öğrenin şeklinde ifade edebilir.

2.3.3 Yaşam Boyu Öğrenme Modelleri

Resmi Eğitim: Örgün öğrenme, okullar, kolejler, üniversiteler, eğitim merkezleri ve benzeri gibi resmi olarak oluşturulmuş eğitim kurumlarında amaçlandığı şekilde gerçekleşen öğrenmedir. Tipik olarak, kuruma fiili katılımın gerekli olup olmadığı önceden belirlenmiş bir çerçevede izler (Hager, 2012).

Resmi Olmayan Eğitim: Resmi olmayan öğrenim, artık asıl amacı örgün öğrenmenin öncüsü olarak hareket etmek olan daha aşağı bir öğrenme biçimi olarak görülmemelidir; kendi başına temel, gerekli ve değerli, bazen doğrudan istihdamla ilgili ve diğer zamanlarda hiç ilgisi olmayan bir şey olarak görülmesi gerekir (Coffield, 2000). Bu öğrenim kişilere ve öğrenme hedeflerine hizmet etmeyi amaçlayan herhangi bir yapılandırmacı eğitim faaliyetleri şeklinde düşünülebilir.

Gayri Resmi Eğitim: Resmi olarak yapılandırılmış, kurumsal olarak desteklenen, sınıf temelli faaliyetlerin dışında gerçekleşen deneyimlerden yaşam boyunca meydana gelir. İş, aile veya boş zamanla ilgili günlük yaşam aktivitelerinin bir sonucu olarak ortaya çıkabilir. Yani, istemsiz ve günlük hayatın kaçınılmaz bir parçasıdır; bu nedenle bazen deneyimsel öğrenme olarak adlandırılır. Her bireyin aile, çevre, kitle iletişim araçlarından vb. edindiği günlük deneyimleri tutum, değer, beceri ve bilgi yaşam boyu öğrenme sürecinde edindiği öğrenmedir (Merriam ve Kim, 2011).

Örgün öğrenme eğitim tabanlı bir organizasyonda, işyerinde, mobil cihazlarda, sınıflarda, internet üzerinden ve e-öğrenme portalları aracılığıyla gerçekleşirken, informal öğrenme pratik ve yaşam boyu öğrenmeye dayanmaktadır. Gayri resmi öğrenme, özellikle hızlı teknolojik ve ekonomik değişimlere ayak uydurması gereken bireyler için çok önemli bir kavramdır. Gayri resmi öğrenme, istihdam dünyasına girmenin anahtarını sembolize ederken, aynı zamanda başarılı bir kariyer inşa etmenin adımlarını da temsil ettiği söylenebilir.

Resmi öğrenmenin aksine, informal ve rastlantısal öğrenme, kişinin kendi öğrenmesini kontrol ettiği zaman günlük yaşamda ortaya çıkan doğal öğrenme fırsatlarından kaynaklanan öğrenmeye atıfta bulunur (Cseh, Watkins vd., 1999).

2.3.4. Yaşam Boyu Öğrenme ve Eğitim

Çağımızın en önemli eğitim paradigması olan Yaşam Boyu Öğrenme fikri, farklı uluslar üstü eğitim kavramlarından geliştiğine inanılmaktadır. Yaşam boyu öğrenme

kavramının ilk defa 1929'da Basil Yeaxlee tarafından ortaya atılmış bir kavram olduğu ifade edilmektedir (Smith 2001). Aspin ve Chapman (2000)'a göre çok çeşitli bağlamlarda kullanılmasına ve güncelliği olmasına rağmen anlamı ve içeriği açık olmayan yaşam boyu öğrenme kavramı, yaygın biçimde uygulanmamakta birlikte mevcut uygulamaların ise sonuçları görülememektedir şeklinde ifade etmektedirler.

Philip H. Coombs algılanan küresel eğitim krizini Avrupa Yılı'nın ilanından bu yana 1996 yılında yaşam boyu öğrenme ile ilgili program mümkün olan tek program olarak kabul edilmiştir (Coombs, 1969). Harangi (2003) Avrupa'da modern zamanlardaki siyasi ve ekonomik değişikliklere yönelik yaşam boyu öğrenmeyi "şu anda başlayan bilişsel bir süreç" olarak ayrıca "erken çocukluk ve geç yaşlılıkta" biter şeklinde tanımlamaktadır. Avrupa Hayat Boyu Öğrenmenin Kalite Göstergeleri Raporuna göre Sürekli olarak yönlendirilmiş resmi ve gayri resmi faaliyetleri kapsar (Setenyi, 2004). Yaşam boyu öğrenmenin, sorunlara duyarlı, barışçıl ve demokratik çözüm politik, sosyal ve ekonomik değişikliklerin oluşumunda oldukça önemli rolü olduğu söylenebilir. Hayat boyu öğrenme dönemi insanların tüm yaşamı boyunca, bireylerdeki değişimlerini hedeflediği söylenebilir.

Paul Lengrad'ın Yaşam boyu öğrenmeye giriş raporunda 1970 yılında UNESCO konferansında Yaşam Boyu Öğrenme fikri, aşağıdaki eğitim kavramlarından gelişmiştir. Avrupa Konseyi, UNESCO gibi farklı uluslar üstü kuruluşlar ile OECD ve Avrupa Komitesi, çağımızın en önemli pedagojik paradigması haline geldi. Yaşam boyu öğrenmenin sadece bir değil, birkaç eğitim politikası kavramı vardır, uluslararası yaşam boyu öğrenme literatürü bunları bir kavramın varyasyonları olarak görmektedir (UNESCO, 1970). 1972'de UNESCO, Faure raporunda; ilk kez bir pedagogun katılımı ile bireylerin şimdiye kadar bilinmeyen yönlerini, sosyal biçimde öğrenen toplum kavramı, kendi geleceğini yönetebilen yeni bir insan türü oluşumu kalıcı eğitim ana başlıkları adı altında tartışılmış; Yaşam boyu öğrenmenin önce bir birey, sonra bir toplumun üyesi olarak katkıları "Yaşamayı öğrenmek, öğrenmeyi öğrenmek, tüm yaşam boyunca yeni bilgiler ışığında özgürce ve eleştirel düşünmeyi öğrenmesi" önerilerde bulunulmuştur (UNESCO, 1972). Tekrarlayan eğitimden bir yıl sonra, 1973'te "kalıcı eğitim" fikri değiştirildi. OECD tarafından geliştirilen bir terim olan "tekrarlayan eğitim" gelen talepler üzerine rekabet edebilirlik, küresel ekonomi, istihdam ve öğrenme konularında Yaşam Boyu Öğrenme Stratejisi oluşturuldu (OECD, 1973). Bu nedenle, yetişkinlerin sorunlarına odaklanıldı.

Özetlemek gerekirse, 1970'lerde yaşam boyu öğrenme kavramı yavaş yavaş daraltılarak yerini ekonomik kaygılar ve reform kavramları almıştır (Ohidy, 2008).

Yaşam boyu öğrenmeni dört basamağı Delors Raporu (2007)'nin en etkili kavramlarından biri, öğrenmenin dört temel basamağını şu maddeler oluşturmaktadır.

1. Bilmeyi öğrenmek, az sayıda konu üzerinde derinlemesine çalışma fırsatı ile geniş bir genel bilgi.

2. Yapmayı öğrenmek, sadece mesleki beceriler kazanmak değil, aynı zamanda birçok durumla başa çıkma ve takım halinde çalışma becerisi kazanmak.

3. Olmayı öğrenmek, kişinin kişiliğini geliştirmek ve artan özerklik, muhakeme ve kişisel sorumluluk ile hareket edebilmek.

4. Birlikte yaşamayı öğrenmek, diğer insanlar hakkında bir anlayış geliştirerek ve karşılıklı bağımlılığı takdir edebilmek. Komisyonun görüşüne göre 21.yüzyılda bu basamaklar eğitimin dört temeli olacaktır şeklinde ifade edilmiştir (Delors, 2007).

Öğretmenlerin bakış açılarını genişletmesini, diğer ülkeler hakkında sürekli bilgi edinmelerini ve yaşamları boyunca sürekli öğrenen, tıpkı motive öğrenciler gibi kalmalarının çok önemli olduğunu vurgulamıştır (Kolnik, 2010). Öğretmen ve öğrencinin öğrenim kalitesini artırmak için yaşam boyu öğrenmenin yapısında ve içeriğinde köklü değişikliklerin gerekli olduğunu söylemektedirler (Armor ve Martin, 2004).

Çağdaş bilgiye ulaşma odaklı Avrupa toplumunda, öğretmenler ve beden eğitimi öğretmenleri için sürekli mesleki gelişimin kalitesi ve uygunluğu inceleme altına aldıkları çalışmalarında beden eğitimi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme kapasitesini geliştirmeye net bir şekilde odaklanarak düzenli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi oldukça önemlidir (Makopoulou ve Armor, 2011).

Alan yazına bakıldığında yaşam boyu öğrenmenin Majeric ve ark., (2011) motivasyon, Çam (2017), Kurt, Cevher ve Arslan (2019), İncik (2020) öğretmenlerde yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceleyen, Tunca, Şahin ve Aydın (2015) ise aday öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini inceleyen çalışmalar yapmışlardır. Haseki ve Odabaşı (2016) ise öğretim üyelerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin düşüncelerini ve özelliklerini incelemişler ve yine çalışmalarında beden eğitimi öğretmenleri için sürekli mesleki gelişimin önemli olduğu, soruları Dewey'in teorisinden ele alarak çağdaş beden eğitiminin doğasını ve öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak,

çağdaş uygulamanın dinamik doğasını yansıtmak için farklı bir eğitim modelinin "Beden Eğitimi Öğretmeni Sürekli Mesleki Gelişim" (PE-CPD) gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Armor, Quennerstedt, v.d., 2017).

2.3.5. Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğretmen

Teknoloji dünyasının gelişimi, eğitimde kaliteyi yakalamak için yaşam boyu öğrenmeyi değişen dünya standartları ile bağlantılı olarak tartışmak kaçınılmaz hal almıştır (Murray, 2005). En etkili ve yaşamımızı önemli ölçüde değiştiren rol modellerimizden öğretmenler gelecek nesilleri her yönden yetiştirme rolüne sahip olması nedeniyle geçmişte ve gelecekte her zaman önemini korumuştur (Aktaş vd., 2013). Öğretmen, öğrencilerin hayatlarında karşılaştıkları değişikliklere uyum sağlayabilmeleri için yaşam boyu öğrenme alışkanlıkları geliştiren ve kendini sürekli yenileyenlerdir (Demiralay ve Karadeniz, 2008).

Gelecek nesillerin eğitimi ayrıca geleceğin taşıdığı belirsizliklerle sürekli değişen bir dünyada öğretmenin rolü, öğretmenlerin öğretmeye hazır olmaları için yaşamları boyunca öğrenmeyi, öğrenme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan eğitim programlarının önemi sürekli vurgulanmaktadır. Yaşam boyu öğrenme sadece öğretmenlerin bilimsel, pedagojik ve didaktik olarak kendisini güncellenmesine izin vermekle kalmaz, aynı zamanda yeni yollar oluşturmaya ve ders uygulamalarını yenilemesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Son yıllarda dünyanın birçok ülkesinde yaşam boyu öğrenme, eğitim politikasında önemli bir demirbaş haline gelmiştir (Aspin, 2001). Avrupa Komisyonu'nun (AB, 2007) öğretmen eğitiminin kalitesinin iyileştirilmesi noktasında öğretmen eğitiminin günümüzde karşılaştığı zorlukların analizini yaparak, ulusal ve uluslararası düzeyde ele alınması gereken temel politika sorunlarını belirlemiştir. OECD'nin (2005) raporunda Avrupa düzeyinde, Socrates programı dâhilindeki Comenius ve Erasmus eylemleri ve Leonardo Da Vinci programı gibi Topluluk programları, öğretmenlerin yeterliliklerinin geliştirilmesini teşvik edecek projelere destek sağlamıştır. Hayat boyu öğrenme kavramını benimsemek ve öğretmenlik kariyerinin her aşamasında öğretmenlerin ihtiyaçlarını kabul etmek için öğretmen eğitimi politikalarına duyulan ihtiyaç giderek artan bir kabul görmektedir (Walker, 2009). Öğretmenler için sürekli bir öğretmen gelişimi olması gerektiği gibi, aynı şey öğretmen eğitimcileri için de geçerli olmalıdır. Öğretmen eğitimcilerinin eğitimi, öğretmen yetiştiricisinin profesyonel yaşam süresi boyunca devam eden bir süreç olarak kavramsallaştırılması gereken bir süreçtir (Cochran ve Smith, 2005). Yeni öğretmen

eğitmenleri için başlangıç kursları ve yaşam boyu öğrenme üzerine modülleri içeren diğer tüm öğretmen eğitimcileri için mesleki gelişim kursları mevcut olmalıdır. Teknoloji dünyasında olduğumuz için, eğitimde kaliteyi yakalamak için yaşam boyu öğrenmeyi değişen dünya standartları ile bağlantılı olarak tartışmak kaçınılmaz hal almıştır (Murray, 2005). Sokrates'in meşhur bir sözü vardır "*Bir şeyleri değiştirmek isteyen insan önce kendisinden başlamalıdır*". Sokrates'in bu sözünü akılda tutarak çağdaş eğitim kavramını oluşturmak için öğretmenlerin eğitim kalitesi, mesleki gelişimleri ve ihtiyaçlarının karşılanması sağlanarak öğretmenlerde olması gereken beceri, yetenek, yetkinlikleri geliştirebilmelerine önemli ölçüde katkı sağlanabilir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ/MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örnekleme, veri toplamada kullanılan araçlar ve toplanan verilerin analizi ve yorumu ile ilgili kullanılan istatistiksel teknikler hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel yöntem kullanılmış olup, araştırmanın modeli tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli, araştırmanın konusunun geçmişte ya da halen var olan durumuyla ilgili hipotezleri test etmek ya da soruları cevaplamak için veri toplamayı ya da betimlemeyi sağlayan araştırma modelidir (Karasar, 2010).

