



**ÖĞRETMENLERİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİNİN
VE ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIKLARININ
İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Tuğba KIRABALI

Kütahya - 2024

T.C.
KÜTAHYA DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**ÖĞRETMENLERİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK
DÜZEYLERİNİN VE ÖĞRETİM PROGRAMINA
BAĞLILIKLARININ İNCELENMESİ**

Danışman:
Doç. Dr. Melis YEŞİLPINAR UYAR

Hazırlayan:
Tuğba KIRABALI

Kütahya - 2024

Kabul ve Onay

KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana bilim dalında, 202185261006 öğrenci numaralı, Tuğba KIRABALI'nın hazırlamış olduğu “*ÖĞRETMENLERİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİNİN VE ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIKLARININ İNCELENMESİ*” başlıklı yüksek lisans tez çalışması ile ilgili tez savunma sınavı jüri tarafından yapılmış ve adayın tezinin OY BİRLİĞİ ile kabul edilmesine karar verilmiştir.

24/06/2024

Tez Jürisi	İmza	
	Kabul	Ret
Doç. Dr. Melis YEŞİLPINAR UYAR (Danışman)		
Prof. Dr. Nihal TUNCA GÜÇLÜ		
Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR		

Onay

Doç. Dr. Eray ACAR

Enstitü Müdürü

Bilimsel Etik Bildirimi

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “*Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin ve Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi*” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

24/06/2024

Tuğba KIRABALI

Özgeçmiş

Tuğba KIRABALI, Kütahya Altıntaş İstiklal İlköğretim Okulu'nda ilköğrenimini tamamladıktan sonra, İstanbul Ticaret Odası Şehit Süleyman Turan Anadolu Öğretmen Lisesi'nde lise eğitimini almıştır. Lisans eğitimini 2021 yılında Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde tamamlamış, hemen ardından Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde yüksek lisans eğitimine başlamıştır. 2022 yılında İstanbul Üniversitesi Çocuk Gelişimi Açıköğretim Lisans Programı'na başlamıştır. 2023-2024 yılları arasında Sancaktar İmam Hatip Ortaokulu'nda çalışmıştır.



ÖZET

ÖĞRETMENLERİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİNİN VE ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIKLARININ İNCELENMESİ

KIRABALI, Tuğba

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Melis YEŞİLPINAR UYAR

Haziran, 2024, 98 sayfa

Araştırmada; sınıf ve branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ve programa bağlılık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki yordamsal ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nedensel karşılaştırma ve yordamsal araştırma modelleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini; 2023-2024 yılı Kütahya il Merkezinde görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden oransız küme örnekleme yöntemiyle seçilen 397 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen ve Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ile Burul (2018) tarafından geliştirilen “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistik teknikleri, iki faktörlü varyans analizi, basit doğrusal regresyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin programa bağlılıklarının düşük düzeyde, bireysel yenilikçiliklerinin ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bireysel yenilikçilik kategorileri açısından öğretmenlerin çoğunluğunun sorgulayıcılar ve öncülerden olduğu, kuşkucu ve sorgulayıcı öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin, yenilikçi ve öncü öğretmenlere anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Branş öğretmenlerinin programa bağlılık düzeylerinin, sınıf öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf ya da branş öğretmeni olmanın programa bağlılık üzerinde düşük düzeyde etkisi olduğu bireysel yenilikçilik kategorilerinin ise programa bağlılık üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf ya da branş öğretmeni olma ile bireysel yenilikçilik kategorilerinin etkileşimine dayalı oluşan grupların program bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin programa bağlılık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel yenilikçiliği oluşturan fikir

önderliği, deneyime açıklık ve risk alma boyutlarının programa bağlılığı anlamlı düzeyde yordadığı, üç yordayıcı değişkenin bir arada programa bağlılık düzeyindeki toplam varyansın %17'sini anlamlı bir şekilde açıkladığı belirlenmiştir. Programa bağlılık düzeyini en fazla yordayan değişkenin fikir önderliği, en az yordayan değişkenin ise risk alma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bireysel Yenilikçilik, Programa Bağlılık, Sınıf ve Branş Öğretmeni



ABSTRACT**INVESTIGATION OF TEACHERS' INDIVIDUAL INNOVATIVENESS
LEVELS AND THEIR FIDELITY TO THE CURRICULUM****KIRABALI, Tuğba****Master Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Melis YEŞİLPINAR UYAR****June, 2024, 98 pages**

In the study, it was aimed to examine the individual innovativeness and curriculum fidelity levels of classroom and branch teachers in terms of different variables and to determine the predictive relationships between teachers' individual innovativeness and curriculum fidelity levels. In the study, causal comparison and predictive research models were used together. The study population of the research consists of classroom and branch teachers working in the city center of Kütahya in 2023-2024. The sample of the study consisted of 397 teachers selected from this population by disproportionate cluster sampling method. "Individual Innovativeness Scale" developed by Hurt, Joseph, and Cook (1977) and adapted into Turkish by Kılıçer and Odabaşı (2010) and "Curriculum Fidelity Scale" developed by Burul (2018) were used to collect the data. Descriptive statistical techniques, two-factor analysis of variance, simple linear regression analysis and multiple linear regression analysis were used to analyze the data. As a result of the research, it was determined that teachers' level of fidelity to the curriculum was at a low level and their individual innovativeness was at a medium level. In terms of individual innovativeness categories, it was concluded that the majority of teachers consisted of questioners and pioneers, and the level of fidelity to the curriculum of skeptical and questioning teachers was significantly higher than that of innovative and pioneering teachers. It was determined that the level of fidelity to the curriculum of branch teachers was significantly higher than that of classroom teachers. It was concluded that being a class or branch teacher has a low level effect on curriculum fidelity and individual innovativeness categories have a medium level effect on curriculum fidelity. It was determined that there was no significant difference between the curriculum fidelity levels of the groups formed based on the interaction of being a classroom or branch teacher and individual innovativeness categories.

It was concluded that teachers' individual innovativeness levels significantly predicted their level of curriculum fidelity. It was determined that the idea of leadership,

openness to experience and risk-taking dimensions of individual innovativeness significantly predicted the level of fidelity to the curriculum, and the three predictor variables together significantly explained 17% of the total variance in the level of fidelity to the curriculum. It was concluded that the variable that predicted the level of fidelity to the curriculum the most was idea of leadership and the variable that predicted it the least was risk-taking.

Keywords: Class and Branch Teachers, Curriculum Fidelity, Individual Innovativeness,



ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasının tamamlanmasında bana destek olan ve katkı sağlayan herkese içtenlikle teşekkür etmek istiyorum.

Öncelikle, bu süreçte sürekli olarak rehberlik eden ve teşvik edici yaklaşımıyla bana ilham veren lisans eğitimimden itibaren şansım olan her zaman örnek aldığım, Değerli Danışmanım, Kıymetli Hocam Doc. Dr. Melis YEŞİLPINAR UYAR'a en derin teşekkürlerimi sunarım. Onun sabrı, disiplini, bilgi birikimi ve her zaman yanımda olması, bu çalışmanın başarıyla tamamlanmasını sağlamıştır.

Ayrıca, yüksek lisans ders sürecinde bana destek olan ve bilgi birikimlerini cömertçe paylaşan hocalarım Prof. Dr. Senar ALKIN ŞAHİN, Prof. Dr. Nihal TUNCA GÜÇLÜ ve Prof. Dr. Aytunga OĞUZ'a teşekkür ederim. Sağladıkları akademik ortam ve verdikleri dersler sayesinde bilgi dağarcığımı genişletme ve bu tezi yazma fırsatı buldum.

Tez jürime, değerlendirme sürecindeki değerli geri bildirimleri ve önerileri için teşekkür ederim. Prof. Dr. Nihal TUNCA GÜÇLÜ ve Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR 'ın katkıları, çalışmamın daha iyi bir seviyeye ulaşmasına yardımcı olmuştur.

Veri toplama aşamasında bana yardımcı olan, değerli zamanlarını ayırarak görüş ve deneyimlerini paylaşan tüm katılımcılara teşekkür ederim. Onların katkıları, bu tezin temelini oluşturmuş ve çalışmamı daha anlamlı kılmıştır.

Bu süreçte yanımda olan, moral ve motivasyon sağlayan, birlikte yüksek lisansa başladığımız ve bu zorlu yolu birlikte yürüdüğümüz arkadaşlarım Rabia ARSLAN KAYMAK ve Yaşar Hasan ÖNSAY'a da teşekkür etmek istiyorum. Onların desteği ve arkadaşlığı, bu süreci daha katlanılabilir ve keyifli hale getirdi. Ayrıca, her zaman yanımda olup sorularımı cevaplayan, zor anlarda bana güç veren arkadaşlarım Gizem BOZBAŞ ve Bahtiyar Ulaş URHAN'a da teşekkür ederim. Onların desteği ve arkadaşlığı, bu zorlu süreçte benim için çok kıymetliydi.

Son olarak, bu süreçte bana her zaman destek olan ve sevgilerini esirgemeyen biricik canım aileme teşekkür ederim. Özellikle çok kıymetli ablalarım Burcu ŞENAL ve Havva KIRABALI'ya minnettarım. Onlar her koşulda yanımda oldular. Varlıkları ve destekleri, bu zorlu sürecin üstesinden gelmemde en büyük güç kaynağım oldu.

Bu tezin, ilgili alana ve akademik dünyaya katkı sağlamasını umut ediyorum.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR.....	xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU	2
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	5
1.4. SAYILTIAR.....	6
1.5. SINIRLILIKLAR.....	6
1.6. TANIMLAR.....	7

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1.1. Öğretim Programına Bağlılık Kavramı ve Önemi	9
2.1.1.1. Öğretim Programına Bağlılığın Ölçülmesi ve	
Değerlendirilmesi.....	14
2.1.1.2. Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler.....	15
2.1.2. Yenilikçilik Kavramı ve Önemi	19
2.1.2.1. Bireysel Yenilikçilik Özellikleri ve Kategorileri	19
2.1.2.2. Öğretmen Yenilikçiliği.....	23
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	24
2.2.1. Bireysel Yenilikçilikle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	24
2.2.2. Bireysel Yenilikçilikle İlgili Yurt Dışı Yapılan Araştırmalar.....	25
2.2.3. Öğretim Programına Bağlılıkla ilgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	27
2.2.4. Öğretim Programına Bağlılıkla İlgili Yurt dışında Yapılan Araştırmalar	29
2.2.5. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	31

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	34
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	34
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI	35
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	36

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. ÖĞRETMENLERİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK VE PROGRAMAYA BAĞLILIK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	41
4.2. ÖĞRETMENLERİN PROGRAMAYA BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİNE YÖNELİK BULGULAR.....	42
4.3. BİREYSEL YENİLİKÇİLİK VE PROGRAMAYA BAĞLILIK DÜZEYİ ARASINDAKİ YORDAMSAL İLİŞKİLERE YÖNELİK BULGULAR.....	44

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR	47
5.2. TARTIŞMA	47
5.2.1. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik ve Programa Bağlılık Düzeylerine Yönelik Tartışma	48
5.2.2. Öğretmenlerin Programa Bağlılık Düzeylerinin Bireysel Yenilikçilik Açısından İncelenmesine Yönelik Tartışma.....	50
5.3. ÖNERİLER	54
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	54
5.3.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	55
EKLER.....	57
KAYNAKÇA	67
DİZİN	82

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1: Örneklem İlişkin Demografik Özellikler	34
Tablo 3.2: Yordayıcı Değişkenlere ve Yordanan Değişkene İlişkin Puanların Betimsel İstatistik Değerleri.....	37
Tablo 3.3: Yordayıcı Değişkenlere ve Yordanan Değişkene İlişkin Korelasyon Analizi Değerleri	38
Tablo 3.4: Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Çoklu Doğrusal Bağlantı İstatistikleri	39
Tablo 4.1: Bireysel Yenilikçilik ve Programa Bağlılık Ortalama Puanlarının Betimsel Analiz Sonuçları.....	41
Tablo 4.2: Gruplara İlişkin Betimsel Değerler.....	43
Tablo 4.3: Programa Bağlılık Düzeyinin Sınıf ya da Branş Öğretmeni Olma Durumu ve Bireysel Yenilikçilik Kategorileri Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları	43
Tablo 4.4: Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Programa Bağlılık Düzeyi Değişkenlerine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	44
Tablo 4.5: Programa Bağlılık Düzeyi ve Yordayıcı Değişkenlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	44

ŞEKİLLER LİSTESİ**Sayfa**

Şekil 2.1: Yenilikçilik Kategorileri.....	21
Şekil 3.1: Yordanan ve Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Saçılma Diyagramı	38
Şekil 4.1: Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Kategorilerine Göre Dağılımları.....	42



KISALTMALAR

BYD	Bireysel Yenilikçilik Düzeyi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
PBD	Programa Bağlılık Düzeyi





TEZ METNİ



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar alt başlıklar altında sunularak açıklanmıştır.