İlişkisel tarama modeli ile öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri, duygusal zekâ, yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve alt boyutları arasındaki ilişki ve demografik değişkenlere (mesleki kıdem, cinsiyet, eğitim hizmet süresi) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

3.2.Araştırma Evreni ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ili ve ilçelerinde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri oluşturmuş ve kolaydan örnekleme yönetimi ile toplam 196 (80 kadın 116 erkek) beden eğitimi öğretmeni çalışmaya katılım göstermiştir.

3.3. Etik

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Bu araştırma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Klinik Araştırma Etik Kurulu tarafından 31.03.2021 tarihinde onaylanmıştır (Protokol No: 2020-04). Çalışmanın amacı, verilerin ne amaçla kullanılacağı bilgisi verilmiş ve sözlü onamlar alınmıştır.

3.4. Veri Toplama

Çalışmanın verileri Eylül 2019- Haziran 2020 tarihleri arasında; Çanakkale ilinde araştırmacı tarafından, araştırmaya katılmak isteyen Çanakkale beden eğitimi öğretmenlerine ulaşılmış ve katılımcılarla görüşerek gönüllülük esası ile beden eğitimi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerine Kişisel bilgi formu & Bireysel yenilikçilik (Ek 1), Yaşam boyu öğrenme ölçeği (Ek 2), Duygusal zekâ ölçeği (Ek 3) kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel bilgi formu & Bireysel yenilikçilik (Ek 1)

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan Beden eğitimi öğretmenlerine; cinsiyet, kıdem yılı, eğitim düzeyi, medeni durum, hakkındaki tanımlayıcı bilgilerin alınmasını amaçlayan, araştırmacı tarafından tasarlanmış ve 4 sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır (Ek 2).

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin bireysel yenilikçilik verilerini elde etmek için Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen, Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanıp 20 maddeden oluşan beşli likert tipli “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” (BYÖ) kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekte oniki pozitif (1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18. ve 19.), sekiz adet negatif madde (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17. ve 20.) vardır. Ölçek dört faktörlü bir yapı sergilediği, faktör yapılarının geçerli olduğu, geneline ilişkin iç tutarlık katsayısının 0.82 olduğu, test-tekrar test güvenilirliğinin 0.87 olduğu saptanmıştır. Ölçeğin çalışmamıza ilişkin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0.81 olarak bulunmuştur.

3.4.2. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği (Ek 2)

Araştırmanın Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin verileri Diker Çoşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği”(YBÖEÖ) ile elde edilmiştir. 27 maddeden oluşan ölçek altılı likert tipi olup, motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. 27 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0.89 olarak bulunmuştur.

3.4.3.Duygusal Zekâ Ölçeği (Ek 3)

Schutte vd., (1998) tarafından geliştirilen ölçek daha sonra Austin, Saklofske, Huang ve McKenney (2004) tarafından 41 madde halinde yeniden düzenlenmiştir. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği, Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan bir ölçektir. Ölçek 5 beşli likert tipi olup, Duyguların Kullanımı, Duyguların Değerlendirilmesi ve İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Çalışmamızda ölçeğin geneli için Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.86 olarak çıkmıştır.

3.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada örneklem olarak alınan Beden Eğitimi öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışan Beden eğitimi öğretmeni olması şartı aranmıştır. Araştırmada elde edilen veriler Çanakkale il ve ilçelerinde çalışan Beden eğitimi ve öğretmenleri ile sınırlı olup, 2019- 2020 Eğitim-Öğretim yılında görev yapan, gönüllülük esası ile ölçekleri yanıtlayan beden eğitimi öğretmenlerinden toplanan veriler ile sınırlıdır. Toplam sayı 196 katılımcı olarak belirlenmiş ve çalışmaya katılım oranı %78,4 seviyesinde gerçekleşmiştir.

3.6. Sayıtlar

Araştırmanın planı doğrultusunda aşağıda belirtilen sayıtlar göz önünde bulundurulmuştur.

1. Örneklemi oluşturan beden eğitimi öğretmenlerinin Çanakkale evrenini temsil edecek bir nitelik taşıdığı,
2. Yapılan hesaplamalarla güvenilirliği ve geçerliği yüksek bulunan ve uygulanan ölçme araçları, beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik, yaşam boyu öğrenme ve duygusal zekâ düzeylerini ortaya koyacak güvenilirliğe sahip olduğu,
3. Ölçeklerin uygulanması sırasında beden eğitimi öğretmenlerine yönelik yapılan açıklamada, gönüllülüğün esas olduğu, kişilerin kimlik bilgilerinin istenmediği ve araştırmaya yapacakları katkının önemini belirten ifadeler vurgulandığından araştırmaya katılan öğretmenlerin samimi ve doğru cevaplar verdiği kabul varsayılmıştır.

3.7. Verilerin Analizi Yöntemi

Verilerin analizinde SPSS (20.0) programı kullanılmıştır. Anketlerden elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik (aritmetik ortalama ve standart sapma), İkili gruplarda bağımsız örneklem t testi (independent t-testi), ikiden fazla grupların analizinde ise Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) testleri ile incelenmiştir. İkiden fazla gruplarda anlamlı farklılıkların hangi değişkenler gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi için ise Post-Hoc Tukey testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkide parametrik olmayan verileri analiz yöntemi Pearson korelasyon kullanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda ortaya çıkan bulgulara araştırma soruları doğrultusunda yer verilmiştir.

4.1 Bulgular

Tablo 1

Katılımcıların yaşam boyu öğrenme ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre t testi analizi

	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	t	p
Yaşam Boyu Öğrenme	Kadın	80	2.32	0.63	-1.86	0.06
	Erkek	116	2.50	0.75		
Motivasyon	Kadın	80	1.50	0.78	-1.93	0.05*
	Erkek	116	1.74	0.95		
Sebat	Kadın	80	2.78	0.76	0.00	0.99
	Erkek	116	2.78	0.84		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Kadın	80	1.95	1.06	-2.12	0.03*
	Erkek	116	2.31	1.27		
Merak yoksunluğu	Kadın	80	2.28	0.81	-1.59	0.11
	Erkek	116	2.47	0.86		

* $p < 0.05$

Tablo 1’de çalışmaya katılan katılımcıların Yaşam Boyu Öğrenme ölçeği genel ortalama puanları ile ölçeğin sebat ve merak yoksunluğu alt boyutları ortalama puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılık göstermezken ($p > 0.05$); Motivasyon ve Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutları puan ortalamalarının ise anlamlı olarak erkeklerin lehine farklılaştığı görülmektedir ($p < 0.05$).

Tablo 2

Katılımcıların yaşam boyu öğrenme ve alt boyutlarının öğrenim durumu değişkenine göre t testi analizi

	Öğrenim durumu	N	Ortalama	Ss	t	p
Yaşam Boyu Öğrenme	Lisans	180	2.40	0.70	-1.53	0.12
	Lisansüstü	16	2.69	0.81		
Motivasyon	Lisans	180	1.62	0.89	-1.26	0.20
	Lisansüstü	16	1.91	0.85		
Sebat	Lisans	180	2.76	0.76	0.89	0.38
	Lisansüstü	16	3.03	1.18		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Lisans	180	2.11	1.18	-1.93	0.05*
	Lisansüstü	16	2.71	1.31		
Merak yoksunluğu	Lisans	180	2.37	0.83	-1.12	0.26
	Lisansüstü	16	2.62	0.96		

* $p < 0.05$

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların yaşam boyu öğrenme ölçeği genel ortalama puanları, motivasyon, sebat ve merak yoksunluğu alt boyutları ortalama puanları eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermezken ($p > 0.05$); öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu ortalamasının ise lisansüstü mezunları lehine anlamlı fark göstermektedir.

Tablo 3

Katılımcıların yaşam boyu öğrenme ve alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre t testi analizi

	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	t	p
Yaşam Boyu Öğrenme	Evli	143	2.44	0.69	0.38	0.70
	Bekâr	53	2.40	0.76		
Motivasyon	Evli	143	1.65	0.89	0.20	0.84
	Bekâr	53	1.62	0.90		
Sebat	Evli	143	2.80	0.77	0.63	0.53
	Bekâr	53	2.72	0.90		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Evli	143	2.16	1.20	0.26	0.97
	Bekâr	53	2.16	1.22		
Merak yoksunluğu	Evli	143	2.41	0.81	0.48	0.62

	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	t	p
Yaşam Boyu Öğrenme	Evli	143	2.44	0.69	0.38	0.70
	Bekâr	53	2.40	0.76		
Motivasyon	Evli	143	1.65	0.89	0.20	0.84
	Bekâr	53	1.62	0.90		
Sebat	Evli	143	2.80	0.77	0.63	0.53
	Bekâr	53	2.72	0.90		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Evli	143	2.16	1.20	0.26	0.97
	Bekâr	53	2.16	1.22		
Merak yoksunluğu	Evli	143	2.41	0.81	0,48	0.62
	Bekâr	53	2.34	0.92		

* $p < 0.05$

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların medeni durumuna göre bakıldığında ise yaşam boyu öğrenme ve alt boyutları ortalamalarında anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.

Tablo 4

Katılımcıların yaşam boyu öğrenme ve alt boyutlarının mesleki yıl değişkenine göre One Way ANOVA testi analizi

	Mesleki yıl	N	Ortalama	Ss	t	p
Yaşam Boyu Öğrenme	1-5 Yıl ^a	18	2.80	0.93	3.67	0.00* a/c, c/d
	6-10 Yıl ^b	26	2.44	0.70		
	11-15 Yıl ^c	43	2.13	0.48		
	16-20 Yıl ^d	41	2.56	0.76		
	21 ve üzeri ^e	68	2.43	0.68		
Motivasyon	1-5 Yıl ^a	18	2.3426	1.03	5.05	0.00* a/c-d-e
	6-10 Yıl ^b	26	1.7051	0.84		
	11-15 Yıl ^c	43	1.2713	0.60		
	16-20 Yıl ^d	41	1.6829	0.89		
	21 ve üzeri ^e	68	1.6569	0.80		
Sebat	1-5 Yıl ^a	18	3.0556	0.92	0.98	0.41
	6-10 Yıl ^b	26	2.7115	0.71		
	11-15 Yıl ^c	43	2.7364	0.61		
	16-20 Yıl ^d	41	2.8984	0.90		
	21 ve üzeri ^e	68	2.6985	0.86		
	1-5 Yıl ^a	18	2.5370	1.21		

Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	6-10 Yıl ^b	26	2.2051	1.31	2.72	0.03* c/d
	11-15 Yıl ^c	43	1.6860	0.87		
	16-20 Yıl ^d	41	2.4309	1.36		
	21 ve üzeri ^e	68	2.1912	1.17		
Merak yoksunluğu	1-5 Yıl ^a	18	2.6173	0.95	2.33	0.05
	6-10 Yıl ^b	26	2.4359	0.84		
	11-15 Yıl ^c	43	2.0672	0.54		
	16-20 Yıl ^d	41	2.5339	0.90		
	21 ve üzeri ^e	68	2.4477	0.90		

* $p < 0,05$

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların meslekte geçirmiş oldukları yıllara göre yapılan anova testinde ise yaşam boyu öğrenme ortalamasında 1-5 yıl, 11-15 yıl arasında 1-5 yıl çalışanlar lehine ve 11-15 yıl, 16-20 yıl arasında ise 11-15 yıl lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p < 0,05$). Motivasyon alt boyutunda yine 1-5 yıl, 11-15 yıl arasında 1-5 yıl lehine ve 16-20 yıl, 20 ve üzeri yıl çalışma süresinde ise 16-20 yıl lehine anlamlı farklılık mevcuttur. Sebat alt boyutu ortalamasında anlamlı fark bulunmazken ($p > 0,05$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu ortalamasında 11-15 yıl, 16-20 yıl arasında 16-20 yıl meslek yılına sahip olanlar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Tablo 5

Katılımcıların bireysel yenilikçilik ölçeği medeni durum değişkenine göre t testi analizi

	Medeni		Ortalama	Ss	t	p
	Durumu	N				
Bireysel Yenilikçilik	Evli	143	3.51	.48	-1.77	0.07
Ortalama	Bekar	53	3.64	.44		

* $p < 0,05$

Tablo 5 incelendiğinde, Bireysel yenilikçilik ölçeği ortalamasında katılımcıların medeni durumlarına göre evli ve bekârlar arasında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 6

Katılımcıların bireysel yenilikçilik ölçeği cinsiyet değişkenine göre t testi analizi

	Cinsiyetiniz	N	Ortalama	Ss	t	p
Bireysel	Kadın	80	3,48	0.46	-1.62	0.10
Yenilikçilik	Erkek	116	3,59	0.49		
Ortalama						

* $p < 0,05$

Tablo 6 incelendiğinde, bireysel yenilikçilik ölçeği ortalamasına uygulanan t-testinde cinsiyete göre anlamlı farklılık ortaya çıkmadığı belirlenmiştir ($p > 0.05$).