1.1. PROBLEM DURUMU

İnsanlık tarihi yüzyıllardır, hayat standartlarını geliştirmek ve kendini ileri taşımak için sayısız yollar aramıştır. Bulunan yollar pek çok kez değişse de eğitim çoğunlukla ana unsur olmuştur. Eğitim kişinin kendini topluma mal etmesi, yeterli iktisadi imkânlarla ulaşması, kendini gerçekleştirmesini sağlamada pek çok imkân oluşturmaktadır (Gitlin ve Ornstein, 2007). Eğitim geçmişten günümüze insanlık tarihinin aldığı şekle göre şekil almıştır. Alınan şekiller eğitimde uyum ve düzen sağlamak için programlara dönüşmüştür. Eğitim için tasarlanan programların en kapsamlısı eğitim programlarıdır (Ornstein ve Hunkins, 2014).

Eğitim programını dört ana amaca sahip bir şekilde eğitimin merkezi olarak düşünmek olağandır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bunlar; akademik bilgi, vatandaşlık, kendini gerçekleştirme ve kariyer imkânlarıdır. Bu hedeflere varılmasında eğitim programları kapsamında gerekli stratejiler yazılı olarak düzenlenmektedir (Ellis, 2015). Eğitim programları, öğretim programlarını da kapsamaktadır. Öğretim programları; bir derste yapılan bütün etkinlikleri kapsamaktadır. Bu etkinlikleri kapsayan çalışmalar okul içinde veya okul dışında planlı ve sistematik halde gerçekleştirilmektedir (Görgen, 2019).

Öğretim programlarının amaçları; günümüzde bilim ve teknolojide gerçekleşen hızlı değişim sonucunda hem birey ve toplum gereksinimlerinin değişmesi hem de öğrenme ve öğretme yöntemlerindeki değişimlerle toplumun içinde yaşadığı bireylerden istediği rolleri farklılaştırmıştır (MEB, 2018). Öğretim programları; bu ihtiyaçlar noktasında ortaya çıkan amaçların ne şekilde kazandırıldığını ifade eden bir rehber niteliğindedir (Özçelik, 1992). Amaçlara ulaşırken, öğretim programlarında yer verilen öğrenme-öğretme faaliyetlerinin uygulanmasına ve değerlendirilmesine yönelik tüm süreçler öğretim programının niteliğini ve programdan alınan verimi etkilemektedir (McCartney ve Woodard, 2018).

Programın kalitesinin ve veriminin sadece programa sadık kalınarak ve etkili uygulanması ile ortaya çıktığı belirtilmekle beraber (Aslan-Çelik ve Gelmez-Burakgazi, 2020) bazı durumlarda programın uygulayıcıları olan öğretmenler; ders planlaması, öğretim yöntemleri ve öğrencilerin değerlendirilmesi gibi önemli alanlarda çerçeve

niteliğindeki programdan farklılaşan uygulamalar gerçekleştirebilmektedir (Carroll vd., 2007; Gömleksiz, 2005; Hasson, 2010). Dolayısıyla uygulama sürecini etkileyen unsurlar göz önünde bulundurulduğunda, tüm öğretmenlerin programı istenilen şekliyle gerçekleştirmeleri mümkün görünmemektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Bu durum öğretmenlerin programa olan bağlılıkları ile ilişkilendirilmektedir (Burul, 2018).

Programa bağlılık, öğretmenlerin ve diğer programı uygulayan paydaşların, programları program geliştirme uzmanlarının belirlediği şekilde uygulamaları olarak tanımlanmaktadır (Dusenbury vd., 2003). Programa bağlılık kavramıyla ilişkilendirilen üç temel yaklaşım bulunmaktadır. İlk yaklaşım, öğretim programının gelenekselci bir tutumla düzenlemelere ve yeniliklere kapalı olduğu, programa tamamen bağlı kalındığı yaklaşımdır. Diğer bir yaklaşım ise öğretim programında düzenlemelere ve yeniliklere açık olunabileceğini kabul eden yenilikçi yaklaşımdır (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Molla ve Lee, 2012; Roitman ve Mayer, 1982). İki yaklaşımı birleştiren uyarlama yaklaşımı ise öğretim programında bireysel ihtiyaçların karşılanması için değişikliklerin gerekli olduğunu savunurken, diğer yandan bu değişikliklerin esnek olması gerektiğini öne sürmektedir (Berman ve McLaughlin, 1976; Marsh ve Willis, 2007; Shawer, 2010). Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretim programına bağlılığı, eğitim sistemlerinin istikrarını ve tutarlılığını sağlamak için kritik öneme sahiptir. Öğretmenlerin, programlara karşı olan bağlılıklarını belirleyen süreçte, programların uygulanmasıyla ilgili algıları, bilgileri, yetenekleri ve deneyimleri de önemli bir rol oynamaktadır. (Carroll vd., 2007; Gömleksiz, 2005; Hasson, 2010). Bu çerçevede, uygulayıcılara yönelik mesleki eğitim ve kaynak desteğinin, yeniliğe açık, işbirliğini dayanan ve katılımı destekleyen kurumsal kültürün yanı sıra öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerinin, programa olan bağlılıkları üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Yeşilpınar-Uyar ve Eti, 2022).

Öğretmenlerin bireysel nitelikleri arasında bulunan ve mesleki ilerlemelerini şekillendiren özelliklerden biri de bireysel yenilikçilik düzeyleridir. Yenilikçilik; bireylerin değişime karşı gösterdikleri istek olarak ifade edilmektedir (Hurt, Joseph ve Cook, 1977). Bireysel yenilikçilik ise bireylerin yenilikleri benimseme, geliştirme ve uygulama süreçlerini kapsamaktadır (Kılıçer, 2011; Yuan ve Woodman, 2010). Bireylerin bireysel yenilikçilik kategorileri; yenilikçiler, öncüler, sorgulayıcılar, kuşkucular ve gelenekçiler olarak adlandırılan beş temel kategoride sınıflandırılmaktadır. Bu kategoriler, bireylerin yenilikleri benimseme hızına göre farklılık göstermekte ve bireylerin yenilikleri nasıl algıladıklarını anlamaya katkıda bulunmaktadır (Rogers,

2003). Yenilikçiler ve öncüler; değişime daha açık ve istekliken, kuşkucular ve gelenekçiler daha temkinli ve değişime dirençli olarak tanımlanmaktadır (Kılıçer ve Odabaşı, 2010; Rogers, 2003). Bireylerin yenilikçilik düzeyleri, kişilik özellikleri, ilgi alanları ve uzmanlık alanları gibi faktörlere bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Goldsmith ve Foxall, 2003). Programa olan bağlılığı destekleyen bir atmosferde, öğretmenler için geliştirilen yeniliklerin sürekli olarak iyileştirilmesi ve hayata geçirilmesi gerekmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2009; Saraç, 2019). Etkili öğretmenlerin program yeniliklerini kabul edebilmeleri için yeniliklere açık olmaları, yenilikleri benimsemeleri ve mesleki gelişimlerini sürekli olarak devam ettirmeleri gerekmektedir (Hargreaves, 1999; Songer ve Gotwals, 2005). Bu kapsamda bireysel yenilikçiliğin; öğretmenlerin eğitimdeki yenilikleri benimseme ve uygulama düzeylerini etkilediği, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamada ve öğretim programlarını başarıya ulaştırmada önemli bir rol üstlendiği belirtilmektedir (Saraç, 2019). Dolayısıyla; yenilikçi öğretmen özelliklerinin, programa bağlılığı etkileyen faktörler arasında yer alabilecek önemli bir değişken olduğu görülmektedir.

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelendiğinde; öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin ve programa bağlılığı etkileyen faktörlerin incelendiği çok sayıda araştırma gerçekleştirildiği belirlenmiştir (Arslan-Çelik, 2020; Aslan ve Erden, 2020; Aşçı ve Yıldırım, 2020; Avcu ve Haser, 2020; Baş ve Şentürk, 2017; Bay, vd., 2019; Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Burul, 2018; Burul, ve Tezci, 2022; Century, Rudnick ve Freeman, 2010; Dane ve Schneider, 1998; Dikbayır ve Bümen, 2016; Dusenbury vd., 2003; Gürbüz, 2020; Little vd., 2013; O'Donnell, 2008; Yaşaroğlu ve Manav, 2015; Yeşilpınar-Uyar ve Eti, 2022). Bunun yanı sıra öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri ile program okuryazarlıkları (Anyas, 2023; Boncuk, 2021; Güleş, 2022; Yılmaz ve Kahramanoğlu, 2021), program tasarım yaklaşımı tercihleri (Burul, 2018) ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir (Kabaş ve Yıldız, 2020). İlgili alanyazın taramasında öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki yordamsal ilişkileri inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum öğretim programına bağlılığın, yenilikçi öğretmen özellikleri açısından incelenmesi gereksinimini ortaya çıkarmaktadır.

Bu gereksinimden hareketle araştırmanın problem cümlesi; “sınıf ve branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri, öğretim programına bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmada; sınıf ve branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ve programa bağlılık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki yordamsal ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- Öğretmenlerin bireysel yenilikçilikleri ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik kategorilerine göre dağılımları nasıldır?
- Öğretmenlerin programa bağlılıkları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri; bireysel yenilikçilik kategorileri ve sınıf ya da branş öğretmeni olma durumunun ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldıkları puanlar programa bağlılık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
- Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeğinin fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma alt boyutlarından aldıkları puanlar programa bağlılık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
- Bireysel yenilikçilik ölçeği alt boyutlarından hangileri programa bağlılık düzeylerini anlamlı bir şekilde daha fazla yordamaktadır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğretmenlerin öğretim programlarına olan bağlılıklarının belirlenmesi, uygulanan programların doğru bir şekilde değerlendirilmesi ve gerektiğinde düzeltmelerin yapılabilmesi açısından gerekli görülmektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Bu nedenle, öğretim programlarının uygulama sürecinin ve sonuçlarının değerlendirilmesinde öğretmenlerin rolünün araştırılması önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kendi öğretim pratiklerini sürekli olarak gözden geçirme, yeni fikirleri keşfetme, alternatif yöntemler geliştirme ve eğitim süreçlerini iyileştirmeleri gerekmektedir. Bu süreç; öğretmenlerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve adaptasyon becerilerini kullanarak eğitim ortamlarını daha etkili hale getirmelerini içermektedir (Adıgüzel, 2012). Dolayısıyla etkili öğretmenlerden yeniliğe açık olması beklenmektedir. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri öğretim programlarına bağlılıklarını da etkilemekte ve öğretim süreçlerinin niteliğine katkı sağlamaktadır (Hurt, Joseph ve Cook,

1977). Bu nedenle, öğretim programlarının uygulamadaki başarısının sağlanmasında, öğretmenlerin programa bağlılıklarının yanı sıra bireysel yenilikçilik düzeyleri de önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen sonuçların, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin; görev yapılan alan, bireysel yenilikçilik düzeyi ve bireysel yenilikçilik kategorileri gibi özellikler dikkate alınarak planlanmasına önemli katkılar sunması beklenmektedir. Bunun yanı sıra programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri başarıyı sağlamada önemli bir değişkendir. Araştırmada ulaşılan sonuçların; program tasarım yaklaşımlarının belirlenmesinde ve programa bağlılık değişkenini dikkate alan planlamalar gerçekleştirmesinde program geliştirme uzmanlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ulaşılan sonuçların; program okuryazarlığı odaklı mesleki gelişim etkinliklerinin, bireysel yenilikçilik stratejileriyle desteklenmesine temel oluşturması ve öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik çabalarına ışık tutması beklenmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerini ve öğretim programına bağlılıklarını inceleyen farklı araştırmalar olduğu görülmektedir (Aslan ve Erden, 2020; Aslan ve Kesik, 2018; Aşçı ve Yıldırım, 2020; Baş ve Şentürk, 2017; Bay vd., 2019; Burul, 2018; Bümen ve Dikbayır, 2016; Gökbulut, 2021; Gürbüz, 2020; Kılıçer, 2011; Yılmaz ve Kahramanoğlu, 2021). Ancak alanyazın taramasında öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki doğrusal ya da yordamsal ilişkileri belirlemeye yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmadan elde edilen sonuçların alanyazındaki önemli bir boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeği maddelerine yansız olarak ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin programa bağlılık ölçeği maddelerine yansız olarak ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

- Araştırmanın örneklemi; 2023-2024 öğretim yılında Kütahya ili merkezinde görev yapan 397 sınıf ve ortaokul branş (matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler,

Türkçe, görsel sanatlar, teknoloji ve tasarım, din kültürü ve ahlak bilgisi, beden eğitimi, Yabancı dil, müzik, bilişim teknolojisi) öğretmenleriyle;

- Araştırmanın verileri; “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” ve “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” kullanılarak toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Öğretim Programına Bağlılık: Öğretmenlerin ve programı uygulamadan sorumlu diğer paydaşların, programları program geliştirme uzmanlarının öngördüğü şekilde uygulamaları (Dusenbury vd., 2003).

Bireysel Yenilikçilik: Bireylerin yeniliklere istekli olması, onları benimsemesi ve olumlu bir bakış açısına sahip olup, yenilikleri kullanması veya değerlendirmesi (Kılıçer, 2011)



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, öncelikle araştırma konusuna yönelik kuramsal bilgilere yer verilmiş ardından öğretim programına bağlılık ve öğretmenlerin bireysel yenilikleri ile ilgili kavramlarını konu alan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar tanıtılmıştır.

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle programa bağlılık kavramının tanımına, programa bağlılığın ölçülmesi ve değerlendirilmesi ile programa bağlılığı etkileyen etmenleri açıklamaya yönelik kuramsal açıklamalar sunulmuştur. Sonrasında yenilikçilik kavramı ve önemi, bireysel yenilikçilik özellikleri ve kategorileri ile öğretmen yenilikçiliği alt başlıklar altında sunularak açıklanmıştır.

2.1.1. Öğretim Programına Bağlılık Kavramı ve Önemi

Öğretim programlarının tasarımının, programın içeriğinin bütünlüğünü sağlama ve öğrencilerin yaşamlarına etki etme konusunda büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir (Gerstner ve Finney, 2013). Öğretim programlarının tasarlanma sürecinde, programın yapısının yanı sıra belirlenen hedeflere ve katılımcıların beklentilerine uygunluğu da dikkate alınmalıdır (Marsh ve Willis, 2007). Bununla birlikte programın planlanması ve uygulanması arasındaki tutarlılık, başarılı bir öğretim süreci için kritik öneme sahiptir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014).

Öğretim programına bağlılık kavramı, bir programın etkili bir şekilde uygulanmasıyla ilgili olup, öğrenci başarısı ve programın etkinliği açısından oldukça önemli görülmektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Kırkgöz, 2009). İlgili araştırmalar; öğretim programına bağlılığın, programın başarısını belirlemede ve geliştirmede kritik bir rol oynadığını göstermektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Öğretim programına bağlılık kavramıyla ilgili alanyazında farklı kavramların kullanılması, aynı kavramın farklı açılardan ele alındığı görülmektedir (Yaşaroğlu ve Manav, 2015). Uluslararası alanyazında "uygulamanın bağlılığı", "program bütünlüğü", "öğretim programına bağlılık", "uygulama bağlılığı", "işlem bütünlüğü", "programa bağlılık" gibi kavramların kullanıldığı belirlenmiştir (Backer, 2002; Century, Rudnick ve Freeman, 2010; Dane ve Schneider, 1998; Ennis, 2013; Cantrell vd., 2013; Monroe-De Vita, Morse ve Bond, 2012; Sanetti ve Kratochwill, 2008; Vartuli ve Rohs, 2009; Wilkinson, 2007). Bu kavramların çeşitliliği, öğretim programına bağlılık kavramının geniş bir açıdan değerlendirildiğini göstermektedir (Yaşaroğlu ve Manav, 2015).

Yurt içi alanyazında ise öğretim programına bağlılık kavramının genellikle dolaylı bir şekilde ele alındığı ve farklı kavramlarla açıklandığı görülmektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Yaşaroğlu ve Manav, 2015). Bu çalışmalarda, öğretim programlarının nasıl ve ne ölçüde uygulandığına dair birçok araştırmanın yapıldığı, ancak "bağlılık" kavramının doğrudan kullanılmadığı belirtilmektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Bümen, Çakar ve Yıldız (2014), öğretim programlarına bağlılık kavramının doğrudan kullanılmadığı ancak programların uygulanma sürecine odaklanan birçok çalışmaya atıfta bulunmaktadır. Bu çalışmalarda, öğretim programlarının; uygulanması (Büyükbay, 1995; Güneş ve Baki, 2011; Yaşar ve Sözbilir, 2012), ve etkililiğinin değerlendirilmesi (Butakın ve Özgen, 2007; Caner ve Tertemiz, 2010; Çelik-Şen ve Şahin-Taşkın, 2010; Zengin, 2010), öğretmen görüşleri (Adıgüzel, 2009; Atila, 2012; Bümen, 2005) ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar gibi boyutlara odaklanılarak programa bağlılığın incelendiği görülmektedir (Bümen, 2005; Çiftçi ve Tatar, 2015). Araştırmalarda odaklanılan bu kavramlar farklılaşsa da araştırmalarda incelenen ana unsurun program ve programa bağlılık olduğu belirlenmiştir.

Son yıllarda öğretim programına bağlılık kavramını doğrudan ele alan çalışmaların sayısında artış gözlemlenmektedir (Burul, 2018). Bu artışın; öğretim programlarının uygulandığı sürece daha fazla odaklanılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Dhillon, Darrow ve Meyers, 2015). Dhillon, Darrow ve Meyers, (2015), bu farklılığın, kavramın nasıl anlamlandırılacağı ve ölçüleceği konusundaki farklılıklardan kaynaklandığını belirtmektedir. Bu durumda, kavramın tanımlanması, kavramla ilgili boyutların ve bu boyutların ölçümünde farklı terimlerin kullanılmasına neden olmaktadır (Dhillon, Darrow ve Meyers, 2015).

Özetle öğretim programına bağlılığın, öğretmenlerin programa uyum sağlama düzeyini veya programın bütünlüğünü ifade etmek için kullanıldığı ve farklı kavramlarla alanyazında tanımlandığı görülmektedir. Örneğin; Marsh ve Willis (2007) tarafından öğretim programına bağlılık; öğretmenlerin, belirlenen programı benimsemesi, uygulaması ve programın hedeflerine uygun olarak öğretim faaliyetlerini yürütmesi olarak tanımlanmaktadır. Bümen ve diğerleri, (2014), öğretim programına bağlılık kavramını; öğretmenlerin belirlenen programa ne kadar bağlı kaldığını, programın öngördüğü içerikleri ne ölçüde uyguladığını ve öğrencilerin programın hedeflerine ulaşması için gerekli desteği sağlayıp sağlamadığını içeren bir kavram olarak tanımlamışlardır. Pence, Justice ve Wiggins (2008) ise programa bağlılığı; öğretim

programına getirilen bir yeniliğin veya yeni öğretim programının programı geliştiren uzmanlar tarafından nasıl planlandıysa aynı şekilde uygulanması olarak ifade etmişlerdir. Furtak ve diğerleri (2008), öğretmenlerin belirlenen programı ne kadar uyguladığı ve programın hedeflerine ne kadar uygun olarak öğrencilere aktardığının üzerinde durarak, program ve uygulama arasındaki uyumu programa bağlılık kavramı olarak tanımlamışlardır. Dhillon, Darrow ve Meyers (2015), öğretmenlerin programın belirlenen amaçlara ne derece uygun öğrencilere aktardığının üzerinde durarak benzer bir tanım sunmaktadır. Bu benzer tanımlarda ortaya çıkan özellikler, öğretmenlerin programa sadakati/bağlılığı, programın içeriğinin planlandığı gibi uygulanması ve öğrencilerin program hedeflerine ulaşmaları için gerekli desteğin sağlanmasıdır. Bu özellikler, programa bağlılığın öğretim sürecindeki kritik rolünü ve öğretmenlerin bu süreçteki etkinliklerini ortaya koymaktadır.

Öğretim programlarına bağlılık kavramı, eğitim alanında son derece önemli bir yere sahiptir. Bu kavram, öğretim programlarının tasarlanmasından uygulanmasına ve sonuçlarının değerlendirilmesine kadar geniş bir süreçte etkilidir. Araştırmacılar, özellikle 1970'lerden itibaren, öğretim programlarının uygulanması sürecine odaklanarak bu konuya yönelik araştırmaları artırmışlardır (Backer, 2002; Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Dhillon, Darrow ve Meyers, 2015). Tasarlanan yeni programların uygulanmasında karşılaşılan zorluklar ve benzerliklerin daha fazla dikkat çekmesi, bu sürecin öğretim programları hakkında daha fazla bilgi sağlayabileceğini ortaya koymaktadır (Marsh ve Willis, 2007).

Öğretim programlarına bağlılık kavramı, öğretim programlarının tasarlanan hedeflere ne derece sadık bir şekilde uygulandığının ve uygulama sürecinde ortaya çıkan değişikliklerin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Fullan ve Pomfret, 1977). Bu bağlamda, öğretim programlarına bağlılığın incelenmesi ve değerlendirilmesi, sadece programın tasarımı ve çıktıları arasındaki ilişkiyi değil, aynı zamanda uygulama sürecini ve bu süreçte ortaya çıkan zorlukları (Dusenbury vd., 2003), uygulama aşamaları ve sonuçları arasındaki ilişkiyi sistematik bir şekilde analiz etmeye katkı sağlamaktadır (Gerstner ve Finney, 2013). Bu değerlendirme, programın başarısızlık veya başarıyla sonuçlanmasının nedenlerini anlamaya yardımcı olmaktadır (Dusenbury vd., 2003; Yazıcılar-Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu, 2022). Programın uygulanma sürecinde ortaya çıkan hataların ve eksikliklerin belirlenmesinin ve giderilmesinin, öğretim programının

etkililiğini artırmada oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014).

Öğretim programlarına bağlılık, aynı zamanda öğretmenlerin tutumlarını ve inançlarını da etkilemektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Çobanoğlu, 2011; Han, 2013; Kasapoğlu, 2010). Bu değişimleri anlamak, önerilen yeniliklerin geliştirilmesine rehberlik etmektedir (Dusenbury vd., 2003; Pinar vd., 2004). Programa bağlılığın değerlendirilmesi ise programa ilişkin beklentilerin ne ölçüde karşılandığını belirlemektedir (Bay vd., 2019). Sonuç olarak, öğretim programlarına bağlılık, eğitimdeki yeniliklerin başarısını değerlendirmede kritik öneme sahiptir (Fullan ve Pomfret, 1977). Öğretim programlarına bağlılığın incelenmesi, eğitimdeki sürekli gelişimi sağlamada ve öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasında temel bir araç olarak görülmektedir (Dusenbury vd., 2003). Öğretim programına bağlılık kavramının, eğitim alanında sıklıkla incelenen ve vurgulanan bir kavram olduğu görülmektedir (Aslan-Çelik ve Gelmez-Burakgazi, 2020; Mehan, 1979). Bu süreç, öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer eğitim paydaşlarının programın hedeflerine, içeriğine ve işleyişine olan katılımını ifade etmektedir (Fullan, 2007). Öğretim programına bağlılık kavramı, eğitimdeki sürekli gelişimin önemli bir unsuru olarak kabul edilmektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014).

Öğretim programları, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve becerilerine uygun olarak geliştirilmelidir. Programa bağlılık kavramı ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçları; öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve tercihlerine göre tasarlanmış programların, öğrenci başarısını artırdığını göstermektedir (Döş, 2020; Ornstein ve Hunkins, 1993). Öğretim programlarına bağlılık çalışmaları, eğitimde sürekli iyileşme ve gelişmenin yanı sıra öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını da dikkate almaya odaklanmaktadır. Bu çalışmalar, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesine ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin iyileştirilmesine katkı sağlamaktadır (Aşçı ve Yıldırım, 2020; Dinç ve Doğan, 2010; Gömleksiz, 2005).

Öğretim programlarına bağlılık çalışmaları, öğretmenleri programı uygulama sürecine daha fazla katılımını teşvik etmekte, öğrenci başarısını artırırken öğretmenlerin profesyonel gelişimini de desteklemektedir (Mihalic, 2004). Ayrıca programa bağlılık çalışmalarıyla; programlarının değerlendirilmekte ve eğitimde sürekli iyileşmeyi sağlamak için önemli geri bildirimler sunulmaktadır (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Fullan, 2014). Programa bağlılığın derinlemesine incelemesi, öğretim programlarına bağlılık konusunda farkındalık oluşturulmasında ve bu doğrultuda strateji ve

uygulamalarda değişiklikler yapılmasında da oldukça önemli görölmektedir (Sanchez vd., 2007). Bu sayede, eğitim sistemi daha etkili hale gelir ve öğrencilerin başarıları artacağı söylenebilir.

Programa bağlılık, öğretim programının uygulanma süreci ve sonuçları arasında önemli bir ilişkiyi temsil etmektedir. Araştırmalar, programa bağlılığın ele alınmadığı durumlarda öğrenme ürünlerinin yorumlanmasının zorlaştırdığını ve beklenen sonuçların elde edilmesinde başarısızlığa neden olunabileceğini göstermektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Hill vd., 2015). Başarısız sonuçlarla karşılaşıldığında, bu durumun uygulamanın kendisinden ziyade programa bağlılık eksikliğinden kaynaklanabileceği düşünülmelidir (Keith vd., 2010). Cantrell ve diğerleri (2013), elde edilen sonuçlarda ilerleme kaydedilmediği ya da uygulamanın planlandığı şekilde gerçekleştirilmediği durumlarda programın etkili olmadığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin programı benimsememesi veya programın uygulanmasına karşı direnç göstermesi durumunda da eğitim sisteminde sorunlar ortaya çıkacağı görölmektedir. Öğretmenlerin programı gerektiği gibi uygulamaması, öğrenciler arasında eğitim kalitesinde ve öğrenme sonuçlarında tutarsızlıklara yol açmaktadır (Kovaleski vd., 1999; Vartuli ve Rohs, 2009). Ayrıca, programın uygulanmasında yaşanan tutarsızlıklar, öğrenciler arasında adaletsizlik algısı oluşturabilmekte ve eğitimde eşitsizliklerin artmasına neden olabilmektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Programa bağlılığın zayıf olduğu durumlarda, eğitim paydaşları arasındaki iletişim ve işbirliği de olumsuz etkilenebilmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve diğer paydaşlar arasındaki uyumsuzluklar, eğitim sisteminde güvensizlik ve huzursuzluk hissinin artmasına yol açmaktadır (Elmore, 1996). Bu da öğrenci memnuniyetini ve öğrenme ortamının kalitesini olumsuz yönde etkileyebilir.