Tablo 7

Katılımcıların bireysel yenilikçilik ölçeği eğitim durumuna göre t testi analizi

	Eğitim durumu	N	Ortalama	Ss	t	P
Bireysel Yenilikçilik	Lisans	180	3,54	0.45	0,33	0,74
Ortalama	Lisansüstü	16	3,60	0.71		

* $p < 0,05$

Tablo 7 incelendiğinde, bireysel yenilikçilik ölçeği ortalamasında katılımcıların eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p > 0.05$).

Tablo 8

Katılımcıların bireysel yenilikçilik mesleki yıl değişkenine göre One Way ANOVA testi analizi

	Mesleki yıl	N	Ortalama	Ss	t	p
	1-5 Yıl ^a	18	3.72	0.46		
Bireysel	6-10 Yıl ^b	26	3.38	0.48		0.00*
Yenilikçilik	11-15 Yıl ^c	43	3.28	0.31	6.58	a/c, c/d, c/e
ortalama	16-20 Yıl ^d	41	3.64	0.54		
	21 ve üzeri ^e	68	3.66	0.46		

* $p < 0,05$

Tablo 8 incelendiğinde bireysel yenilikçilik ölçeği ortalamasına meslekte geçirilen yıla göre yapılan One Way ANOVA testi sonuçlarına göre 1-5 yıl, 11-15 yıl arasında 1-5 yıl lehine, 11-15 yıl, 16-20 yıl arasında 16-20 yıl lehine ve 11-15 yıl 21 ve üzeri arasında 21 ve üzeri lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p < 0.05$).

Tablo 9

Katılımcıların duygusal zekâ ortalama ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre t testi analizi

	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	t	p
Duygusal Zekâ ortalama	Kadın	80	3.58	0.37	-0.80	0.42
	Erkek	116	3.63	0.42		
İyimserlik ruh halinin düzenlenmesi	Kadın	80	3.78	0.52	-0.33	0.40
	Erkek	116	3.85	0.55		
Duyguların kullanımı	Kadın	80	3.17	0.51	-0.95	0.33
	Erkek	116	3.25	0.57		
Duyguların değerlendirilmesi	Kadın	80	3.81	0.51	0.00	1.00
	Erkek	116	3.81	0.54		

* $p < 0,05$

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcıların duygusal zekâ ölçeği ve alt boyutları ortalamasında cinsiyete göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p > 0.05$).

Tablo 10

Katılımcıların Duygusal Zekâ ortalama ve alt boyutlarının eğitimi durumuna göre t testi analizi

	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	t	p
Duygusal Zekâ ortalama	Lisans	180	3.62	0.40	0.31	0.75
	Lisansüstü	16	3.58	0.43		
İyimserlik ruh halinin düzenlenmesi	Lisans	180	3.83	0.53	0.73	0.46
	Lisansüstü	16	3.72	0.65		
Duyguların kullanımı	Lisans	180	3.20	0.55	-1.18	0.23
	Lisansüstü	16	3.37	0.58		
Duyguların değerlendirilmesi	Lisans	180	3.82	0.53	1.22	0.22
	Lisansüstü	16	3.65	0.45		

* $p < 0,05$

Tablo 10 incelendiğinde, katılımcıların duygusal zekâ ölçeği ve alt boyutları ortalamasında eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p > 0.05$).

Tablo 11

Katılımcıların Duygusal zekâ ortalama ve alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre t testi analizi

	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	t	p
Duygusal Zekâ ortalama	Evli	143	3.65	0.39	2.01	0.04*
	Bekâr	53	3.52	0.43		
İyimserlik ruh halinin düzenlenmesi	Evli	143	3.81	0.55	-0.21	0.83
	Bekâr	53	3.83	0.49		
Duyguların kullanımı	Evli	143	3.28	0.53	2.83	0.00*
	Bekâr	53	3.03	0.56		
Duyguların değerlendirilmesi	Evli	143	3.85	0.49		
	Bekâr	53	3.69	0.61	1.95	0.05*

* $p < 0,05$

Tablo 11 incelendiğinde, katılımcıların duygusal zekâ ölçeğinde ve duyguların kullanımı, duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarında evliler lehine anlamlı fark belirlenmiş olup, iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 12

Katılımcıların Duygusal Zekâ ve alt boyutlarının mesleki yıl değişkenine göre One Way Anova testi analizi

	Mesleki yıl	N	Ortalama	Ss	t	p
Duygusal Zekâ Ortalama	1-5 Yıl ^a	18	3.55	0.56	1.52	0.19
	6-10 Yıl ^b	26	3.64	0.47		
	11-15 Yıl ^c	43	3.49	0.33		
	16-20 Yıl ^d	41	3.65	0.41		
	21 ve üzeri ^e	68	3.68	0.36		
İyimserlik ruh halinin düzenlenmesi	1-5 Yıl ^a	18	3.81	0.48	1.10	0.35
	6-10 Yıl ^b	26	3.76	0.72		
	11-15 Yıl ^c	43	3.72	0.32		
	16-20 Yıl ^d	41	3.79	0.62		
	21 ve üzeri ^e	68	3.92	0.53		
Duyguların kullanımı	1-5 Yıl ^a	18	3.15	0.67	2.05	0.08
	6-10 Yıl ^b	26	3.31	0.55		
	11-15 Yıl ^c	43	3.05	0.42		
	16-20 Yıl ^d	41	3.37	0.50		
	21 ve üzeri ^e	68	3.20	0.59		
Duyguların değerlendirilmesi	1-5 Yıl ^a	18	3.68	0.89	1.21	0.30
	6-10 Yıl ^b	26	3.84	0.51		
	11-15 Yıl ^c	43	3.71	0.50		
	16-20 Yıl ^d	41	3.78	0.50		
	21 ve üzeri ^e	68	3.90	0.42		

* $p < 0,05$

Tablo 12 incelendiğinde, katılımcıların duygusal zekâ ölçeği ve alt boyutları ortalamasına uygulanan One Way Anova testinde meslekte geçirilen yıla göre gruplar arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p > 0.05$).

Tablo 13

Katılımcıların yaşam boyu öğrenme ve alt boyutları, duygusal zekâ ve alt boyutları ile bireysel yenilikçilik arasındaki korelasyon tablosu

		Yaşamboyu Öğrenme (1)	Motivasyon (2)	Sebat (3)	Öğrenmeyi Düzen Yok (4)	Merak Yoksun (5)	Bireysel yenilik. (6)	Duygusal Zekâ (7)	İyimser/Ruh Hal. Üz. (8)	Duyguların Kullanımı (9)	Duyguların Düzen. (10)
(1)	r	1	0.75**	0.61**	0.85**	0.85**	-0.09	-0.00	-0.15*	0.20**	-0.05
	p		0.00	0.00	0.00	0.00	0.19	0.98	0.03	0.00	0.43
(2)	r	0.75**	1	0.47**	0.53**	0.47**	-0.05	0.04	-0.02	0.23**	-0.12
	p	0.00		0.00	0.00	0.00	0.40	0.58	0.69	0.00	0.09
(3)	r	0.61**	0.47**	1	0.33**	0.33**	-0.11	-0.05	-0.07	0.07	-0.11
	p	0.00	0.00		0.00	0.00	0.10	0.48	0.28	0.32	0.11
(4)	r	0.85**	0.53**	0.33**	1	0.69**	0.00	-0.02	-0.17*	0.15*	-0.02
	p	0.00	0.00	0.00		0.00	0.98	0.77	0.01	0.03	0.72
(5)	r	0.85**	0.47**	0.33**	0.69**	1	-0.09	0.02	-0.14*	0.18**	0.00
	p	0.00	0.00	0.00	0.00		0.16	0.78	0.03	0.00	0.97
(6)	r	-0.09	-0.05	-0.11	0.00	-0.09	1	0.49**	0.49**	0.26**	0.35**
	p	0.19	0.40	0.10	0.98	0.16		0.00	0.00	0.00	0.00
(7)	r	-0.00	0.04	-0.05	-0.02	0.02	0.49**	1	0.72**	0.69**	0.83**
	p	0.98	0.58	0.48	0.77	0.78	0.00		0.00	0.00	0.00
(8)	r	-0.15*	-0.02	-0.07	-0.17*	-0.14*	0.49**	0.72**	1	0.15*	0.49**
	p	0.03	0.69	0.28	0.01	0.03	0.00	0.00		0.03	0.00
(9)	r	0.20**	0.23**	0.07	0.15*	0.18**	0.26**	0.69**	0.15*	1	0.41**
	p	0.00	0.00	0.32	0.03	0.00	0.00	0.00	0.03		0.00
(10)	r	-0.05	-0.12	-0.11	-0.02	0.00	0.35**	0.83**	0.49**	0.41**	1
	p	0.43	0.09	0.11	0.72	0.97	0.00	0.00	0.00	0.00	

** p<0.01

* p<0.05

Tablo 13 incelendiğinde, yapılan korelasyon analizinde yaşam boyu öğrenme ve duygusal zekanın alt boyutu olan iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r: -0.15$; $p < 0.05$). Yine yaşam boyu öğrenme ve duygusal zekânın bir başka alt boyutu olan duyguların kullanımı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($r: 0.20$; $p < 0.01$). Yaşam boyu öğrenmenin alt boyutu olan motivasyon ve duygusal zekanın alt boyutu olan duyguların kullanımı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r: 0.23$; $p < 0.01$). Yaşam boyu öğrenmenin bir başka alt boyutu olan öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve duygusal zekânın alt boyutu olan iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($r: -0.17$; $p < 0.05$). Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve duygusal zekânın alt boyutu olan duyguların kullanımı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıkmaktadır ($r: 0.15$; $p < 0.05$). Yine yaşam boyu öğrenmenin bir başka alt boyutu olan merak yoksunluğu ile duygusal zekânın alt boyutu olan iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r: -0.14$; $p < 0.05$). Yaşam boyu öğrenmenin alt boyutu olan merak yoksunluğu ve duygusal zekânın diğer alt boyutu olan duyguların kullanımı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r: 0.18$; $p < 0.01$).

Tek boyuttan oluşan bireysel yenilikçilik ve duygusal zekâ arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıkarılmıştır ($r: 0.49$; $p < 0.01$). Yine bireysel yenilikçilik ve duygusal zekânın alt boyutu olan iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r: 0.49$; $p < 0.01$). Bireysel yenilikçilik ile duygusal zekânın başka bir alt boyutu olan duyguların kullanımı arasında yine pozitif yönlü anlamlı bir ilişki mevcuttur ($r: 0.26$; $p < 0.01$). Bireysel yenilikçiliğin, duygusal zekâ ve alt boyutlarında tespit edilen pozitif yönlü anlamlı ilişki diğer alt boyutu olan duyguların değerlendirilmesinde de ortaya çıkmaktadır ($r: 0.35$; $p < 0.01$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA/ SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yenilikçilik, duygusal zekâ ve yaşam boyu ortalama puanlarının birbiri ile ilişkisi ve bazı demografik değişkenlere göre farklılaşma bulgularının alan yazında yapılan benzer diğer çalışmalar ile tartışılması, benzerlikler ve farklılıkların nedenleri yorumlanacaktır.