Son olarak, programa bağlılığın zayıf olduğu durumlarda eğitim sisteminde süreklilik ve istikrar sağlanması da güçleşmektedir. Programın sürekli olarak değiştirilmesi veya uygulanmasında tutarsızlıkların olması, öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim sürecine güven duymasını zorlaştırmaktadır (Fullan, 2007). Bu da eğitimde istikrarın ve kalitenin sağlanmasını engellemekte ve eğitim sisteminin sürdürülebilirliğini tehdit etmektedir. Bu kapsamda öğretim programlarına bağlılığın, eğitimdeki sürekli iyileşme ve gelişme çabalarının bir parçası olduğu görölmektedir (Elmore, 1996). Öğretim programına bağlılık çalışmalarının yapılması ise eğitimdeki yeniliklere ve değişime teşvik etmek ve öğrenci başarısını artırmak için gerekli görölmektedir.

2.1.1.1. Öğretim Programına Bağlılığın Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi

Programa bağlılık, uygulanan programların başarısını ve etkililiğini değerlendirmek için önemli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Bond vd., 2000). Bu sürecin ölçülmesi; uygulama sürecinin sonunda, programın tasarlandığı şekliyle ne kadar etkili bir şekilde uygulandığının belirlenmesini ve değerlendirilmesini içermektedir (Carroll vd., 2007). Ölçüm sürecinde kritik olan, uygulanan program modelinin açıkça belirlenmesi ve modelin kritik bileşenlerinin tanımlanmasıdır (Bond vd., 2000; Mowbray vd., 2003). Bu bileşenlerin birbirleriyle olan ilişkilerinin ve uygulamanın orta ölçekli ve uzun dönem sonuçlarıyla ilişkisinin belirlenmesi de oldukça önemli görülmektedir (Bond vd., 2000).

Öğretim programına bağlılıkla ilgili olarak belirlenen boyutların ne olması gerektiği konusunda tam bir fikir birliği bulunmamaktadır (Dane ve Schneider, 1998). Ancak, bu boyutlar belirlenmeden bağlılığın değerlendirilmesi mümkün değildir (Gerstner ve Finney, 2013). İlgili alanyazında öğretim programına bağlılığın ölçülmesinde beş ana boyut öne çıkmaktadır (Dusenbury vd., 2003). Bu boyutlar uyma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkileri ve program farklılıklarıdır (Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury vd., 2003; O'Donnell, 2008).

- **Uyma (Adherence):** Uyma boyutu, bir öğretim programının belirlenen hedeflere ne derecede uygun bir şekilde uygulandığını değerlendirir. Programda yer alan etkinliklerin ve yöntemlerin ne kadarına uyulduğu bu boyutun ölçümünde önemlidir (Carroll vd., 2007; Nelson vd., 2012).
- **Süre (Exposure):** Süre boyutu, öğretim programının uygulanma sıklığını, süresini ve katılımcıların maruz kaldığı toplam zamanı değerlendirir. Programın düzenliliği ve yoğunluğu bu boyutun ölçümünde dikkate alınır (Bond vd., 2000; Mowbray vd., 2003).
- **Uygulamanın Kalitesi (Quality of Delivery):** Uygulamanın kalitesi boyutu, programın içeriğinin ne kadar etkili bir şekilde uygulandığını değerlendirir. Öğretim programında önerilen yöntemlerin ve tekniklerin ne kadarının kullanıldığı ve ne kadarının başarılı olduğu bu boyutun ölçümünde önemlidir (Dane ve Schneider, 1998; Sanchez vd., 2007).
- **Katılımcıların Tepkileri (Participant Responsiveness):** Katılımcıların tepkileri boyutu, programın katılımcılar tarafından nasıl algılandığını ve

değerlendirildiğini değerlendirir. Katılımcıların etkinliklere ve içeriğe olan ilgisi ve katılımı bu boyutun ölçümünde dikkate alınır (Dusenbury vd., 2003).

- **Program Farklılıkları (Program Differentiation):** Program farklılıkları boyutu, bir öğretim programının önceki programlardan ne kadar farklı olduğunu belirler. Programın yenilikçiliği, özgünlüğü ve benzersiz özellikleri bu boyutun ölçümünde önemlidir (Gerstner ve Finney, 2013; Keith vd., 2010).

Her bir boyutun ölçümünde gözlemler, öğretmen anketleri, kişisel raporlar ve derslerin video kayıtları gibi çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılabilmektedir (Dusenbury vd., 2003; Mowbray vd., 2003). Bu yöntemler, programa bağlılıkla ilgili kapsamlı bir değerlendirme sağlamak ve ölçüm sonuçlarının güvenilirliğini artırmaktadır (Yeşilpınar-Uyar ve Eti, 2022).

2.1.1.2. Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler üzerine yapılan araştırmalar, son yıllarda giderek artan bir ilgiyle karşılanmakta ve bu alanda çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (Dhillon, Darrow ve Meyers, 2015). Carroll ve diğerleri (2007) uygulamada veya uygulamanın temel bileşenlerinde yüksek düzeyde bağlılık elde etmek zor olabileceğini ve bu süreçte çeşitli faktörlerin rol oynadığını belirtmektedir. Dusenbury ve diğerleri (2003), öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerin tam olarak anlaşılmadığını ancak araştırmacıların bu faktörleri belirlemeye çalıştıklarını ifade etmektedir. Özellikle, Dhillon, Darrow ve Meyers (2015) çalışmalarının, öğretim programlarına bağlılığı etkileyen kritik öğeleri tanımlama konusunda önemli bir katkı sağladığı ve değerlendirme, uygulama ile sonuçları arasındaki bağlantıyı sistematik olarak yorumlamaya yardımcı olduğu görülmektedir.

Öğretim programına bağlılık kavramıyla ilgili yapılan çalışmalarda, Carroll ve diğerleri (2007) bağlılığı etkileyen faktörleri arabulucular (moderators) olarak adlandırmaktadır. Hasson'un (2010) sağlık ve bakım alanındaki çalışmaları da benzer etkenleri ele almıştır. Bu arabulucular (etkenler) şu şekilde sıralanmaktadır (Carroll vd., 2007; Hasson, 2010):

- **Müdahalenin/uygulamanın karmaşıklığı:** Bir uygulamanın tanımlanması basit veya karmaşık, detaylı veya belirsiz olabilir. Araştırmalar, belirli ve detaylı olarak tanımlanan uygulamaların, belirsiz olanlara göre daha fazla bağlılıkla uygulandığını göstermektedir.

- **Kolaylaştırıcı stratejiler:** Bu stratejiler, hazırlık kılavuzları, yönergeler, eğitim ve geri bildirimleri içermektedir. Bu stratejilerin uygulama sürecini nasıl etkilediği henüz tam olarak belirlenmemiş olsa da uygulamanın bağlılığı sürecinde bu stratejilerin göz önünde bulundurulması önemlidir.
- **Uygulamanın kalitesi:** Uygulamanın kalitesi, bir programın tasarlanan şekilde başarılı bir şekilde uygulanıp uygulanmadığıyla ilgilidir. Eğer bir uygulamanın içeriği yetersiz bir şekilde sunulursa, bu durum tüm uygulamanın ne kadar etkili bir şekilde gerçekleştirilebileceğini etkileyebilir.
- **Katılımcı tepkileri:** Bir uygulamaya katılan bireyler, kendilerini uygulamayla ilişkilendiremezlerse, uygulamaya ortak olmak istemezler. Katılımcıların uygulamaya aktif katılımı, bağlılığı artırabilir ve uygulamanın başarılı olmasına katkı sağlayabilir.

Bu faktörlerin, öğretim programlarının etkin bir şekilde uygulanması için dikkate alınması ve güncel araştırmalarla desteklenmesi gerekmektedir. Dusenbury ve diğerleri (2003), öğretim programına bağlılıkla ilgili araştırma literatüründe dört temel etkenin belirtmektedir. Bu etkenler şu şekilde açıklanmaktadır:

- **Öğretmen eğitimi:** Programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin programı anlamaları ve benimsemeleri önemlidir (Coşkun, 2005). Bu bağlamda, öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerinde programın uygulanmasıyla ilgili yeterli eğitimi almaları gereklidir.
- **Öğretmen özellikleri:** Öğretmenlerin programları benimsemesi, programın etkinliği açısından önemlidir. Örneğin, öğretmenlerin yeniliklere açık olması, programın bağlılıkla uygulanmasını etkileyebilmektedir (Bümen, vd., 2014). Gömleksiz (2005) de öğretmenlerin programları tanıma ve benimseme düzeylerinin programların uygulamadaki etkililiğini belirlediğini vurgulamıştır.
- **Program özellikleri:** Programın karmaşıklığı, programın inanılarak uygulanıp uygulanmadığı, destekleyici kurumların kimler olduğu ve programın yönetiminin kolaylığı gibi özellikler bağlılığı etkileyebilmektedir. Örneğin, basit olarak tanımlanan uygulamaların karmaşık olanlara göre daha yüksek bağlılık sağlayabileceği belirtilmektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014).
- **Kurumsal özellikler:** Okulun özellikleri, öğretmenlerin programı uygulama konusundaki yetkinliklerini etkileyebilmektedir. Örneğin, okul yönetiminin

öğretmenlere sağladığı destek programın başarısı açısından kritiktir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014).

Öğretim programına bağlılığı etkileyen bu dört temel faktörün başarılı program uygulamalarında dikkate alınması gerekmektedir. Bu temel faktörlerin yanı sıra, öğretim programına bağlılığı şekillendiren diğer unsurlar da göz önüne alınmalıdır. Bu unsurların başında programların uygulandığı bağlamın özellikleri gelmektedir (Marsh ve Willis, 2007)

İlgili alanyazında öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler, öğretmen nitelikleri, program özellikleri, öğretmen eğitimi ve kurumsal yapı olarak öne çıkmaktadır (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Bu faktörlerin Türkiye'deki eğitim ortamında da geçerli olduğu ve bu bağlamda önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir. Ayrıca, Türkiye'de bölgesel dinamikler, sosyal ve ekonomik yapı, kültürel farklılıklar, merkeziyetçi eğitim yaklaşımı, sınav sistemi ve öğrenci profili gibi faktörlerin de öğretim programına bağlılığı etkilediği vurgulanmıştır (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014).

Türkiye’de öğretim programına bağlılığı şekillendiren unsurların tamamı göz önüne alınmalıdır. Bu unsurlar öğretmen özellikleri, program özellikleri, öğretmen eğitimi, kurumsal özellikler, merkeziyetçi eğitim sistemi ve ortam özellikleri, öğrenci özellikleri ve program uygulanması şeklinde açıklanmaktadır.

Öğretmen Özellikleri: Öğretim programına bağlılık üzerine yapılan çalışmalarda, öğretmen özelliklerinin etkili olduğu vurgulanmıştır (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Öğretmenlerin, kişilik özellikleri, mesleki yeterlilikleri ve tutumları, öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasını etkilemektedir. Örneğin; araştırmalar, öğretmenlerin özgüvenli ve öğretim konusunda tutkulu olmalarının, programa olan bağlılığı artırdığını; aynı zamanda otoriter bir tavır sergilemenin ise programın benimsenmesini olumsuz etkilediğini göstermektedir (Sobol vd., 1989).

Program Özellikleri: Öğretim programının karmaşıklığı, içeriği ve destekleyici materyaller gibi özellikleri, programın bağlılık düzeyini etkileyebilmektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Basit ve açıklayıcı programlar genellikle daha yüksek bağlılık düzeyleriyle ilişkilendirilirken, karmaşık ve belirsiz programlar daha düşük bağlılık seviyelerine neden olabilmektedir (Dusenbury, vd., 2003)

Öğretmen Eğitimi: Öğretmenlerin programın felsefesine, yöntemlerine ve tekniklerine uygun şekilde eğitilmesi, programın başarılı bir şekilde uygulanmasını

sağlamaktadır (Coşkun, 2005). Bu kapsamda hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin programı etkili bir şekilde uygulamalarını desteklemektedir (Burul, 2018).

Kurumsal Özellikler: Okulların ve eğitim kurumlarının yönetimi, kültürü ve destek sistemleri, öğretim programının bağlılık düzeyini etkilemektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Okul liderliği, iletişim becerileri ve sağlanan destek miktarı gibi faktörler, programın etkili bir şekilde uygulanmasını teşvik edebilmekte ya da engelleyebilmektedir (Zengin, 2010).

Merkeziyetçi Eğitim Sistemi ve Ortam Özellikleri: Türkiye'deki eğitim sistemi, bölgesel, sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıkların etkisi altındadır (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Bu durum, öğretim programlarının uygulanmasını ve dolayısıyla programa bağlılık düzeyini etkileyebilmektedir (Öztürk, 2012). Türkiye'de eğitim sistemi, merkeziyetçi bir program yapısına sahiptir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Bu durum, öğretim programlarının öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçları karşılamada sıkıntılar yaşamasına neden olabilmekte ve öğretim programının bağlılığını azaltabilmektedir (Yıldırım, 2003). Bunun yanı sıra eğitim sistemi, geleceği belirleyici ve katı sınavlara dayalı bir yapıya sahiptir (Güneş ve Baki, 2011). Bu durumda öğretim programlarının içeriğini belirlemekte zorluklar yaşanabilmekte ve öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri etkilenebilmektedir (Yüksel, 1998).

Öğrenci Özellikleri ve Program Uygulanması: Öğrencilerin kişilik özellikleri, öğrenme stilleri, ilgi alanları ve bireysel öğrenme ihtiyaçları, öğretim programlarına bağlılığını etkilemektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerin farklı özelliklerini anlamaları ve buna göre programların uyarlanması oldukça önemli görülmektedir (Öztürk, 2012).

Bu faktörlerin, Türkiye'deki öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlamak için programların geliştirilmesi sürecinde dikkate alınması önemlidir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri, mesleki yeterlilikleri ve tutumları, programın karmaşıklığı ve içeriği, öğretmen eğitimi, kurumsal destek ve merkeziyetçi eğitim sistemi gibi unsurların, programa bağlılık üzerinde önemli rol oynadığı görülmektedir. Basit ve açıklayıcı programlar daha yüksek programa bağlılık sağlarken, karmaşık programlar düşük programa bağlılıkla ilişkilidir. Etkili öğretmen eğitimi ve güçlü kurumsal destek, programın başarılı uygulanmasına katkı sağlamaktadır. Merkeziyetçi yapının ve sınav

odaklı sistemin, öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamada zorluklar yaratması da programa bağlılık düzeyini etkileyebilmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin bireysel özellikleri de dikkate alınarak, öğretim programlarının uyarlanması gerekmektedir.

2.1.2. Yenilikçilik Kavramı ve Önemi

Yenilikçilik kavramı, çağın hızla değişen ve gelişen dinamikleriyle birlikte pek çok disiplinde araştırılmış ve ele alınmıştır (Braak, 2001; Demirel ve Seçkin, 2008; Goldsmith ve Foxall, 2003; Hurt, Joseph ve Cook, 1977; Rogers, 2003). Rogers (1995), yenilikçiliği, bir bireyin veya grubun yeni fikirlere kendi sistemindeki diğer üyelerden daha önce uyum sağlaması olarak tanımlamıştır. Öte yandan, Hurt, Joseph ve Cook (1977), yenilikçiliği, yeniliklere ve değişime karşı isteklilik olarak tanımlamışlardır. Braak (2001), yenilikçiliği, yeni olan bir şeye eğilim gösterme veya belirli bir alandaki yeniliklere tepki gösterme olarak ifade etmiştir. Goldsmith ve Foxall (2003), yenilikçiliği, insanların yeni şeylere ve bu şeylerin kendi başarı ve başarısızlıkları üzerindeki etkilere verdikleri tepkilere ilişkin bireyler arası farklılıklar olarak tanımlamışlardır. Demirel ve Seçkin'e göre ise (2008) yenilikçilik; bilgiye dayalı olarak değişmek, risk almak ve bilinenlerin dışına çıkmayı göze almaktır.

Yenilikçilik, bireylerin yeni fikirleri benimseme süreçleri ve bu fikirlere karşı sergiledikleri tepkilerle yakından ilişkilidir. Toplumsal ve kültürel değerlerle birlikte, bireylerin yenilikçilik anlayışları, yaşanan değişimlere uyum sağlama ve bu değişimlerle denge kurma sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (Abbak ve Erdamar, 2024; Kılıçer, 2011). Yeniliklerin kabul edilme veya reddedilme süreçlerine bağlı olarak, yenilikçilik kavramı, alanyazında çeşitli sınıflandırmalara tabi tutulmuştur. Bireysel yenilikçilik kavramı da bireylerin yenilikçilik düzeylerini ve kategorilerini belirlemeye yönelik önemli bir sınıflandırma olarak öne çıkmaktadır (Alan ve Yeloğlu, 2013).

2.1.2.1. Bireysel Yenilikçilik Özellikleri ve Kategorileri

Bireysel yenilikçilik kavramı, bir yeniliği benimsemek, geliştirmek veya uygulamak olarak tanımlanmaktadır (Kılıçer, 2011; Yuan ve Woodman, 2010). Bu kavram, bireyin yeniliğe karşı istekli olması, onu benimsemesi ve olumlu bir bakış açısına sahip olmasıyla ilişkilendirilmektedir (Amabile, 1988; Tierney ve Lanford, 2016). Bireysel yenilikçilik kavramı, çağımızın hızla değişen dinamikleriyle birlikte birçok disiplinden araştırmacıların ilgisini çeken ve çeşitli açılarda incelenen önemli bir

konudur. Bu kavramı anlamak için araştırmacılar, çeşitli yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Davranışsal, genel kişilik özelliği ve özel kişilik alanı özelliği bu yaklaşımlar arasında öne çıkarmaktadır (Goldsmith ve Foxall, 2003; Kılıç, 2015).

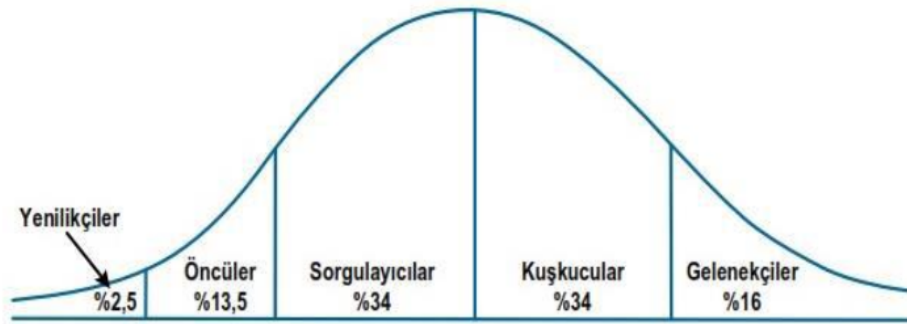
Davranışsal yaklaşım, bireylerin belirli bir yeniliği benimseme veya reddetme davranışlarını analiz etmektedir (Rogers, 1963). Bu yaklaşıma göre, yenilikçilik süreci, benimsenme aşamaları üzerinden incelenmekte, bireylerin yeniliklere verdikleri tepkiler bu süreçteki davranışlarına dayanarak değerlendirilmektedir. Örneğin, bireylerin yeni bir ürünü kullanmaya başlaması veya kullanmaması, yenilikçilik davranışlarını yansıtmaktadır (Demirel ve Seçkin, 2008). Genel kişilik özelliği yaklaşımı ise, yenilikçiliği bireyin genel kişilik özelliklerine bağlı olarak değerlendirmektedir (Yuan ve Woodman, 2010). Bu yaklaşıma göre, bireylerin yeniliklere karşı sergiledikleri tutumlar, kişilik özelliklerine ve genel davranış kalıplarına dayanmaktadır. Örneğin, risk alma eğilimi yüksek olan bireylerin yeniliklere daha açık olduğu gözlemlenmiştir (Goldsmith ve Foxall, 2003). Özel kişilik alanı özelliği yaklaşımı ise, bireylerin belirli bir konu veya alanda yenilikçi olma eğilimlerini değerlendirmektedir (Goldsmith ve Foxall, 2003). Bu yaklaşıma göre, bireylerin ilgi alanları ve uzmanlık alanları, yenilikçilik düzeylerini etkilemektedir. Örneğin, teknoloji alanında uzmanlaşmış bir bireyin, bu alanda yeniliklere daha yatkın olması beklenmektedir (Lee ve Chue, 2013).

Bireysel yenilikçilik kavramının genişlemesi, günümüzde giderek artan bir ilgi görmektedir (West ve Bogers, 2017). Bireysel yenilikçilik kavramı ile ilgili yeni araştırmalar, insan davranışlarının ve yenilikçilik eğilimlerinin daha derinlemesine incelenmesine olanak tanımaktadır. Özellikle teknoloji kullanımının etkisiyle, bireylerin teknolojiye olan yaklaşımları ve dijital yenilikçilik yetenekleri üzerine yapılan çalışmalar, bu alandaki gelişmelerin izlenmesini sağlamaktadır (Kılıçer, 2011; Rogers 2003).

Alanyazında bireysel yenilikçilik özelliklerini sınıflandırmada farklı kategorilerin yer aldığı belirlenmiştir (Kılıçer, 2011). Bu sınıflamalar arasında bireysel yenilikçilik özelliğini belirlenen kategoriler açısından ölçmeye yönelik yaygın kullanım alanı olan ölçme araçlarından biri Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen Bireysel Yenilikçilik Ölçeğidir. Ölçek genel anlamda yeniliği ölçtüğü gibi aynı zamanda bireyleri Rogers'ın (1995) öne sürdüğü yenilikçiden geleneksele doğru farklılaşan beş farklı yenilikçilik kategorisine göre ayırmaktadır. Bunlar; yenilikçiler, öncüler, sorgulayıcılar, kuşkucular ve gelenekçilerdir.

Alanyazında bireylerin kişilik özelliklerinin yenilikçilik durumları ile olan ilişkisinin incelendiği çalışmalar yapılmıştır. Çeşitli alanlarda yapılan araştırmalarda insanların yenilikleri kabul etme ve benimseme düzeylerinin farklı düzeylerde olduğu belirlenmiştir (Ünal, 2014). Bu farklılıklar nedeniyle bireyler herhangi bir yeniliği erken ya da geç benimseyebilmekte, değişmeye az ya da çok istekli olabilmekte, risk alma konusunda az ya da çok risk alabilmektedir (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Rogers’a (1963) göre, yeniliklerin bireyler tarafından önce veya daha sonra kabullenilmesine göre bulundukları kişilik özellikleri kategorilerinin birbirlerinden farklı olduğu ve benzer kişilik özellikleri gösteren bireylerin aynı kategorilerde yer aldığı ifade edilmiştir. Rogers (2003) çalışmasında yenilikleri benimseme özelliklerine göre bireyleri beş farklı kategoride ele almış ve bunları normal dağılım eğrisi üzerinde açıklamıştır. Yenilikçilik kategorileri; yenilikçiler (innovators), öncüler (early adopters), sorgulayıcılar (early majority), kuşkucular (late majority) ve gelenekçiler (laggards) şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda araştırmacılar bireylerin yenilikleri nasıl algıladıklarını, benimseme süreçlerindeki farklılıkları ve bunların arkasında yatan nedenleri açıklamaya çalışmışlardır (Kılıçer ve Odabaşı, 2010; Rogers, 2003). Yenilikçilik düzeylerinin sınıflandırılmasına ilişkin kategoriler Şekil 2.1’de sunulmuştur.

Şekil 2.1: Yenilikçilik Kategorileri



Kaynak: Şekil “Rogers, M. E. (1995). Diffusion of Innovations (Fifth Edition). New York: Free Press” araştırmasından alınmıştır.

Şekil 2.1’ de yer alan yenilikçiler, yenilikleri ilk benimseyen kesimi oluşturup, benimseme dağılımında %2,5’lik bir paya sahiptirler. Yenilikçi bireylerin genel özellikleri arasında; Yeni fikirleri deneme arzusu, risk alma eğilimi, girişkenlik, sosyal ağları etkin kullanma, eğitilmiş olma, merak, yeni uygulamaları test etme, güvenilir bilgiye ulaşma, bilimsel bilgiye güvenme, üst düzey düşünme becerileri, sık seyahat, sosyal

çevrede aktif olma ve başkalarına yardım etme isteği gibi özellikler bulunmaktadır. (Boz, Ergüzeloğlu ve Duran, 2020; Kılıçer, 2011; Rogers, 2003). Yenilikçi olabilmek için, ekonomik kaynakların kontrolü ve karmaşık teknik bilgilerin anlaşılması gibi önkoşullara sahip olmaları gerekmektedir. Bu bireyler yenilikleri benimsediklerinde, ortaya çıkan belirsizliklerle başa çıkabilmekte ve başarısızlık durumlarını kabul etmeye hazır duruma gelmektedir (Şahin, 2016).

Öncüler ise toplum içinde itibarı olan bireyler olup, benimseme dağılımında %13,5'lik bir paya sahiptir. Bu gruptaki bireyler, yerel toplumla daha yakın ilişki kurmakta, genelde şehirli ve küresel bağlamda aktif olan yenilikçilerden ayrılmaktadır. Diğer insanlarla etkileşim halinde olan öncüler, yenilikler hakkında yol gösterici olup, değişime açık olmaları ve yeniliklere karşı tutumlarıyla rol model özelliği sergilemektedir. Öncülerin diğer özellikleri arasında iletişim araçlarını etkin bir şekilde kullanma, fikir liderliği yapma, vizyon sahibi olma, teknolojiye odaklanma, yüksek eğitim düzeyine sahip olma ve sosyal olma gibi özellikler yer almaktadır (Beal ve Bohlen, 1956; Kılıçer, 2011; Özgür, 2013; Rogers, 1995).