5.1. Tartışma

Araştırma sorusu 1 Beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, mesleki yıl değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Veriler analiz edildiğinde bireysel yenilikçilik puan ortalamasının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($p>0.05$). Dolayısıyla bireysel yenilikçilik bireyin cinsiyetine göre farklılık göstermemektedir. Elde edilen bu bilgilere göre kişilerin ayırım gözetmeden bireysel yenilikçiliğe sahip olabileceğine ulaşılabilir. Çalışmamızın bulgularıyla paralellik gösteren çalışmalarda Rogers (2007), Yapıcı ve Kaya (2020), Yılmaz ve Beşkaya (2018), Çetin (2009), Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz (2013), Yüksel (2019), Abbak (2018), Kılıç (2015), Kılıçer (2011) ve Solmaz (2019) bireysel yenilikçilik puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır. Bunun yanı sıra alan yazında çalışmamızın sonuçlarından farklı bulgular ortaya koyan çalışmalardan Gündüz (2021), Martín vd., (2007), Turhan (2009) öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ortalamalarının erkek öğretmenler olduğunu, Mc Quiggan, (2006) ise araştırmasında bireysel yenilikçilik düzeyinin kadınlar lehine olduğu sonucuna varmıştır.

Araştırma bulgularına göre çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik puan ortalamasının medeni durumlarına göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Dolayısıyla bireysel yenilikçilik bireyin medeni durumlarına göre farklılık göstermemektedir. Çalışmamızın bulgularıyla paralellik gösteren bir çalışma olarak Aslan ve Eröz (2018) kırsal turizm işletmecilerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinde evli ya da bekâr olma durumlarına göre bir farklılık bulamamıştır. Saraç (2019) araştırmasında bireysel yenilikçilik düzeyinin evli olan öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşarak çalışmamızın bulgularından farklı bir sonuç elde etmiştir.

Veriler analiz edildiğinde bireysel yenilikçilik ölçeği ortalamasında katılımcıların eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p>0.05$). Dolayısıyla bireysel yenilikçilik bireyin eğitim düzeylerine göre farklılık göstermemektedir. Elde edilen bu bilgilere göre bireylerin lisans ya da lisansüstü eğitim seviyesinde olması ayrım gözetmeden bireysel yenilikçiliğe sahip olabileceği söylenebilir. Yapıcı ve Kaya (2020) biyoloji öğretmenlerinde, Kırkış ve Topal (2019) okul öncesi ve ilkokul sınıf öğretmenlerinde ve Bayraktar ve Karabulut (2020) sınıf öğretmenlerinde bireysel yenilikçiliğin eğitim durumuna göre farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır. Sonuçlar çalışmamızdaki sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra çalışmamızdan farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalara bakıldığında; Çetin ve Bülbül (2017) okul idarecilerinde fikir önderliği düzeyleri puan ortalamasının lisansüstü mezunu olanlar lehine olduğunu, Atalay (2018) GHİM personellerinde doktorasını tamamlamış personelin bireysel yenilikçilik düzeyi diğerlerinden daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Çalışmamızda beden eğitimi öğretmenleri açısından eğitim düzeyi, bireysel yenilikçiliğin artmasında bir etki olarak gözükmemektedir. Çalışmamızda homojenik bir dağılım olmamasından dolayı böyle bir sonucun çıktığı düşünülmektedir. Alan yazında ise bunun tam tersi olarak eğitim seviyesi arttıkça bireysel yenilikçilik düzeyinin arttığına yönelik bulgular fazladır ki bu durum beklenebilir bir durum olarak değerlendirilebilir.

Veriler incelendiğinde bireysel yenilikçilik ile meslekte geçirilen yıla göre yapılan analizlere göre 1-5 yıl / 11-15 yıl arasında 1-5 yıl lehine, 11-15 yıl / 16-20 yıl arasında 16-20 yıl lehine ve 11-15 yıl / 21 yıl ve üzeri arasında 21 yıl ve üzeri lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p<0.05$). Alan yazına bakıldığında bireysel yenilikçilik ortalamalarının mesleki yıl değişkenine göre farklılaştığını veya farklılaşmadığını gösteren birçok çalışma mevcuttur. Bunlardan bazıları; Yılmaz ve Beşkaya (2018) eğitim yöneticilerinde bireysel yenilikçiliğin deneyimle arttığını bulgulanmıştır. Bayraktar ve Karabulut (2020) sınıf öğretmenlerinin yenilikçilik düzeylerinin mesleğe yeni başlayan ve 21 yıl üzeri meslekte olan öğretmenlerde en yüksek olduğunu, Gündüz (2020) en yüksek bireysel yenilikçiliğe sahip öğretmenlerin 2-9 yıl arası deneyime sahip olanlar iken, 25 yıl ve üzeri yıl çalışan öğretmenlerin ise en az puan ortalamasına sahip olduğunu belirtmiştir. Kırkış ve Topal (2019) sınıf öğretmenlerinde, Kılıç, (2015); Ertuğ ve Kaya, (2017); Yılmaz (2018)'da farklı branşlardaki öğretmenlerde yaptıkları çalışmalar sonucunda bireysel yenilikçilik

özelliklerinin mesleki deneyime göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını bulgulamışlardır.

Öğretmenlerin kıdem yılı değişkeni açısından bireysel yenilikçilik düzeylerinde bir farklılık bulamamışlar (Başaran ve Keleş, 2015). 10 yıldan az ve 10 yıl ve üstü kıdem yılları açısından ele alarak, eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçiliklerinde bir farklılık tespit edememiştir (Çoklar, 2012). Sınıf öğretmenlerinin yenilikçilik düzeyleri göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri ile görevinde 21 yıl üzeri yıl çalışan sınıf öğretmenlerinin yeniliğe bakış açılarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır (Bayraktar ve Karabulut, 2020). Okul öncesi ve ilkokul sınıf öğretmenlerinin çalışma süresi ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Kırkıç ve Topal, 2019). Ayrıca, (Kılıç,2015; Ertuğ ve Kaya 2017; Yılmaz, 2018) yaptıkları yapılan çalışmalar sonucunda (Kılıç, 2015; Ertuğ ve Kaya, 2017; Yılmaz, 2018) bireysel yenilikçilik özelliklerinin mesleki deneyime göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını farklılaşmadığı ortaya koyulmuştur ve sonuçlar bu çalışmamızla sonuçları ile paralellik göstermektedir. Gündüz, (2020), daha genç öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerinin, yaşı daha ileri olan ve mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerden daha fazla olduğunu ortaya konmuştur. Genel olarak bakıldığında, mesleğin başında olan beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik konusunda daha olumlu olduğu, bunun sebebinin ise öğretmenlerin mesleki ideallerinin daha yüksek olması, mevcut sistemin yenilikçilik noktasında teşvikinin az olması, öğretmenlerin sosyo-ekonomik problemleri gibi nedenlerden dolayı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sorusu 2 Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve alt boyutları cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum ve mesleki yıl değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Veriler analiz edildiğinde katılımcıların duygusal zekâ ölçeği ve alt boyutları ortalamasında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Çalışmamızın sonuçları ile paralellik taşıyan çalışmalara bakıldığında; Karamehmetoğlu (2017) beden eğitimi öğretmenlerinde duygusal zekânın cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını, Toytok (2013), Erdemir ve Murat (2014), Turan (2015) ve Durdu ve Şahin (2017) farklı branşlardaki öğretmenlerde, Tingaz (2013), Yalız (2013) ve Karaoğlu, Turan ve Pepe (2016) beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarında cinsiyetlerine göre duygusal zekâ skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını bulmuşlardır. Bununla

birlikte araştırmamızın bulgularıyla paralel sonuçlar taşıyan diğer çalışmalarda spor yöneticilerinde Serter ve Biçer (2019) ve okul öncesi öğretmen adaylarında Yılmaz ve Zembat (2019) çalışmaları mevcuttur. Bununla birlikte duygusal zekanın cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı yönündeki çalışmalaralara bakıldığında; Şat ve Özdevecioğlu (2020) farklı branş öğretmenlerinde erkek öğretmenler lehine, Recepoğlu (2019) öğretmenlerin duygusal zekâ boyutlarından olan ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanımının cinsiyet değişkenine göre sonuçları incelendiğinde, öncelikle ruh halinin düzenlenmesi boyutunda kadın katılımcıların lehine fark olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma sonuçlarına göre katılımcıların duygusal zekâ ölçeği ve alt boyutları ortalamasında eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Çalışmamızın bulgularıyla paralellik gösteren çalışmalar olarak Köse (2019), Öztürk ve Deniz (2008), Esba (2009), Sütü (2013), Nazlı (2013), Herece (2016), Karamehmetoğlu (2017), Öner (2018) ve Şimşek (2018)'in çalışmaları bulunmaktadır. Çalışmamızın bulgularından farklı bir sonuç taşıyan çalışma olarak, Gürbüz ve Yüksel (2008) çalışmasında çalışanların eğitim durumu ile duygusal zekâ düzeyi arasında lisansüstü eğitime sahip olanlar lehine anlamlı farklılık bulmuştur.

Elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcıların duygusal zekâ ölçeğinde ve duyguların kullanımı, duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarında evliler lehine anlamlı fark belirlenmiş olup, iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$). Şat, Amil ve Özdevecioğlu (2015) öğretmenlerin duygusal zekânın alt boyutlarındaki iyimserlik ve ruh halinin düzenlenmesi alt boyutunda bekâr öğretmenler lehine, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarında ise evli öğretmenler lehine anlamlı olarak fark bulunmuştur. Bir başka çalışmada Çankaya ve Eriş (2020) evli olan hemşirelerin duygusal zekâ düzeylerinin bekâr olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular incelendiğinde katılımcıların duygusal zekâ düzeyleri ile meslekte geçirilen yıla göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Adiloğulları ve Gençay (2016) beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde, Erdemir ve Murat (2014) öğretmenlerde, Köroğlu ve Türkmen (2017) turist rehberlerinde, Çankaya ve Eriş (2020) hemşirelerde yaptıkları çalışmalarda duygusal zekânın mesleki yıl değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirten çalışma sonuçları çalışmamızı destekler

niteliktedir. Bununla birlikte duygusal zekânın mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiğini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Buna göre, Çankaya ve Eriş (2020) çalışmasında 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip olan hemşirelerin diğer mesleki deneyim gruplarındaki hemşirelere göre anlamlı şekilde düşük duygusal zekâ düzeyine sahip olduklarını saptamışlardır. Eroğlu, Eroğlu ve Reyhan (2020) araştırmasında GHSİM çalışanlarının duygusal zekâ alt boyutundan olan empatinin meslek deneyimine göre 5-9 yıl çalışanlar lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Durdu ve Şahin (2017) öğretmenlerin Duygusal Zekâ ve Alt Boyutlarında Hizmet Süreleri Arasında 1-5 yıl ve 6-10 yıl, 1-5 yıl ve 11-20 yıl ve 1-5 yıl ve 21 ve üzeri görev yapmış öğretmenlerin algıları arasındaki fark önemlidir. Buna göre her iki boyutta da 1-5 yıl görev yapmış öğretmenlerin algıları 6- 10 yıl, 11- 20 yıl ve 21 ve üzeri görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Uyumluluk, genel ruh hali boyutunda 1-5 yıl ve 6-10 yıl, 1-5 yıl ve 11-20 yıl ile 1-5 yıl ve 21 ve üzeri görev yapmış öğretmenlerin algıları arasında hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 1-5 yıl görev yapan öğretmenlerin algıları, 6-10 yıl, 11-20 yıl ve 21 ve üzeri görev yapan öğretmenlerin algılarına nazaran daha yüksektir. Alan yazına bakıldığında duygusal zekâ düzeylerinde hizmet yıllarına göre bazı çalışmalarda farklılaştığı bazı çalışmalarda farklılaşmadığı görülmektedir.

Araştırma sorusu 3 Beden eğitimi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve alt boyutları cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum ve mesleki yıl değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Veriler analiz edildiğinde çalışmaya katılanların yaşam boyu öğrenme ölçeği genel ortalama puanları ile ölçeğin sebat ve merak yoksunluğu alt boyutları ortalama puanları kadın veya erkek olma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ($p>0.05$). Bununla birlikte motivasyon ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutları puan ortalamalarının ise anlamlı olarak erkeklerin lehine farklılaştığı görülmektedir ($p<0.05$). Buna göre motivasyon alt boyutunda erkek katılımcıların puan ortalamalarının (1.74), kadın katılımcıların puan ortalamasından (1.50) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda erkek katılımcıların puan ortalamalarının (2.31), kadın katılımcıların puan ortalamasından (1.95) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Sevinç ve Çelebi (2020) çalışmalarında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda kadınların lehine sonuçlar ortaya koymuşlardır.