Sorgulayıcılar, yeniliklerin benimsenmesinde önemli bir yer tutarlar. Toplumun %34'ünü oluşturan bu grup, yenilikleri diğerlerinden önce kabul eder, ancak yenilikçiler ve öncülerden sonra gelirler (Rogers, 2003). Yeniliklere karşı temkinli ve sorgulayıcı bir yaklaşım sergileyen sorgulayıcı bireyler yeniliklerin faydalarını uzunca düşünerek değerlendirirler. Genellikle risk almaktan kaçınan orta yaşta ve orta eğitim düzeyine ve sosyo-ekonomik düzeye sahip bireyler bu grupta yer almaktadır (Kılıç, 2015; Kılıçer, 2011; Özgür 2013). Sorgulayıcılar, toplumdaki diğer bireylerle etkileşim halinde olup iletişim ağında bağlantıları güçlendirirler. Bu bireylerin yenilikleri benimseme süreçleri diğer gruplara kıyasla daha uzun sürebilmekte ve bireyler nadiren liderlik rolleri üstlenmektedir. Özetle, sorgulayıcılar yenilikleri ölçüp tartarak temkinli bir yaklaşım benimsemektedir (Rogers, 2003; Şahin, 2016).

Kuşkucular, benimseme dağılımının %34'lük alanına sahip olan kesimi olup, bu bireylerin en belirgin özelliği yeniliklere karşı şüpheli ve dikkatli bir tutum sergilemeleridir. Kuşkucuların, yeniliği benimsemeleri için sistemin normlarının yenilik lehine ağır basması gerekir. Bireylerin çoğu durumda yeniliğin faydaları ve uygunluğu konusunda ikna edilmeleri bile, çevresel baskı olmaksızın benimsemeye istekli olmalarını sağlamaz (Rogers, 2003). Bu kategorideki bireyler özellikle teknoloji alanındaki yeniliklerden yararlanmak için dışarıdan yardıma gereksinim duyarlar. Kuşkucu

bireylerin eğitim düzeyleri diğer kategorilerde yer alan bireylere göre daha düşük olup yaş ortalamaları ise genellikle daha yüksektir. Kuşkucular genellikle sosyal iletişim araçları yerine kişisel iletişimi tercih ederler (Kılıçer, 2011; Özgür, 2013; Rogers, 1995).

Gelenekçiler ise benimseme dağılımının %16'sını oluşturmaktadır. Bu kategorideki bireyler, geleneklerine ve alışkanlıklarına sıkı bir şekilde bağlı oldukları için bireylerin yenilikleri benimseme süreçleri oldukça uzundur. Gelenekçi bireyler genellikle geçmiş deneyimlerine dayanarak ve geleneksel değerlere önem vererek hareket ederler. Bu bireyler yeniliklere karşı önyargılı bir bakış açısına sahip olup, yenilikleri benimseme öncesinde diğer bireylerin yenilikleri denemesini ve başarılı olmasını beklerler (Kılıç, 2015). Genellikle bir yeniliği benimsediklerinde, diğer bireylerin başka bir yeniliği zaten benimsemiş olabileceğini görürler. Teknoloji konusunda yardıma ihtiyaç duyan ve sosyal iletişimleri sınırlı olan gelenekçiler, bilgiyi güvendikleri kişilerden yüz yüze iletişim yoluyla edinirler (Kılıçer, 2011; Rogers, 2003).

2.1.2.2. Öğretmen Yenilikçiliği

Eğitim, bireylerin çağın gereksinimlerine ayak uydurmasını sağlayan ve yeniliklere açık olmalarını teşvik eden önemli bir kavramdır. Bu süreç, bireylerin bilgiye erişimini artırarak, yenilikçi düşünme becerilerini geliştirmelerini ve çağın gelişen ihtiyaçlarına cevap vermelerini sağlamaktadır (Özdemir, 2012). Yenilikçi yaklaşımlarla öğretim programlarını uygulayan öğretmenler, öğrencilerin merakını canlı tutmakta ve onları yeni fikirleri keşfetmeye teşvik etmektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Herkesin eğitimdeki değişimin önemini anladığı ve sürekli olarak bu alanda yenilikler aradığı bir çağda, eğitim sisteminin esneklik ve yenilikçilik temelinde ilerlemesi kaçınılmaz görülmektedir (Rogers, 2003).

Öğretim programları, eğitimde yenilik ve gelişimin temelini oluştururken, öğretmenler içinde bulundukları bu sürecin yol haritasını belirlemektedir. Öğrenci başarıları, tüm paydaşlar arasındaki iletişim ve okul atmosferi gibi çeşitli unsurlar, eğitimde yeniliklerin gelişimine olanak sağlamaktadır. Bu hedefe ulaşabilmek için, eğitimde yenilik ve yenilikçilik öncelikle öğretmenlerle başlamalıdır. Öğretmenlerin yeniliklere açık olması ve bu sürece liderlik etmeleri, eğitim sisteminin dönüşümünde kilit rol oynamaktadır. (Özer, 2022; Öztürk ve Summak, 2014). Öğretmenlerin bireysel olarak benimsediği yenilikçi yaklaşımlar, eğitim sürecinde önemli bir etkiye sahiptir. Eğitimde gerçekleşen değişim ve dönüşüm sürecinde, öğretmenlerin yeniliklere açık

olması ve bu yenilikleri günlük uygulamalarına entegre etmeleri gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin yenilikçi uygulamaları benimsemesi, eğitim faaliyetlerinin etkinliğini artırmakta ve öğrenci başarısını desteklemektedir. Bu nedenle, eğitimdeki ilerleme ve gelişim için öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımları takip etmesi oldukça önemli görülmektedir (Adıgüzel vd., 2014; Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Rogers, 2003).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilk olarak, bireysel yenilikçilikle ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalar sunulmuştur. Sonrasında öğretim programına bağlılıkla konusunda gerçekleştirilen yurt içi ve yurt dışı araştırmalar alt başlıklar halinde sunularak açıklanmıştır.

2.2.1. Bireysel Yenilikçilikle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kılıçer (2011) tarafından yürütülen çalışmada, tekil ve ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve araştırmanın evrenini Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümünde öğrenim gören son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Katılımcılara "Bireysel Yenilikçilik Profili Anketi" uygulanmıştır. Analizler sonucunda, öğretmen adaylarının üçte ikisinin yenilikçilik açısından yüksek ve orta düzeyde olduğu, üçte birinin ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun sorgulayıcı kategorisinde yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcıların yeniliklere denemeye açık, istekli ve toplumlarındaki yeniliklere öncülük edebilecek seviyede olduklarını düşündükleri gözlenmiştir.

Kılıç (2015) tarafından yürütülen çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve araştırmanın çalışma evrenini, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Denizli İl Denizli İl Merkezinde yer alan devlet okullarında görev yapan 958 Matematik, Fen ve Teknoloji, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği" ve "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin genel olarak yaşam boyu öğrenmeye eğilimli olduğu ve öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmada 20 yıldan fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlerin, diğerlerine kıyasla daha az yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2016) tarafından yürütülen çalışmada, ilişki tarama modeli kullanmış ve 2015-2016 eğitim-öğretim bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde

eğitim görmekte olan 1819 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırma verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”, “Bilişim Teknolojileri Kabul Ölçeği” ve “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının sınıf, bölüm ve yenilikçilik kategorilerine göre bilişim teknolojileri kabul puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Bireysel yenilikçilik puanlarının ise sınıf ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2017) tarafından yürütülen çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, Diyarbakır ilinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında devlet okullarında görev yapan 58 biyoloji öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçiliklerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Yüksel (2020) tarafından yürütülen çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda, 2019-2020 eğitim öğretim yılında görev yapan toplam 332 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği”, “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği”, “STEM Uygulamaları Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerinin ve STEM uygulamaları öz-yeterlik algılarının düşük düzeyde olduğu, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

2.2.2. Bireysel Yenilikçilikle İlgili Yurt Dışı Yapılan Araştırmalar

McGeown (1980) tarafından yürütülen çalışmanın evrenini 1757 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin yenilikçilik algıları, yeniliklere yaklaşımları, tutumları, yenilikleri içselleştirmeleri ve değişimleri kabullenmeleri gibi birçok boyut açısından incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin yeniliklere karşı algıları ile bu yeniliklerin örgütsel bağlamı arasında önemli ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Könings, Gruwel ve Merrienboer (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma, Hollanda’da yaşayan 142 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda yenilikçi öğrenme ortamlarının oluşturulmasında eğitim tasarımcılarının ve öğretmenlerin birlikte çalışmasının önemine vurgu yapılmıştır. Bu türde bir yaklaşımla, daha etkili eğitim uygulamalarının hayata geçirilmesinin ve yenilikçi bireylerin yetiştirilmesinin mümkün olduğu belirtilmiştir.

Loogma, Kruusvall ve Ümarik (2011) tarafından yürütülen çalışmada, Estonya'da, mesleki ortaöğretim ve mesleki yüksek öğretmenleri arasında e-öğrenmeyi benimseme düzeyleri ve öğretmenlerin yenilikçilik kategorileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda e-öğrenme araçlarına olan ilgi ile öğretmenlerin yenilikçilik kategorileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda daha yenilikçi öğretmenlerin e-öğrenme konusunda daha yetkin oldukları, yenilikçilik kategorilerinin oluşumunda ise okul yönetiminin desteğinin, e-öğrenmeye duyulan motivasyonun ve e-öğrenme becerilerinin etkili olduğu belirlenmiştir.

Othman (2016) tarafından yürütülen araştırmanın örneklemini Malezya'nın üç ilçesindeki ortaokul öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma kapsamında geliştirilen yenilikçilik ölçeğinin liderlik, açıklık ve cesaret boyutlarından oluştuğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda; liderliğin yenilikçi kültürün geliştirilmesinde kritik bir rol oynadığı, açıklığın bu kültürün benimsenmesine katkı sağladığı ve yenilik arayışındaki bireyleri motive ettiği belirlenmiştir.

Lewyckyj, (2021) tarafından yürütülen çalışmada, özel Katolik okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile yenilikçi çalışma davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma karma yöntem kullanılarak yürütülmüş ve araştırmanın örneklemini Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Lasallian Bölgelerinden 20 Özel Katolik okulundan 1275 öğretmenden oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında Öğretmen Mesleki Kimlik Ölçeği ve Yenilikçi İş Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yenilik terimine yönelik genel bir farkındalık eksikliği olduğu ve yeniliğin geniş bir tanıma sahip olması gerektiği ortaya konmuştur. Ayrıca, görev algısı ile yenilikçi iş davranışı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda yeniliklerin benimsenmesinin; bireysel kimlik, deneyim ve eğitim gibi faktörlere bağlı olduğu belirlenmiştir.

Nguyen, Pietsch ve Gümüş, (2021) tarafından yürütülen çalışmada, bütünleştirilmiş mesleki gelişim uygulamalarının; öğretmenlerin sınıf özerkliği ve okul kültürüne bağlı kolektif öğretmen yenilikçiliği üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma 2018 OECD Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması veri setinden elde edilen verileri içermektedir. Bu veriler, çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları; öğretmenlerin kolektif yenilikçiliğini

teşvik etmek için öğretmenlerin sınıf özerkliklerinin ve işbirlikçi okul kültürünün önemli olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra işbirlikçi bir kurum kültürünün; öğretmenlerin bütünleştirilmiş mesleki öğrenme faaliyetlerine katılımlarını ve kolektif öğretmen yenilikçiliğini arttırdığı belirlenmiştir.

2.2.3. Öğretim Programına Bağlılıkla ilgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bümen, Çakar ve Yıldız (2014) tarafından yürütülen çalışmada, öğretim programına bağlılığı etkileyen unsurları araştırmışlardır. Araştırmada, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenin kişisel özellikleri, okulun yapısı, merkeziyetçi eğitim sistemi ve geleceği belirleyen sınav düzenlemeleri gibi faktörlerin program bağlılığını etkilediği belirlenmiştir. Öğretim programına bağlılık konusunda zorluk yaşayan öğretmenlerin, belgeler üzerinde ve eğitim-öğretim sürecinde farklı yaklaşımlar ve tutum sergilemek zorunda kaldıkları tespit edilmiştir. Araştırmada, bu konuda daha fazla çalışma yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin öğretim programına olan bağlılık düzeylerini belirleyebilmek için bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmada uzman görüşlerinden yararlanılarak taslak form hazırlanmış ve bu form, Bingöl merkez ilçesinde çalışan 167 öğretmene tesadüfi örneklem yöntemiyle uygulanmıştır. Uygulamanın ardından ölçeğin geçerlik ve güvenirliği için madde-toplam korelasyonu ve açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve ilgili maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç kısmında ise öğretim programına bağlılığı ölçebilen 16 olumlu ve 4 olumsuz madde içeren 20 maddelik geçerli ve güvenilir bir Likert tipi ölçek geliştirilmiştir. Araştırmacılar, geliştirdikleri ölçeğin farklı öğretim programlarına olan bağlılığı ölçmek için kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Dikbayır ve Bümen (2016) tarafından yürütülen çalışmada, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulanan dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programının öğretmenlerin programa ne kadar bağlı olduklarını ve katılımcıların nasıl tepki verdiğini araştırmıştır. Farklı okul türlerinde üç öğretmenden görüşme, gözlem ve doküman inceleme yöntemleri kullanılarak veri toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiş ve sonuçlar ortaya çıkarılmıştır. Sonuçlar; öğretmenlerin programa uygun olmayan konuları işlediğini, öğrencilerin seviyelerine göre derslerde değişiklikler yaptığını ve matematik ile günlük hayat arasında bağ kurmada

zorlandıklarını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin ölçme araçlarını kullanma ve öğrencilere ödev verme konusunda farklı yaklaşımlar sergilediği belirlenmiştir. Araştırma, öğretmenlerin programa bağlılığını etkileyen faktörlerin öğrenci, program, öğretmen ve kurum özelliklerinin yanı sıra merkeziyetçi eğitim sistemi tarafından da şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Burul (2018) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri ve eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma modelleri kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Balıkesir ili Karesi ve Altıeylül ilçelerinde görev yapan 319 ilköğretim ve ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında; Baş (2013) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin program yaklaşımı tercihleri açısından öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarımları tercih ettiği belirlenmiştir. Elde edilen diğer sonuçlar kapsamında öğretmenlerin uyma boyutunda düşük düzeyde bağlılık sergiledikleri, diğer boyutlarda ise yüksek düzeyde bağlılık sergiledikleri ortaya konmuştur.

Can (2020) tarafından yürütülen araştırmada çalışmada öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri ve eğitim inançları incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili merkezinde görev yapan 300 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak "Eğitim İnançları Ölçeği" ve "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin genel olarak öğretim programına bağlı oldukları ve en çok benimsedikleri eğitim inancının ilerlemecilik olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretim programına bağlılık ile ilerlemecilik, varoluşçuluk ve daimicilik eğitim inançları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Arslan-Çelik (2020) tarafından yürütülen araştırmada, iç içe geçmiş çoklu durum çalışması deseni kullanılmış ve örneklem olarak devlet okulunda çalışan 10 İngilizce öğretmeniyle çalışılmıştır. Veriler, Arslan-Çelik tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ile yapılandırılmış sınıf içi gözlem formları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda İngilizce öğretmenlerinin programa bağlılık düzeylerinin, çalıştıkları okulun imkanlarına, katılımcı özelliklerine, ders materyallerine,

programın öğelerine ve öğretmenlerin kişisel özelliklerine bağlı olarak değiştiği belirlenmiştir.

Yılmaz (2021) tarafından yürütülen çalışmada, nicel araştırma modeli kullanılmış ve örneklem ise Gaziantep ilinde görev yapan tüm kademelerden, seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 323 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında “Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği”, “Program Yönelimleri Envanteri” ve “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı ve programa bağlılıklarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada söz konusu değişkenlerin; cinsiyet, hizmet yılı ve mezuniyet durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği, branş ve öğrenim kademesine göre bazı alt boyutlarda ve genel bağlılık düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

2.2.4. Öğretim Programına Bağlılıkla İlgili Yurt dışında Yapılan Araştırmalar

Dusenbury ve diğerlerinin (2003) çalışmasında, madde kullanımının önlenmesine katkı sağlamak amacıyla programa bağlılık kavramını ele alarak 25 yıllık bir dönemi kapsayan bir literatür taraması yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretim programına bağlılık düzeyini belirlemede uyma, süre, katılımcı tepkileri, uygulama kalitesi ve program farkındalığı gibi beş boyut bulunmaktadır. Öğretmenlerin eğitimi, kişisel özellikleri, programın özellikleri ve organizasyonel faktörlerin öğretim programına bağlılığı etkilediği sonucuna varılmıştır.

O'Donnell ve Lynch (2008) tarafından yürütülen araştırmada uygulamanın bağlılık düzeyi ile programın etkililiği ve fen bilimleri ünitelerinin stratejileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yüksek bağlılık düzeyinde uygulamanın olduğu grupların sınıf başarılarının daha yüksek olduğu, düşük bağlılık düzeyinde uygulamanın olduğu topluluklarda ise belirgin bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin materyal ve öğretim stratejilerindeki bağlılık düzeylerini artırdıkları sınıflarda öğrenci başarılarının da arttığı sonucuna varılmıştır.

Hasson (2010) tarafından yürütülen araştırmada, sağlık ve sosyal bakım alanındaki karmaşık müdahalelerin uygulama bağlılığı üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Üç farklı sağlık hizmeti alanında müdahalelerin uygulanmasını inceleyen çalışmada çok yönlü örnek olay incelemesi kullanılmıştır. Araştırmada uygulamanın bağlılığını değerlendirirken ve bağlılığı etkileyen olası faktörleri belirlerken

sistematik bir yaklaşım sunulmuş ve gelecekteki değerlendirmelerde hangi faktörlerin sürece dahil edilmesi gerektiği konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Cantrell ve diğerleri (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okuma başarısının geliştirilmesine yönelik müdahale süreçlerinde, öğretmenlerin uygulama bağlılıkları, okuma yazma öğretimi konusundaki yeterlikleri ve öğrenci başarısı incelenmiştir. Araştırmada nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 20 ortaokul ve lise öğretmeniyle, öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören altıncı ve dokuzuncu sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okuma yazma konusundaki yeterliklerinin; altıncı sınıf öğrencilerinin okuma performansını artırmada önemli bir faktör olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde öğretmenlerin kişisel yeterlik duygusunun programa bağlılık düzeyine göre daha önemli bir değişken olduğu belirlenmiştir.

Lee ve Chue (2013) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin; Singapur fen programında gerçekleştirilen yeniliklere ilişkin bağlılıkları incelenmiştir. Araştırma durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını yenilikçi modülleri uygulayan altı fen bilgisi öğretmeni ile yenilikçi modüllerin uygulandığı sınıflarda öğrenim gören yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim programında yer alan yenilikçi uygulamaları tatmin edici oranda bağlılıkla gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin bu programa kararsız tepkiler verdiklerini, ancak amaçlanan tasarımla uyumlu bir bilimsel süreç becerisi öğretimi gerçekleştirildiğini göstermektedir.

Nevenglosky (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin yeni program uygulamalarına yönelik tutumlarını ve uygulama sürecinde karşılaştıkları zorlukları belirlemek amaçlanmıştır. Durum çalışması deseninde gerçekleştirilen araştırmaya sekiz öğretmen ve iki yönetici katılmıştır. Verilerin toplanmasında anket, görüşme ve gözlem gibi veri toplama araçlarından ve yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yeni programa geçmeden önce kişisel taleplerinin dikkate alınması gerektiği ve ek bilgiye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Ayrıca programın uygulanması sürecinde akran işbirliğine gereksinim duyulduğu, yöneticilerin öğretmenlere destek olmak için gerekli verileri sağlamaları gerektiği vurgulanmıştır.

2.2.5. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Bireysel yenilikçilik konusunda gerçekleştirilen yurt içi araştırmalarda; öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin belirlendiği ve yenilikçilik düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelendiği görülmektedir. Bunun yanı sıra bireysel yenilikçilik düzeyi ile yaşam boyu öğrenme eğilimi ve özyeterlik algısı gibi değişkenler arasındaki ilişkilere odaklanan araştırmalar olduğu belirlenmiştir. Konuyla ilgili yurt dışı araştırmalarda ise öğretmenlerin yenilikçilik algılarının, yeniliklere yönelik tutumlarının belirlendiği; yenilikçi öğretmen ortamı oluşturmaya katkı sağlayan faktörlerin öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda incelendiği görülmektedir.

Programa bağlılık konusunda gerçekleştirilen yurt içi araştırmalarda çoğunlukla öğretmen görüşlerine odaklanıldığı, öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin farklı ölçme araçları kullanılarak belirlendiği tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda genellikle öğretmenlerin uygulama sürecindeki rol ve deneyimleri incelenmiş, süreçte karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri belirlenmiştir. Yurt içi alanyazında gerçekleştirilen diğer çalışmalarda programa bağlılığı etkileyen faktörler incelenmiş, programa bağlılığın; öğretmenlerin mesleki gelişimine, öğrenci başarısına ve öğretim sürecinin niteliğine katkısı değerlendirilmiştir. Öğretim programa bağlılığın farklı değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalarda ise öğretmen öz yeterlik algısı, öğretmen mesleki yeterliliği ve program okuryazarlığı değişkenlerine odaklanıldığı belirlenmiştir. Yurtdışı alanyazında gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları ise, programa bağlılık kavramının eğitim ve sağlık alanlarında kritik bir öneme sahip olduğunu ve programa bağlılığın artırılmasının öğrenci başarısı ve uygulama süreci üzerinde olumlu katkılar sağladığını göstermektedir. Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin incelendiği yurt dışı araştırmalarda öğretmen eğitiminin ve kurumsal yapının programa bağlılığı etkileyen temel unsurlar olarak öne çıktığı belirlenmiştir. Bu kapsamda uygulama sürecinde yüksek bağlılık gösteren öğretmenlerin sınıflarında öğrenci başarılarının arttığı ve öğretim stratejilerinin etkinliğinin yükseldiği tespit edilmiştir.

Programa bağlılık ve bireysel yenilikçilik konularında gerçekleştirilen yurt içi ve yurt dışı araştırmalar değerlendirildiğinde; öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin, programa bağlılık düzeylerinin ve programa bağlılığı etkileyen faktörlerin incelendiği farklı araştırmalar olduğu belirlenmiştir. Ancak ilgili araştırmalar kapsamında öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmadığı

görülmektedir. Bu durum öğretim programına bağlılığın, öğretmen yenilikçiliği açısından incelenmesi gereksinimini ortaya çıkarmaktadır.





ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt başlıklar altında sunulmaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmada, nedensel karşılaştırma ve yordamsal araştırma modelleri bir arada kullanılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelendiği araştırma soruları kapsamında nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmalarında; gruplar arasındaki farklılıkların nedenleri ve sonuçları, koşullar üzerinde herhangi bir müdahale olmadan belirlenmektedir (Büyüköztürk vd., 2018, s.17). Bu doğrultuda modelin bağımlı değişkenini programa bağlılık düzeyi; bağımsız değişkenlerini ise bireysel yenilikçilik kategorileri ve sınıf ya da branş öğretmeni olma durumu oluşturmaktadır.

Araştırmada bireysel yenilikçilik düzeyi ile programa bağlılık düzeyi arasındaki yordamsal ilişkilerin incelendiği araştırma soruları kapsamında yordamsal araştırma modeli kullanılmıştır. Yordamsal araştırmalar; değişkenlerin birinden yola çıkılarak diğer değişken hakkında öngöründe bulunan araştırma türleridir (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmanın yordanan değişkenini programa bağlılık düzeyi, yordayıcı değişkenlerini ise bireysel yenilikçilik düzeyi ile bireysel yenilikçiliğin alt boyutları olan fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma düzeyleri oluşturmaktadır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma evrenini; 2023-2024 yılı Kütahya il Merkezinde görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise bu evrenden oransız küme örnekleme yöntemiyle seçilen 397 öğretmen oluşturmıştır. Örnekleme ilişkin demografik özellikler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1: Örnekleme İlişkin Demografik Özellikler

Cinsiyet	f	%	Mezun Olunan Fakülte	f	%
Kadın	254	64,00	Eğitim/Eğitim Bilimleri	320	80,60
Erkek	143	36,00	Diğer	77	19,40
Toplam	397	100,00	Toplam	397	100,00
Sınıf/Branş Öğretmeni	Öğrenim Düzeyi				
Sınıf	132	33,20	Lisans	284	71,50
Branş	265	66,80	Lisansüstü	113	28,50
Toplam	397	100,00	Toplam	397	100,00
Mesleki Kıdem	Hizmet İçi Eğitim Katılımı				
1-5 Yıl	93	23,40	Evet	265	66,80
6-10 Yıl	74	18,60	Hayır	132	33,20
11-16 Yıl	97	24,40	Toplam	397	100,00
17 Yıl ve üzeri	133	33,50			
Toplam	397	100,00			

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere, örnekleme yer alan öğretmenlerin %64,00’ı kadın, %36,00’ı ise erkektir. Öğretmenlerin %80,60’ının eğitim/eğitim bilimleri fakültesinden mezun oldukları; %19,40’ının ise diğer fakültelerden mezun oldukları görülmektedir. Örneklemin %33,20’sini sınıf öğretmenleri, %66,80’ini ise branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin % 71,50’i lisans, %28,50’i lisansüstü öğrenim düzeyine sahiptir. Öğretmenlerin %23,40’ı 1-5 yıl arasında, %18,60’ı 6-10 yıl arasında, %24,40’ı ise 11-16 yıl arasında değişen mesleki kıdeme sahiptir. 17 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler ise örneklemin %33,50’sini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %66,80’inin program geliştirme ve öğretim alanında hizmet içi eğitime katıldıkları, %33,20’sinin bu alanda herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadığı belirlenmiştir.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanmasında Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen ve Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ile Burul (2018) tarafından geliştirilen “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır.