Çoşkun ve Demirel (2012) ise öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kadınlarda (n=829) öğrencilerin ortalama puanlarının (90.61), erkeklerde (n=716) öğrencilerin ortalama puanlarından (86.89) daha yüksek bularak anlamlı farklılık bulmuşlardır.

Tunca, Alkın, Şahin ve Aydın (2015) öğretmen adaylarında erkek öğretmen adaylarının merak yoksunluğu alt boyutundan aldıkları puanların kadın öğretmen adaylardan daha yüksek bulurken, Gökyer (2018), Çetinkaya ve ark., (2019), Erdamar vd., (2017), Özoğlu ve Kaya, (2020) ise yaptığı çalışmada kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalama puanlarının erkek öğretmen adaylardan yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca Tanatar (2017) yaşam boyu öğrenme alt boyutu olan sebat ortalama puanlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Kabataş ve Yılmaz (2018); Şahin ve Arcagök (2014); Ayaz (2016), Yaman ve Yazar (2015) ve Remziye (2019) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuştur.

Bulgular incelendiğinde katılımcıların yaşam boyu öğrenme ölçeği genel ortalama puanları, motivasyon, sebat ve merak yoksunluğu alt boyutları ortalama puanları eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermezken ($p>0.05$); öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda ise lisansüstü mezun beden eğitimi öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Şahin ve Arcagök (2014) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde sadece bilgiyi elde etme alt boyutunda ve dijital alt boyutunda eğitim seviyesi yüksek olan öğretmen lehine anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Yılmaz (2016), Yaman ve Yazar (2015), Ayaz (2016) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde eğitim seviyesi yüksek olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir ($p<0.05$). Yine Yılmaz ve Beşkaya (2018) çalışmalarında eğitim yöneticilerinin eğitim düzeyi arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin arttığını ifade etmektedirler.

Kazu ve Erten (2016), Gökyer (2018), Torun (2020) çalışmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin eğitim durumuna göre farklılaşmadığını saptamışlar.

Alan yazına bakıldığında genel olarak öğrenim durumu arttıkça yaşam boyu öğrenme ve alt boyutlarından herhangi birinin daha yüksek olduğu çalışmalar mevcuttur. Bu durumun öğrenim durumu seviyesi artma ya da arttırılması sürecinde bireyin öğrenme zorunda olması veya zaten yüksek eğitim alma motivasyonu olan bireyin yaşam boyu öğrenmeye ve gelişime açık bir birey olduğu kanısına varılabilir.

Elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin medeni durumlarına göre anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir ($p>0.05$). Babanlı ve Akçay'ın (2018), Akyol, Başaran ve Yeşilbaş'ın (2018), Torun (2020), Çetinkaya vd., (2019), Ayanoğlu (2020) yaptıkları çalışmaların sonuçları çalışmamızın sonuçlarını niteliktedir. Bununla birlikte Pınarcık vd., (2016) çalışmasında bekar öğretmenler lehine sonuçlar çıkarken, Çam ve Üstün (2016) çalışmasında ise evli öğretmenler lehine anlamlı sonuçlar çıkmıştır.

Analiz sonuçlarına göre ölçek genel ortalaması ve alt boyutlarda anlamlı farkın meslekte çalışma süresi azaldıkça daha yüksek olduğu görülmektedir. Sebat alt boyutu ortalamasında anlamlı fark bulunmazken öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutunda 16-20 yıl arasında 16-20 yıl meslek yılına sahip olanların 11-15 yıl çalışanlardan daha yüksektir. Yaman ve Yazar'ın (2015) çalışmasında 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları diğer yıllara göre çalışan öğretmenlerden anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Şahin ve Arcagök (2014) öğretmenler ile yaptıkları çalışmada bilgiyi elde etme ve dijital yeterlikler alt boyutlarında en düşük yeterlik düzeyine sahip olan öğretmenlerin 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler olduğunu ifade etmektedir.

Kazu ve Erten (2016), Ayaz, (2016), Torun (2020), Çağlar (2017), Çam ve Üstün (2016), Ayra, Kösterelioğlu ve Çelen (2016), Sevinç ve Çelebi (2020) çalışmalarında yaşam boyu öğrenme eğilim puan ortalamasının mesleki yıl, kıdem veya mesleki deneyime göre değişmediğini bulgulamışlardır. Yine Aydoğan (2019) yaşam boyu öğrenme eğilimleri puan ortalamasının kıdem gruplarına göre anlamlı değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

Anlamlı şekilde fark çıkan çalışmalar ile bizim çalışmamızda mesleki süre azaldıkça yaşam boyu öğrenme ortalaması daha yüksek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin daha mesleklerinin başında iken öğrenmeye daha çok motive oldukları, mesleki tükenmişlikten uzak oldukları, mesleki idealler doğrultusunda oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sorusu 4 Beden eğitimi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ve alt boyutları, duygusal zekâ ve alt boyutları ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Çalışma sonuçlarına göre çalışmamızda yaşam boyu öğrenme ve duygusal zekânın alt boyutu olan iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r: -0.15$; $p < 0.05$). Yine yaşam boyu öğrenme ve duygusal zekânın bir başka alt boyutu olan duyguların kullanımı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($r: 0.20$; $p < 0.01$). Tek boyuttan oluşan bireysel yenilikçilik ve duygusal zekâ arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıkarılmıştır ($r: 0.49$; $p < 0.01$). Başka bir deyişle katılımcıların duygusal zekâ düzeyleri arttıkça bireysel yenilikçilik düzeylerinde de artış olacağı söylenebilir. Çalışmamızın bulgularıyla paralellik gösteren bir çalışma olarak, Büyükbese, Direkçi ve Erşehan (2017) araştırmasında üniversite öğrencilerinin duygusal zekânın boyutlarından olan iyimserlik ve duyguların kullanımı ile yenilikçilik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna zekânın yenilikçiliğe olan pozitif etkisini doğrulamaktadır. Aynı şekilde Ülkü (2020) üniversite öğrencilerinin üzerine yaptığı çalışmada duygusal zekâ düzeylerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Yılmaz ve Beşkaya (2018) 164 eğitim yöneticisi ile yaptığı yaşam boyu öğrenme eğilimi ile bireysel yenilikçilik arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulmuştur. Eyuboğlu ve Yılmaz'ın (2018) çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumları ile teknoloji kabul durumu arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkiyi tespit etmişlerdir. Gökyer (2018) öğretmenler ile yaptığı çalışmada güdülenme ile öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk arasında ($r=0,328$, $p=0.000$) orta ve pozitif düzeyde bir korelasyon, güdülenme ile sebat arasında ($r=0,850$, $p=0.00$) yüksek ve pozitif düzeyde bir korelasyon, güdülenme ile merak yoksunluğu arasında ($r=0,426$, $p=0.00$) orta ve pozitif düzeyde bir korelasyon, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ile sebat arasında ($r=0,256$, $p=0.00$) düşük ve pozitif düzeyde bir korelasyon tespit etmişlerdir.

5.2. Sonuç

Bu araştırma ile katılımcı öğretmenlerin bireysel yenilikçilik, yaşam boyu öğrenme ve duygusal zekâ durumları incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre; Beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ölçeği ortalamasında katılımcıların medeni durumu ile cinsiyetine göre anlamlı fark olmadığı, eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bireysel yenilikçilik

ölçeği ortalamasında meslekte geçirilen yıla göre yapılan değerlendirme sonuçlarına göre; 1-5 yıl, 11-15 yıl arasında 1-5 yıl lehine, 11-15 yıl,16-20 yıl arasında 16-20 yıl lehine ve 11-15 yıl 21 ve üzeri arasında 21 ve üzeri yıllar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ ölçeği ve alt boyutları ortalamasında cinsiyete, eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ ölçeğinde ve duyguların kullanımı, duyguların değerlendirilmesi alt boyutlarında evliler lehine anlamlı fark belirlenmiş olup, iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ ölçeği ve alt boyutları ortalamasına göre meslekte geçirilen yıla göre gruplar arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme ölçeği genel ortalama puanları ile ölçeğin sebat ve merak yoksunluğu alt boyutları ortalama puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılık göstermezken, Motivasyon ve Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutları puan ortalamalarının ise anlamlı olarak erkeklerin lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ölçeği genel ortalama puanları, motivasyon, sebat ve merak yoksunluğu alt boyutları ortalama puanları eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu ortalamasının ise lisansüstü mezunları lehine anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin medeni durumuna göre bakıldığında ise yaşam boyu öğrenme ve alt boyutları ortalamalarında anlamlı farklılık yoktur. Beden eğitimi öğretmenlerinin meslekte geçirmiş oldukları yıllara göre yaşam boyu öğrenme ortalamasında 1-5 yıl, 11-15 yıl arasında 1-5 yıl çalışanlar lehine ve 11-15 yıl, 16-20 yıl arasında ise 11-15 yıl lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir Motivasyon alt boyutunda yine 1-5 yıl, 11-15 yıl arasında 1-5 yıl lehine ve 16-20 yıl, 20 ve üzeri yıl çalışma süresinde ise 16-20 yıl lehine anlamlı farklılık vardır. Sebat alt boyutu ortalamasında anlamlı fark bulunmazken öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu ortalamasında 11-15 yıl, 16-20 yıl arasında 16-20 yıl meslek yılına sahip olanlar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

Yapılan korelasyon analizinde ise yaşam boyu öğrenme ve duygusal zekanın alt boyutu olan iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur Yine yaşam boyu öğrenme ve duygusal zekânın bir başka alt boyutu olan duyguların kullanımı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Yaşam boyu

öğrenmenin alt boyutu olan motivasyon ve duygusal zekanın alt boyutu olan duyguların kullanımı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yaşam boyu öğrenmenin bir başka alt boyutu olan öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve duygusal zekânın alt boyutu olan iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve duygusal zekânın alt boyutu olan duyguların kullanımı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıkmaktadır. Yine yaşam boyu öğrenmenin bir başka alt boyutu olan merak yoksunluğu ile duygusal zekânın alt boyutu olan iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin alt boyutu olan merak yoksunluğu ve duygusal zekânın diğer alt boyutu olan duyguların kullanımı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tek boyuttan oluşan bireysel yenilikçilik ve duygusal zekâ arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıkarılmıştır. Yine bireysel yenilikçilik ve duygusal zekânın alt boyutu olan iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bireysel yenilikçilik ile duygusal zekânın başka bir alt boyutu olan duyguların kullanımı arasında yine pozitif yönlü anlamlı bir ilişki mevcuttur. Bireysel yenilikçiliğin, duygusal zekâ ve alt boyutlarında tespit edilen pozitif yönlü anlamlı ilişki diğer alt boyutu olan duyguların değerlendirilmesinde de ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

5.3. Öneriler

1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, gelişimin sürekli olarak aktif olabilmesini sağlayan yenilik ve gelişmelerin takibi ile deneyimlerden yararlanılabilmelerini sağlamak için öğretmenlere yurt içi ve yurt dışı mesleki çalışma programlarına katılma imkânları sağlanmalıdır.

2. Beden Eğitimi Öğretmenlerin her ihtiyaçlarını gidermek için teşvik mekanizmalarının güçlendirilmesi gerekmektedir.

3. Beden eğitimi Öğretmenlerin verim ve etkilerini artırabilmek için konuyla ilgili projelerle desteklenebilir ve bilinçlendirilebilirler.

4. Beden eğitimi Öğretmenlerin yenilikçi performansını arttırmak için, bireylerin yaratıcılık, öğrenme, düşünme becerileri gibi bireysel özelliklerini geliştiren, eğitimsel süreç düzeyindeki yeniliklere yönlendirilmesi sağlanabilir.

5. Çalışmanın örneklem grubu genişletilerek farklı illerdeki beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ, bireysel yenilikçilik ve yaşam boyu öğrenme düzeyleri karşılaştırılabilir.

6. Farklı alanlardaki öğretmenlerin duygusal zekâ, bireysel yenilikçilik ve yaşam boyu öğrenme düzeyleri karşılaştırılabilir.

7. Görsel ve yazılı medyada özendirici yayınların MEB ile RTÜK iş birliğinde teşviki sağlanabilir.



KAYNAKÇA

Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ile Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Açıkgöz Ersoy, B., Muter, Ş. C. (2008). Yenilikçiliğe yönelik devlet uygulamaları ve AB karşılaştırması, *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15: 59-74.

Ada, S. (2009). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Yetkinliklerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.

Adıgüzel, A. (2014). *Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye İlişkin Tutumları ile Bilgi Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 4(7), 13-24.

Adiloğulları, G. ve Gencay, S. (2016). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Uluslararası Spor Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi, 2(1), 7-21.

Adiloğulları, İ. (2011). The teachers level of emotional intelligence some of the demographic variables for investigation. *Educational Research and Reviews*, 6(13), 786-792.

Akçöltekin, A. (2017). *Lise Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Algıları ile Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 23-37

Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12).

Aktaş, M, Aksu Ö, Türkmen L, Solak K, Kurt H, Ekici G. (2013). Türkiye ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerindeki Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Sistemlerinin Karşılaştırılması, *Uşak Üniversitesi. Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı: 131- 145.

Akyol, B., Başaran, R. ve Yeşilbaş, Y. (2018). Halk Eğitim Merkezlerine Devam Eden Kursiyerlerin Yaşam Doyum Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 301-324.

Alumran, J. ve Punamäki, R. (2008). Relationship between gender, age, academic achievement, emotional intelligence, and coping styles in Bahraini adolescents. *Individual Differences Research*, 6, 104-119.

Arcagök, S. ve Şahin, Ç. (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 394-417.

Armor, K., Quennerstedt, M., Chambers, F. ve Makopoulou, K. (2017). Çağdaş Beden Eğitimi Öğretmenleri İçin 'Etkili' CPD Nedir? Bir Deweyan Çerçevesi. *Spor, Eğitim ve Toplum*, 22 (7), 799-811

Ashley, V. K., Saklofske, D. H. ve Leschied, A. D. (2013). Teachers—The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71-89.

Aslan, E. ve Eröz T. (2018). Kırsal Turizmde Yenilik ve Kırsal Turizm İşletmecilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler (Katılımcılara ve İşletmelere İlişkin) Açısından İncelenmesi: Kocaeli/Kartepe Örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 537-562.

Aspin, D. N. (2000). Lifelong Learning: Concepts And Conceptions. *International Journal Of Lifelong Education*, 19(1), 2 – 19. 82.

Atalay, A. (2018). Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü Çalışanlarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyi. *Electronic Turkish Studies*, 13(10).

Atlı, Y., Akar, M. S. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Özellikleri ile Derste Teknoloji Kullanımına Yönelik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 1-31.

Avrupa Birliği Komisyonu. (2007). Key Competences For Lifelong Learning European Reference Framework. ec.europa.eu/...learning/keycomp_en.pdf 15.05.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

Ayanoğlu, Ç. (2020). *Halk Eğitimi Merkezi Kursiyerlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Girişimcilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı, Sakarya.

Ayaz, C. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Aydın, A. ve Tekneci, E. (2013). Zihin Engelliler Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 3(2), 1-12.

Aydoğan, R. (2019). Öğretmenlerin Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Algılarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Siirt.

Ayra M. (2015) Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik İnançları ile İlişkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı, Amasya.

Ayra, M., Kösterelioğlu, İ. ve Çelen, Ü. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9 (1), 497-516.

Babanlı, N. ve Akçay, R. C. (2018). Yetişkin Eğitimindeki Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 87-104.

Barakzai, Q. (2004). Transition from traditional to innovative teaching in and beyond pharmacology at Ziauddin Medical University. *Acta Pharmacologica Sinica*, 25, 1220-1232.

Barker, A. (2002). “Yenilikçiliğin Simyası”, İstanbul: MESS Yayınları

Bar-on, R. (1995), *EQ-I: The Emotional Quotient Inventory Manual: A Test of Emotional Intelligence*, New York: Multi-Health Systems.

Baroncelli, S. Ioan Horga, R. F. ve Vanhoonacker, S (2014), *Teaching and Learning the European Union: Traditional and Innovative Methods*, New York: Springer Science, Business Media, Dordrecht.

Başaran, S. D. ve Keleş, S. (2015). Yenilikçi Kimdir? Öğretmenlerin Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi [Who Is Innovative? Examination of Teachers’ Innovativeness Level]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (HU Journal of Education), 30(4), 106-118.

Bayraktar, H. V. ve Karabulut, A. (2020) Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçilik Durumlarının İncelenmesi *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research* Cilt: 13 Sayı: 70 Nisan 2020 & Volume: 13 Issue: 70

Berberoğlu, B. (2010). Yaşam Boyu Öğrenme İle Bilgi Ve İletişim Teknolojilerin Açısından Türkiye nin Avrupa Birliğindeki Konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5(2).

Biktin, A. (2012). *Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Bilgi Edinme Becerileri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Şanlıurfa.

Billett, S. (2009). Öğrenme Deneyimlerini Kavramsallaştırma: Sosyal, Kişisel ve Kaba Olanların Katkıları ve Aracıları. *Akıl, Kültür ve Etkinlik*, 16 (1): 32 – 47

Bressert, S. (2007). Duygusal Zekâ (EQ) nedir? Psych Central. Ttp: //psychcentral.com/lib/2020/what-is-emotional- intelligence-eq / Adresinden Alınmıştır. Erişim Tarihi 03.05.2021.

Büyükbeşe, T., Direkçi, E. ve Erşahan, B. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâlarının İletişim Becerilerine ve Bireysel Yenilikçilik Seviyelerine Etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(2), 221-236.

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem.

Carmeli, A., Meitar, R. ve Weisberg, J. (2006). Self-leadership skills and innovative behavior at work. *International Journal of Manpower*, 27, 75–90.

Catts, R. Falk, J. ve Wallace, R (2011). *Vocational Learning Innovative Theory and Practice*, New York: Springer Science Business Media B.V.

Chan Lin, L. (2013). Reading strategy and the need of e-book features. *Electronic Library*, 31(3), 329- 344.

Chapman, Judith D. ve David, Aspin. (1997). *Okul, Toplum ve Yaşam Boyu Öğrenme, Okul Geliştirme Serisi* Londra: Cassell.

Cherniss, C. ve Adler, M. (2000). *Promoting emotional intelligence in organizations: Make training in emotional intelligence effective*. American Society for Training and Development.

Cochran-Smith, M. (2005). Öğretmen Eğitimini İncelemek: Bildiklerimiz ve Bilmemiz Gerekenler, *Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 56 (4): 301- 306.

Coffield, Frank Coffield, F. (2000) *Resmi Olmayan Öğrenmenin Gerekliliği*, Bristol: Politika Basını. Policy Press.

Coombs, P. H. (1969) *Die Weltbildungskrise*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Cooper, K. R. ve Sawaf, A. (2010). *Liderlikte Duygusal Zekâ* (çev: B. Sancar ve Z. B. Ayman). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Coşkun, Y. D. ve Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120

Craig, E (1989) *Human Development*. New Jersey, Prentice Hall, s. 273-279.

Cseh, M., Watkins, K. E. and Marsick, V. J. (2000). *Informal and incidental learning in the workplace*. In G. A. Straka (Ed.), *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptual considerations* (pp. 59-74). Munster, Germany: Waxmann.

Çağlar, S. (2017) *Bilgisayar Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. Kuzey Kıbrıs.

Çam, E. (2017) *İlköğretim Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeylerinin Yaşam Boyu Öğrenme, Öz Yeterlilik Düzeyleri ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri Açısından İncelenmesi: Muş örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Amasya.

Çam, E. ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkisi, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(1).

Çankaya, M. ve Eriş, H. (2020). Hemşire ve Ebelerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Tespitine Yönelik Bir Çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 656-664.

Çelikten, M. Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, Erciyes Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 19, (207-237).

Çetin, D. ve Bülbül, T. (2017). Okul Yöneticilerinin Teknostres Algıları İle Bireysel Yenilikçilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1241-1264.

Çetin, S. (2009). Vizyon Yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 95-103.

Çetinkaya, B., Gülaçtı, F., Çiftçi, Z. ve Kağan, M. (2019). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin ve Mesleki Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 809-823.

Çoklar, A. N. (2012). Individual Innovativeness Levels Of Educational Administrators. *Digital Education Review*, 101-110.

Çuhadar, C., Bülbül, T. ve Ilgaz, G. (2013). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*; Yıl: 2013 Cilt: 12 Sayı: 3.

Darwin B., Gary R.ve Low G.R. (2010) *Emotional intelligence*. Boston: Prentice Hall.

De Sousa, R. (1990). "Emotions, education and time". *Metaphilosophy* 21 (1990): 434- 446.

De Vito, N. (2009). *The relationship between teacher burnout and emotional intelligence: A pilot study* (Doctoral dissertation, Fairleigh Dickinson University).

Delors, J. (2007). *Learning: The Treasure Within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty first century*. UNESCO.

Demiralay, R, Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2 (6), 92.

Demirel, Y.ve Seçkin, Z. (2008). Bilgi ve Bilgi Paylaşımının Yenilikçilik Üzerine Etkileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 189-202.

Diker Coşkun, Y. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dinesh, K (2016) Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterliliği ile İlgili Duygusal Zekâ *Uluslararası Bilgi Hareketi Dergisi* Cilt I Sayı III ISSN: 2456-0553 Sayfa 70- 81

Doğan, S.ve Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: Tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252.

Dunleavy, M. ve Dede, C. (2014). *Augmented reality teaching and learning. Handbook of research on educational communications and technology* New York: Springer.

Durdu, İ. ve Şahin, S. (2017). Bazı Değişkenler Açısından Ortaokul Öğretmenlerin Duygusal Zekâlarının İncelenmesi (İzmir İli Buca İlçesi Örneği) *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 44-58.

Durhan, G. (2019). *İngilizce Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları ve Yıpranma Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Encarta. (2008). Lifelong learning. Retrieve from www.encyclopedia.com/dictionary Adresinden Alınmıştır. Erişim Tarihi: 10.05.2021.

Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G. ve Alpan, G. (2017). Lise Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitsel İnternet Kullanma Öz-Yeterlik İnançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 636-657

Erdemir, S, Murat, M. (2014). İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Yaşadıkları Psikolojik Yıldırma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Cilt/Volume: 11 Sayı/Issue: 25, s. 323-340.

Eroğlu, S. Y., Eroğlu, E. ve Reyhan, S. (2020). Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü Çalışanlarının, Duygusal Zekâ ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının İncelenmesi. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(23), 1725-1745.

Ertuğ, N. ve Kaya, H. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin bireysel yenilikçilik profilleri ve yenilikçiliğin önündeki engellerin incelenmesi.

Ertuğrul N. ve Kutluca, A.Y (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri İlişkisi, *Academy Journal of Educational Sciences* Cilt 4, Sayı 1, 1-10 June 2020, Volume 4, Issue 1, 1-10.

Esba, M. (2009). Turizm İşletmelerinde Yöneticilerin Duygusal Zekâlarının Örgüt Kültürü Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Eyuboğlu, F. A. B. ve Yılmaz, F. G. K. (2018). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Tutumları, Dijital Yerli Olma Durumları ve Teknoloji Kabulü Arasındaki İlişkinin Birbirleri ile ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 1-17.

Fidan, M. (2019). Öğretmenlerde Bireysel İnovasyon ile Öz Liderlik Arasındaki İlişki. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 2(3), 518-527.

Flynn, L. R. ve Goldsmith, R. E. (1993). A validation of the Goldsmith and Hofacker innovativeness scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53(4), 1105–1116

- Goleman, D. (1995). *Duygusal Zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (1996). *Duygusal zekâ. Neden IQ'dan Daha Önemli Olabilir?* İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (1998). Emotionally competent leader. In *The Health Places Journal* (Vol. 41, No. 2, pp. 36-38)
- Goleman, D. (2000). *İşbaşında Duygusal Zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2001). The Emotionally Intelligent Workplace,). *Duygusal Zekâyâ Sahip İş Yeri: Bireylerde, Gruplarda ve Kuruluşlarda Duygusal Zekâ Nasıl Seçilir, Ölçülür ve Geliştirilir*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gökyer, N. (2018). Lise Öğretmenlerinin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 1791-1801.
- Guay, F., Morin, A. J. S., Litalien, D., Valois, P. ve Vallerand, R. J. (2014). Application Of Exploratory Structural Equation Modeling To Evaluate The Academic Motivation scale. *The Journal of Experimental Education*, 1-32.
- Gündüz, Ş. (2020). Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik ile Dijital Yerlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(205), 261-277.
- Gündüz, Y. ve Can, E. (2011). Öğretmenlerin Eğitim Sistemi ve Uygulamalarına İlişkin Güncel Sorunları Algılama Düzeylerinin İncelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 745-774.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2).
- Gürbüz, S. ve Yüksel, M. (2008). Çalışma Ortamında Duygusal Zekâ: İş Performansı, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (2), 174-190.
- Hager, P.J. (2012). *Formal Learning*. In: *Seel NM (eds) Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer Science & Business Media.
- Harangi, L. (2003). A “lifelong learning paradigm és hatása”. In: Mayer J./Singer P. (ed.): *Atanulás kora. Felnőttoktatási Akadémia*, Budapest: Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ.
- Haseki, H. İ. ve Odabaşı H. F. (2016). aculty Members' Point of Views Regarding Lifelong Learning, *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry* 7 (4), 331-363.

Herece, G.F. (2016). Duygusal Zekâ ile Tükenmişlik Arasındaki İlişki: Kamu Sektöründe Bir Uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çankaya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hirschman, E. C. (1980). Innovativeness, novelty seeking, and consumer creativity. *Journal of Consumer Research*, 7(3), 283-295.

Hoban, A G. F. (2002) *Teacher Learning for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.

Hurt, H., Joseph K ve Cook Cd. (1977). Scales for the measurement of innovativeness, *Human Communication Research*, 4, 58-65

İncik, E. Y. (2020). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1099- 1112.

İzci, E., ve Koç, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 101-114.

Janssen, O. (2000). Job Demands, Perceptions Of Effort-Reward Fairness, And Innovative Work Behavior, *Journal Of Occupational and Organizational Psychology*, 73: 287-302

Janssen, O. (2005). The Joint Impact Of Perceived Influence And Supervisor Supportiveness On Employee Innovative Behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 573–579.

Johnston, R.E. ve Bate, J.D. (2003). *The Power of Strategy Innovation: A New Way of Linking Creativity and Strategic Planning to Discover Great Business Opportunities*, New York: AMACOM- American Management Association.

Kabataş, S. Yılmaz, K. (2018) Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Tutumlarının Eğitim Teknolojileri Standartlarına Yönelik Öz-Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 588-606

Karamehmetoğlu, M. (2017). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Mesleki Öz Yeterlilik ve Problem Çözme Becerilerini Belirlemedeki Rolünün İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karaoğlu, B., Turan, M. B. ve Pepe, O. (2016). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeyleri ile Duygusal Zekâ Seviyelerinin İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 85-99

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kazu, İ. Y. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. *Elementary Education Online*, 15(3). *İlköğretim Online*, 15(3), 838-854.

Kert, S. B. ve Tekdal, M. (2012). Farklı eğitim fakültelerine devam eden bireylerin yenilikçilik algılarının karşılaştırılması [Comparison of individual innovativeness 64 perception of students attending different education faculties]. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(4), 1150-1161

Kılıç, H. (2015). *İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (Denizli İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kılıçer K. ve Odabaşı H. F. (2010). “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 38, s: 151.

Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Profilleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kırkıç, K ve Topal, B. (2019). Okul Öncesi ve İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Onamsız Öğrenme Ortamları Tercihlerinin İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14 (20)

Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide For Learners And Teachers*.

Koçak, R. D., Temiz, Ü. (2016). Destekleyici Örgüt İklimi ve Psikolojik Sermayenin Yenilikçilik Eğilimine Etkisi: Görgül Bir Araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5 (8), 3330-3353.

Kolnik, K. (2010). Yaşam Boyu Öğrenme ve Coğrafya Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi: Slovenya'dan Bir Bakış. *Yüksek Öğretimde Coğrafya Dergisi*, 34 (1), 53-58.

Konrad, S. ve Hendl, C. (2005). *Duygularla Güçlenmek*. İstanbul: Hayat Yayınları.

Koroğlu, Ö. ve Türkmen, M. T. (2017). Turist Rehberlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Uluslararası Global Turizm Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 107-122.

Köse, E. (2018). Çalışanların Duygusal Zekâ Düzeyleriyle Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişkinin Araştırılması, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 193-212.

Kuhn, TS (1996). *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: University of Chicago Press

Kurt, E., Cevher T, Y. ve Arslan, N. (2019). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, Cilt 9, Sayı 1.

Locke, E.A. (2005). *Why emotional intelligence is an invalid concept*. J. Organ. Behav. 26:425– 31

Majeric, M., Zvan, M. ve Kolenc M (2008) An example of an E-learning community for lifelong learning by physical education teachers. *Gymnica* 38(1): 59–67

Makopoulou, K. ve Armor, K. (2011). Bir Avrupa Öğrenen Toplumda Öğretmenlerin Mesleki Öğrenimi: Beden Eğitimi Örneği. *Beden Eğitimi ve Spor Pedagojisi*, 16 (4), 417-433.

Mandula, K., Meda, S. R. ve Jain, D. K. (2012). Research and implementation of a mobile video streaming application for ubiquitous learning. *IEEE international conference on technology enhanced education (ICTEE)* (pp. 1-6). IEEE.

Martín, P., Salanova, M. ve Peiró, J. M. (2007). Job Demands, Job Resources And Individual Innovation At Work: Going Beyond Karasek's Model? *Psicothema*, 19(4), 621-626.

Mayer, J. D. ve Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence. *Emotional Development And Emotional Intelligence: Educational Implications*, 3, 31.

Mayer, J. D., Roberts, R. D., ve Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59:507–536.

Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. (2000). *Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as a Mental Ability*. Handbook of Emotional Intelligence, Reuven Bar-On'un içinde. Jossey- Bass: California.

Mcquiggan, C. A. (2006). A Survey Of University Faculty Innovation Concerns And Perceptions That Influence The Adoption And Diffusion Of A Course Management System. *Paper Presented At The Academy Of Human Resource Development International Conference (Ahrd)*, 1160-1167.

Merriam, SB ve Kim, Y.S. (2011). *To learn and to learn non-western perspectives*. Merriam, SB, and Grace at AP. (Ed.), The Jossey-Bass reader, contemporary issues in adult education, p. 378-389. San Francisco: Jossey-Bass

Millî Eğitim Bakanlığı (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*. Ankara.

Munis, D. ve Harris, A. (2006). The led school improvement: teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.

Mura, M., Lettieri, E., Spiller, N. ve Radaelli, G. (2012). “Intellectual Capital and Innovative Work Behaviour: Openning The Black Box”, *INTECH Open Access Article International Journal of Engineering Business Management*, 4 (39), ss.1-10.

Murray, J. (2005). Önceliklerin Yeniden Ele Alınması: Yeni Öğretmen Eğitimcileri ve Yüksek Öğretime Başlama. *Avrupa Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 28 (1): 67 – 85

Nazlı, S. (2013). *Hemşirelerde Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Konya İli Örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Neisser, U, Boodoo G, Bouchard T.J, Boykin A.W, Brody, N. (1996). Zekâ: bilinenler ve bilinmeyenler. *Am. Psychol.* 51: 77 – 101

Nelson, D. ve Low, G. (2005). Emotional intelligence: The role of transformative learning in academic excellence. *Texas Study of Secondary Education*, 13, 7-10.

Nelson, PD (1964). Similarities and differences between leaders and followers. *Journal of Social Psychology*, 63 (1), 161-167.

OECD. (1973). *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.

OECD. (2007). Innovation and Growth, Rationale for an Innovation Strategy, www.oecd.org., (Erişim Tarihi: 10.04.2020)

OECD. (2005). Yetişkin öğreniminin desteklenmesi Paris : OECD .

OECD. (2015). The innovation imperative: Contributing to productivity, growth and well-being, OECD Publishing, Paris., https://read.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/the-innovation-imperative_9789264239814-en#page5 Adresinden Alınmıştır. Erişim Tarihi: 09.04.2020.

Ohidy, A.,(2008). *Hayat Boyu Öğrenme*. Wiesbaden: Sozialwissenschaften'a Karşı Verlag.

Oral, B. ve Yazar, T. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 1-11.

Orhan, N. (2012). *Bankacılık Sektöründe Duygusal Zekâ ve Yenilikçi İş Davranışlarının İş Tatmini Üzerine Etkileri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, İstanbul.

Otala, L (1993). *Lifelong Learning Based on Industry-University Cooperation: A Strategy for European Industry's Competitiveness*, Helsinki University of Technology.

Ouane, A. (2009). UNESCO's Drive For Lifelong Learning. *The Routledge international handbook of lifelong learning*, 302-311.

Ouyang, Z. (2015). Organizational justice and job insecurity as mediators of the effect of emotional intelligence on job satisfaction: A study from China. *Personality and Individual Differences*, 76, 147-152.

Öğüt, A. ve Bülbül, H. (2003). Yenilik Yönetiminde Zaman Boyutu ve Zaman Temelli Rekabet. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 3(5), 115-136.

Öner, N. (2018). *Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü Çalışanlarının Öğrenilmiş Güçlülük ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Antalya.

Özbek, A. (2014). *Öğretmenlerin Yenilikçilik Düzeylerinin TPAB Yeterlikleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Özçiftçi, M. ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitim Teknolojisi Standartları Öz yeterliklerinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.

Özden, Y. (2013). *Eğitimde Yeni Değerler: Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: Pegem Akademi.

Özdenk, S. (2018). Spor Eğitimi Alan Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(18).

Özdemir, M. ve Dilekmen, M. (2014). *Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yıldız Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Sosyal Bilimler Konferansında Sunulan Bildiri, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Özgür, H. (2016). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ve Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlikleri Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 22-38.

Özoğlu, C. ve Kaya, E. (2020). Z Kuşağı Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeleri ve Dijital Okuryazarlıkları Arasındaki İlişki. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 11(1), 415-437.

Öztürk, A. ve Deniz, E. M. (2008). Analysis Of Emotional İntelligence Job Satisfaction And Burnout Levels Of Preschool Teachers According To Some Variables. *Elemantary Education Online*, 7(3), 578-599.

Pehlivan, Ş. (2015). *Duygusal Zekanın Satış Elemanlarının (EI) Algıladıkları Satış Performansına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Perez, J. ve Murray, M. C. (2010). *Generativity: The New Frontier For İnformation And Communication Technology Literacy*. Digital Commons@ Kennesaw State University.

Pınarcık, Ö., Danacı, M. Ö., Deniz, M. E. ve Eran, N. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 0-0.

Recepoglu, S (2019). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2019053943.

Remziye, A. (2019). Öğretmenlerin Etkili Yaşam Boyu Öğrenme Algılarının İncelenmesi (Master's thesis, Siirt Üniversitesi).

Ritchhart, R. (2004). Creative Teaching İn The Shadow Of The Standards. *Independent School*, 63, 32–40.

Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations*, Dördüncü baskı, New York, Free Press.

Rogers, E.M. (2003). *Diffusion Of Innovations*, New York: Simon & Schuster Press.

Rogers, R. K. (2007). *Computer Anxiety And İnnovateness As Predictors Of Technology İntegration*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Texas Tech University, Lubbock, Tx.

Rorty, R. (1989). *Probability, Irony and Solidarity*, Cambridge: Cambridge University Press

Salovey, P. ve Birnbaum, D. (1989). A broader conception of mood and experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 539-551.

Salovey P. ve Mayer J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9:185-211.

Sanders, J. (2002). Öğretmen Eğitiminde Bir Şeyler Eksik: İki Cinsiyete Dikkat. *Phi Delta Kappan*, 84 (3), 241-244.

Saraç, E. ve Yıldırım, M. S. (2019). 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Academy Journal Of Educational Sciences*, 3(2), 138-151.

Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(16), 394-417.

Şat, A., Amil, O., Özdevecioğlu, M. (2015). Duygusal zekâ ve duygusal emek düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: Özel okul öğretmenleri ile bir araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39(2), 1-20.

Şat, A. ve Amil, K. Özdevecioğlu, M. (2020). Duygusal Zekânın Duygusal Emek Üzerindeki Etkisi. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(3), 2953-2991.

Smith, M. K. (2001). Lifelong Learning, the Encyclopaedias of Informal Education. <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm>. (10.04.2020)

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. ve Dornheim, L. (1998). Duygusal zekâ ölçüsünün geliştirilmesi ve doğrulanması. *Kişilik ve Bireysel Farklılıklar*, 25, 167-177.

Scott, S. G. ve Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37, 580-607.

Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Yıl 5, Sayı 58.

Sergio, M.-L.ve Natalio, E. (2017). Contributions of Work-Related Stress and Emotional Intelligence to Teacher Engagement: Additive and Interactive Effects. *Journal of International Social Research*, 1(4), 1-15.

Serter, K. ve Biçer, T. (2019). Yerel Yönetimler ve Gençlik Hizmetleri Spor Müdürlüğü'nde Görev Yapan Spor Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Mutlulukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eurasian Research İn Sport Science*, 4(2), 66-82.

Setényi J. (2004). *Élethossziglani tanulás: az új paradigma. In: Monostori A./Kósa B. (ed.): Nyitott iskola – tanuló társadalom. Az Országos Közoktatási Intézet konferenciája*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.

Sevinç, Ş. ve Çelebi, D (2020). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16 (29)1-1.

Sivrikaya A, H. ve Şıktar, E. (2017). beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* 20 – 31.

Solmaz, İ. (2019). *Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı, Sakarya.

Stein, J. S. ve Book, H. E. (2003). EQ Duygusal Zekâ ve Başarının Sırrı. İstanbul: Özgür Yayınları.

Sütlü, A, S. (2013). Sağlık Çalışanlarında Duygusal Zekâ ve Tükenmişlik İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Swijtink, Z. (2009). *Daniel Goleman's five components of Emotional Intelligence*.

Şahin, M., Akbaşlı, S. ve Yanpar Yelken T. (2010). Key Competences For Lifelong Learning: The Case Of Prospective Teachers, *Educational Research And Review*, Vol. 5 (10), s. 545-556.

Şentürk, Ü. (2008). Enformasyon Toplumunda Eğitimin Yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 487-506.

Şimşek, C.Ö. (2018). *Ankara Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü'nde Çalışan Antrenörlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tanatar, E (2017). *Öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans, Marmara Üniversitesi,

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi, İstanbul.

Tatar, A., Tok, S. ve Saltukoğlu G. (2011). Adaptation of the revised Schutte Emotional Intelligence Scale into Turkish and examination of its psychometric properties. *Klin Psikofarmakol*; 21:325-338.

Tekışık, H.H. (2003). *Öğretmenin Eğitim – Öğretim Yeterlikleri ve Görevleri, Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı (27 Ağustos-2 Eylül 1995)*, Ankara, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

Tingaz, E. O. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile bazı öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mutluluklarının karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Tingaz, O. E. ve Hazar, M (2014). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ile Bazı Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ ve Mutluluklarının Karşılaştırılması *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*.

Torun, B. (2020). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ve İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, *Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı*, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.

Toytok, H. E. (2013). Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterliklerini Sınıf Yönetimi Sürecinde Kullanma Düzeyleri: Sakarya İli Örneği, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1 (1), 27-43.

Tunca, N., Şahin, S. A. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).

Tuominen, T. ve Toivonen, M. (2011). Studying Innovation And Change Activities In KIBS Through The Lens Of Innovative Behaviour. *International Journal of Innovation Management*, 15, 393–422.

Turan, M. (2015). *Öğretmenlerin Duygusal Zekâ ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Turhan, A. (2009). *Kültürün Tüketici Yenilikçiliği Üzerindeki Etkisi Üzerine Bir Uygulama*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Bölümü, İşletme Anabilim Dalı, İşletme Bölümü, İşletme Anabilim Dalı, Pazarlama Bilim Dalı, Ankara.

Türk Dil Kurumu. (2017) *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

Türk Dil Kurumu.(2020). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Türkekul, K. ve Sarıkabak, M. (2019). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Akademik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 5, Sayı 1, Sayfalar 52 – 69.

Ülkü, T. (2020). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi XLIX, 2020/2, 114-129 Geliş Tarihi: 26.10.2020, Kabul Tarihi: 2.12.2020, Yayın Tarihi 16.12.2020

UNECE. (2012). *Fostering Innovative Entrepreneurship, Challenges and Policy Options*. New York: United Nations Publications.

UNESCO. (1996). Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Vendome: UNESCO.

UNESCO. (1970) *An introduction to lifelong education*. Vendome: UNESCO.

UNESCO. (1972). *Learning to be (The Faure Report)*. Paris: UNESCO.

Walker, J. (2009). Yaşam Boyu Öğrenme Yoluyla Değerli Vatandaşların Dahil Edilmesi ve Oluşturulması: OECD'ye odaklanma. *Eğitim Politikası Dergisi*, 24 (3), 335-351.

Weber, L. ve Bergan, S. (2005). *The Public Responsibility For Higher Education And Research*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Wechsler's D. (1958). *Measurement and Evaluation of Adult Intelligence*. Baltimore, MD: Williams and Wilkins.

Wells, A. (2000). Emotional disorders and metacognition: b~novative cognitive therapy. Chichester, UK: Wiley

West, M.A.ve Farr, J.L. (1990) *Innovation at work*. In M.A. West and J.L. Farr (Eds), *Innovation and creativity at work: Psychological and organizational strategies*. Chichester, England: Wiley

Yalçınkaya, Y. (2010). “Bilginin Farkındalık ve Farklılığında Organizasyonların Gelecek Alanı: İnovasyon”, *Türk Kütüphaneciliği*, Cilt: 24, Sayı: 3.

Yalız, D. (2013). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İncelenmesi. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt. 4 Sayı 2, s94-111.

Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.

Yapıcı, İ. ve Kaya, S. (2020). Biyoloji Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (73), 348-362.

Yaşaroğlu, F. (2005). *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik*, İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Yeşilyaprak, D. (2001). Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25 (25), 139-146.

Yetim, A. A. ve Göktaş Z. (2004). Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (2), ss.541-550.

Yıldız Durak, H. ve Tekin, S. (2020). Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Yeterliliklerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 221-235.

Yılmaz, H. (2018). *İlkokul Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik ile Mesleki Değerlerini Yansıtmaya Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Yılmaz, H. ve Zembat, R. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Üniversite Yaşamına Uyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 118-136.

Yılmaz, M (2016) Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Volume: 13 Sayı/Issue: 35, s. 253-262.

Yılmaz, R. ve Beşkaya, Y. (2018). Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51 (1), 159-181.

Yuan, F. ve Woodman, R.W. (2010). Innovative behavior in the workplace: the role of performance and image outcome expectations, *Academic Management Journal*, 53(2),323-342.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK,2010). Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 soruda Bologna Süreci uygulamaları. <http://bologna>.

yok.gov.tr/files/ce63c4b383ae852dce0a9b17bac57c6e.pdf Adresinden Alınmıştır. Erişim Tarihi: 11.05.2021.

Yüksel, A.E (2019) *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



EKLER

EK 1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU & BİREYSEL YENİLİKÇİLİK ÖLÇEĞİ

Cinsiyetiniz : Kadın () Erkek ()

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

Eğitim Durumunuz : Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Medeni durumunuz : Evli () Bekar ()

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ)

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

EK 2
YAŞAM BOYU ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Sıra No	Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derece uyduğunu işaretleyiniz.	Çok uyuyor	Kısmen uyuyor	Çok az uyuyor	Çok az uyumuyor	Kısmen uyumuyor	Hiç uyumuyor
1	Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.						
2	Kişisel gelişimimi sağlayacağıma inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.						
3	Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi arttırmaktır.						
4	Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.						
5	Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.						
6	Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarıma göre daha istekliyim.						
7	Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.						
8	Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsat yaratırım.						
9	Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarından pay ayırıyorum.						
10	Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğinden çabalarım.						
11	Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.						
12	Öğrendiğim konu zor ve karmaşık olsa da onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.						
13	Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.						
14	Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.						
15	Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.						
16	Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarımı kullanmam.						
17	Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.						
18	Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.						
19	Zorunlu değilsem (sınav, proje vb. için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.						
20	Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.						
21	Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (seminer vs. varsa) eksikliklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli						
22	Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılanan bana zaman kaybettireceğini						
23	Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.						
24	Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						
25	Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26	Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem						
27	Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						

EK 3

GÖZDEN GEÇİRİLMİŞ SCHUTTE DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katıyorum	Kesinlikle Katıyorum
1.	Kişisel sorunlarımı başkaları ile ne zaman paylaşacağımı bilirim.					
2.	Bir sorunla karşılaştığım zaman benzer durumları hatırlar ve üstesinden gelebilirim.					
3.	Genellikle yeni bir şey denerken başarısız olacağımı düşünürüm.					
4.	Bir sorunu çözmeye çalışırken ruh halimden etkilenmem.					
5.	Diğer insanlar bana kolaylıkla güvenirliler.					
6.	Diğer insanların beden dili, yüz ifadesi gibi sözel olmayan mesajlarını anlamakta zorlanırım.					
7.	Yaşamımdaki bazı önemli olaylar neyin önemli neyin önemsiz olduğunu yeniden değerlendirmeme yol açtı.					
8.	Bazen konuştuğum kimsenin ciddi mi olduğunu yoksa şaka mı yaptığını anlayamam.					
9.	Ruh halim değiştiğinde yeni olasılıkları görürüm.					
10.	Duygularımın yaşam kalitem üzerinde etkisi yoktur.					
11.	Hissettiğim duyguların farkında olurum.					
12.	Genellikle iyi şeyler olmasını beklemem.					
13.	Bir sorunu çözmeye çalışırken mümkün olduğunca duygusalıktan kaçınırım.					
14.	Duygularımı gizli tutmayı tercih ederim.					
15.	Güzel duygular hissettiğimde bunu nasıl sonlandıracağımı bilirim.					
16.	Başkalarının hoşlanabileceği etkinlikler düzenleyebilirim.					
17.	Sosyal yaşamda neler olup bittiğini sıklıkla yanlış anlarım.					
18.	Beni mutlu edecek uğraşlar bulmaya çalışırım.					
19.	Başkalarına gönderdiğim beden dili, yüz ifadesi gibi sözsüz mesajların farkındayım.					
20.	Başkaları üzerinde bıraktığım etkiyle pek ilgilenmem.					
21.	Ruh halim iyiye sorunların üstesinden gelmek benim için daha kolaydır.					
22.	İnsanların yüz ifadelerini bazen doğru anlayamam.					
23.	Yeni fikirler üretmem gerektiğinde duygularım işimi kolaylaştırır.					
24.	Genellikle duygularımın niçin değiştiğini bilmem.					
25.	Ruh halimin iyi olması yeni fikirler üretmeme yardımcı olmaz.					
26.	Genellikle duygularımı kontrol etmekte zorlanırım.					
27.	Hissettiğim duyguların farkındayım.					
28.	İnsanlar bana, benimle konuşmanın zor olduğunu söylerler.					
29.	Üstlendiğim görevlerden iyi sonuçlar alacağımı hayal ederek kendimi güdülerim.					
30.	İyi bir şeyler yaptıklarında insanlara iltifat ederim.					
31.	Diğer insanların gönderdiği sözel olmayan mesajların farkına varırım.					
32.	Bir kişi bana hayatındaki önemli bir olaydan bahsettiğinde ben de aynısını yaşamış gibi olurum.					
33.	Duygularımda ne zaman bir değişiklik olsa aklıma yeni fikirler gelir.					
34.	Sorunları çözüm biçimim üzerinde duygularımın etkisi yoktur.					
35.	Bir zorlukla karşılaştığım zaman umutsuzluğa kapılırım çünkü başarısız olacağıma inanırım.					
36.	Diğer insanların kendilerini nasıl hissettiklerini sadece onlara bakarak anlayabilirim.					
37.	İnsanlar üzgünken onlara yardım ederek daha iyi hissetmelerini sağlarım.					
38.	İyimser olmak sorunlar ile baş etmeye devam edebilmem için bana yardımcı oluyor.					
39.	Kişinin ses tonundan kendini nasıl hissettiğini anlamakta zorlanırım.					
40.	İnsanların kendilerini neden iyi ya da kötü hissettiklerini anlamak benim için zordur.					
41.	Yakın arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım.					

(Ters yönlü maddeler: 3, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 34, 35, 39, 40, 41)

EK 4
ETİK KURUL ONAYI



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Klinik Araştırmalar Etik Kurulu



Sayı : E-18920478-050.01.04-2100054269
Konu : Başvuru İncelemesi(Doç. Dr. İlhan
ADİLOĞULLARI)

07.04.2021

Sayın Doç. Dr. İlhan ADİLOĞULLARI

Yürütücülüğünü yapmış olduğunuz "Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin inovasyon, yaşam boyu öğrenme ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlıklı 2011-KAEK-27/2021-E.1900103826 nolu projeniz ile ilgili olarak Klinik Araştırmalar Etik Kurulunun almış olduğu 31.03.2021 tarih ve 04-22 nolu kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

Karar Tarihi: 31.03.2021
Karar No : 2020-04

Karar-22)2011-KAEK-27/2021-E.1900103826 no'lu araştırma ile ilgili olarak, Proje yürütücüsü Doç. Dr. İlhan ADİLOĞULLARI' nın çalışması Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup; yapılan oylamada "**ETİK KURUL ONAYINI ALIR**" kararı verilmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

İsim SOYİSİM : Türkan SÖĞÜTÇÜ
Doğum Yeri :
Doğum Tarihi :

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi :
Yüksek Lisans Öğrenimi :
Bildiği Yabancı Diller :

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

a) Yayınlar

- 1) SCI
- 2) Diğer

b) Bildiriler

- 1) Uluslararası
- 2) Ulusal

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl:

İLETİŞİM

E-posta Adresi :

ORCID :