Bireysel yenilikçilik ölçeği; bireylerin genel olarak sahip oldukları yenilikçilik düzeylerini ve ait oldukları yenilikçilik kategorilerini belirlemek için kullanılmaktadır. Ölçek, dört alt boyutta (değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık, risk alma) yer alan 12’si pozitif (1, 2, 3, 5, ve 8’i negatif olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek yardımıyla yenilikçilik puanı; pozitif maddelerden alınan toplam puandan negatif maddelerden alınan toplam puanın çıkarılmasıyla elde edilen puana 42 puan eklenmesiyle hesaplanmaktadır. Ölçekten en düşük 14, en yüksek ise 94 puan alınabilmektedir. Bunun yanı sıra ölçek üzerinden hesaplanan puanlara göre bireyler yenilikçilik bağlamında kategorize edilebilmektedir. Buna göre bireyler; hesaplanan puan 80 puan üstünde ise “Yenilikçi”, 69 ve 80 puan arasında ise “Öncü”, 57 ve 68 puan arasında ise “Sorgulayıcı”, 46 ve 56 puan arasında ise “Kuşkucu”, 46 puan altında ise “Gelenekçi” olarak yorumlanmaktadır. Beşli likert tipinde olan ölçeğin açıkladığı varyans %52’dir. Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları .62 ile .81 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamından elde edilen güvenirlik katsayısı ise .82 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada Bireysel Yenilik Ölçeği toplam puanlarının Croanbach alfa güvenirlik katsayısı $\alpha=.78$; alt faktörlere ilişkin Cronbach alfa değerleri ise değişime

direnç için $\alpha=.84$, fikir önderliği için $\alpha=.85$, deneyime açıklık için $\alpha=.87$ ve risk alma için $\alpha=.72$ olarak hesaplanmıştır.

Öğretim programına bağlılık ölçeği; yedi alt boyutta (öğretmen eğitimi, doz/süre, uyma, katılımcı tepkileri, uygulamanın kalitesi, program farklılıkları ve okul iklimi) yer alan 42 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipinde olan ölçeğin açıkladığı varyans %61'dir. Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları .78 ile .90 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamından elde edilen güvenirlik katsayısı ise .91'dir. Bu çalışmada Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği toplam puanlarının Croanbach alfa güvenirlik katsayısı $\alpha=.89$ olarak hesaplanmıştır.

Araştırma verileri, 2023-2024 tarihleri arasında yüz yüze ve çevrim içi olarak toplanmıştır. İlk olarak yüz yüze toplanmaya başlanılan veriler, bahar dönemi sonunda Google Formlar kullanılarak çevrimiçi olarak toplanmaya devam edilmiştir.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizinde; betimsel istatistik teknikleri, iki faktörlü varyans analizi, basit doğrusal regresyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Veri analizi sürecinin başında toplanan 478 verinin hatasızlığı incelenmiş, kayıp değer ve uç değer analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar kapsamında 9'u kayıp değer, 72'si uç değer olan toplamda 81 adet veri kapsam dışı bırakılmış ve 397 veri analiz kapsamına alınmıştır.

Verilerin iki faktörlü varyans analizine hazırlanması sürecinde bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin puanların normal dağılım özelliği incelenmiştir. Normal dağılım gösteren ölçümlerde; ± 1 aralığındaki (George ve Mallery, 2010) ya da ± 1.5 aralığındaki çarpıklık ve basıklık değerleri yeterli görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca normallik testleri kullanılarak gerçekleştirilen ölçümlerde; örneklem büyüklüğünün 50'den az olduğu durumlarda Shapiro-Wilk testi, 50'den fazla olduğu durumlarda ise Kolomogorov-Smirnov testinin kullanılması (Razali ve Wah, 2011), normal dağılım özelliği için istatistiksel olarak anlamlı olmayan değere ($p>.05$) ulaşılması önerilmektedir (Pallant, 2015). İki faktörlü varyans analizi kapsamında bireysel yenilikçilik kategorilerine göre oluşan gruplardan elde edilen programa bağlılık düzeyi puanları normallik testleriyle kontrol edilmiş ve her bir puan türünde normal dağılım özelliği sağlandığı belirlenmiştir ($p>.05$). Programa bağlılık düzeyinin sınıf ve branş öğretmenleri açısından dağılımına ilişkin puanlarda ise normallik testi sonuçları anlamlı

çıktığı için verilerin normal dağılım özellikleri aritmetik ortalama, medyan, tepe değer, basıklık ve çarpıklık katsayıları belirlenerek kontrol edilmiştir. Bu çalışmada değişkenlere ilişkin puanların aritmetik ortalamasının, medyanın ve tepe değerinin birbirine yakın olduğu, basıklık ve çarpıklık katsayılarının (-.280, -.069, -.181, .133) -1 ile +1 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu kapsamda iki faktörlü varyans analizi için farklı gruplarda dağılan puanların normal dağılım gösterdiği ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, iki faktörlü varyans analizi için gerekli varyansların eşitliği koşulu; Levene testi ile incelenmiş ve test sonucunda hesaplanan p değeri (.18) .05'ten büyük çıktığı için varyansların eşit olduğu belirlenmiştir.

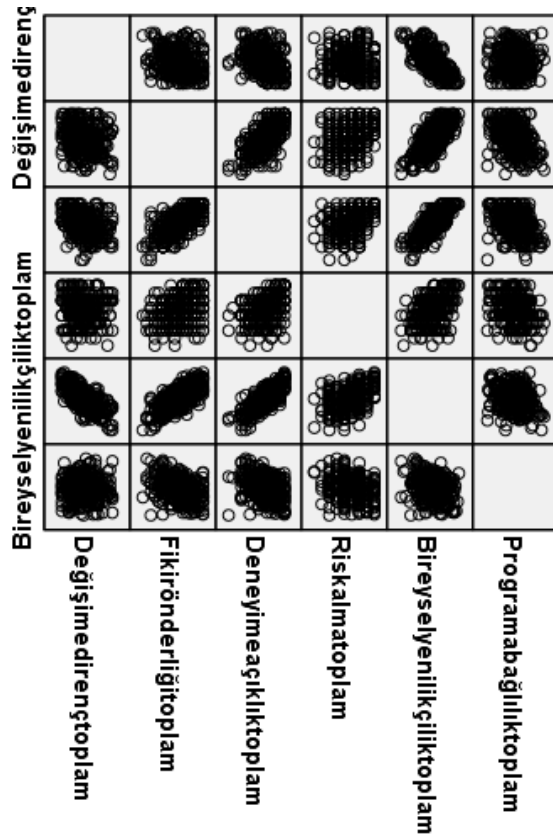
Basit doğrusal regresyon analizi için gerekli tek değişkenli normallik koşulu, aritmetik ortalama, medyan, tepe değer, basıklık ve çarpıklık katsayıları belirlenerek kontrol edilmiştir. Bu çalışmada değişkenlere ilişkin puanların aritmetik ortalamasının, medyanın ve tepe değerinin birbirine yakın olduğu, basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında değiştiği belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenlere ve yordanan değişkene ilişkin puanların betimsel istatistik değerleri Tablo 3.2'de belirtilmiştir.

Tablo 3.2: Yordayıcı Değişkenlere ve Yordanan Değişkene İlişkin Puanların Betimsel İstatistik Değerleri

Betimsel Değerler	Değişime Direnç	Fikir Önderliği	Deneyime Açıklık	Risk Alma	Bireysel Yenilikçilik	Programa Bağlılık
N	397	397	397	397	397	397
Aritmetik Ortalama	20,59	18,82	20,45	6,87	67,55	94,43
Medyan	20,00	19,00	20,00	7,00	68,00	95,00
Tepe Değer	16,00	20,00	20,00	8,00	68,00	96,00
Çarpıklık	,502	-,114	-,347	-,219	-,193	-,237
Basıklık	-,289	-,240	,031	-,301	-,016	,085

Basit doğrusal korelasyon analizi için gerekli olan değişkenler arasındaki doğrusal ilişkiyi test etmek için korelasyon analizinden yararlanılmış, söz konusu değişkenler arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-,27$, $p<,01$). Verilerin çoklu doğrusal regresyon analizine hazırlanması sürecinde yordanan ve yordayıcı değişkenlere ilişkin puanların çok değişkenli normal dağılım özellikleri saçılma diyagramı ile kontrol edilmiştir. Ortaya çıkan grafiklerin elips şeklinde olması çok değişkenlik normallik koşulunun karşılandığını göstermiştir. Yordanan ve yordayıcı değişkenlere ilişkin saçılma diyagramı Şekil 3.1'de gösterilmiştir.

Şekil 3.1: Yordanan ve Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Saçılma Diyagramı



Çoklu doğrusal regresyon analizi için gerekli diğer bir koşul olan yordayıcı değişkenlerle analize giren her bir yordanan değişken arasındaki doğrusal ilişki olması koşulu korelasyon analiziyle test edilmiş ve Tablo 3.3'te belirtilen değerler doğrultusunda yordayıcı değişkenlerden fikir önderliği, deneyime açıklık, risk alma puanlarıyla, yordanan değişken olan programa bağlılık düzeyi arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.3: Yordayıcı Değişkenlere ve Yordanan Değişkene İlişkin Korelasyon Analizi Değerleri

Değişkenler		Değişime Direnç	Fikir Önderliği	Deneyime Açıklık	Risk Alma
Programa	r	-,032	-,375**	-,348**	-,255**
Bağlılık	p	,523	,000	,000	,000
	N	397	397	397	397

Çoklu doğrusal korelasyon analizi için gerekli diğer bir koşul olan yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantı olup olmadığını belirlemek için VIF değerleri, TO (tolerance) değerleri, CI (Condition Index) değerleri ve Durbin-Watson katsayısı incelenmiştir. Yordayıcı değişkenlere ilişkin çoklu doğrusal bağlantı istatistikleri Tablo 3.4'de belirtilmiştir.

Tablo 3.4: Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Çoklu Doğrusal Bağlantı İstatistikleri

	TO	VIF	CI	Durbin-Watson
Sabit			1,000	
Fikir Önderliği	,539	1,856	10,545	
Deneyime Açıklık	,519	1,928	17,081	1,96
Risk Alma	,838	1,193	26,571	

Tablo 3.4’te yer alan çoklu doğrusal bağlantı istatistikleri incelendiğinde; VIF değerleri <10; TO (tolerance) değerleri >,10 ve CI (Condition Index) değerleri <30 olarak belirlenmiş ve çoklu bağlantı sorunu olmadığı tespit edilmiştir. Otokorelasyonu tespit etmek için hesaplanan Durbin-Watson katsayısı 1,96 olarak belirlenmiştir. Söz konusu değer 1,50 ile 2,50 arasında olması veri setinde otokorelasyon olmadığını göstermektedir.

Bireysel yenilikçilik ölçeğinden elde edilen puanların hesaplanmasında Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından önerildiği şekilde pozitif maddelerden alınan toplam puandan negatif maddelerden alınan toplam puan çıkarılmış ve elde edilen puana 42 puan eklenmiştir. Ölçek üzerinden hesaplanan puanlara göre 81-96 arası puana sahip bireyler yenilikçi, 69-80 arası puana sahip bireyler öncü, 57-68 arası puana sahip bireyler sorgulayıcı, 46-56 arası puana sahip bireyler kuşkucu ve 14-45 arası puana sahip bireyler gelenekçi olarak yorumlanmaktadır. Ayrıca 69-96 arası puana sahip bireyler yüksek düzeyde yenilikçi; 64-68 arası puana sahip bireyler orta düzeyde yenilikçi, 14-63 arası puana sahip bireyler ise düşük düzeyde yenilikçi olarak değerlendirilmektedir.

Öğretim programına bağlılık ölçeği puanları yorumlanırken, ortalama ağırlık değerleri hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen toplam puanlara ilişkin aritmetik ortalamaları değerleri “1,00-1,80 arası Çok Düşük”; “1,81-2,60 Düşük”; “2,61-3,40 arası Orta”; 3,41-4,20 arası Yüksek”; 4,21-5,00 arası Çok Yüksek” şeklinde yorumlanmıştır. Bulguların anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında ,05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak alınmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Ulaşılan bulgular öğretmenlerin bireysel yenilikçilik programa bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular; öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesine yönelik bulgular ve bireysel yenilikçilik ve programa bağlılık düzeyi arasındaki yordamsal ilişkilere yönelik bulgular olmak üzere üç alt başlıkta sunulmuştur.

4.1. ÖĞRETMENLERİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK VE PROGRAMA BAĞLILIK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ve Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinden elde edilen ortalama puanlara ilişkin betimsel bulgular Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Bireysel Yenilikçilik ve Programa Bağlılık Ortalama Puanlarının Betimsel Analiz Sonuçları

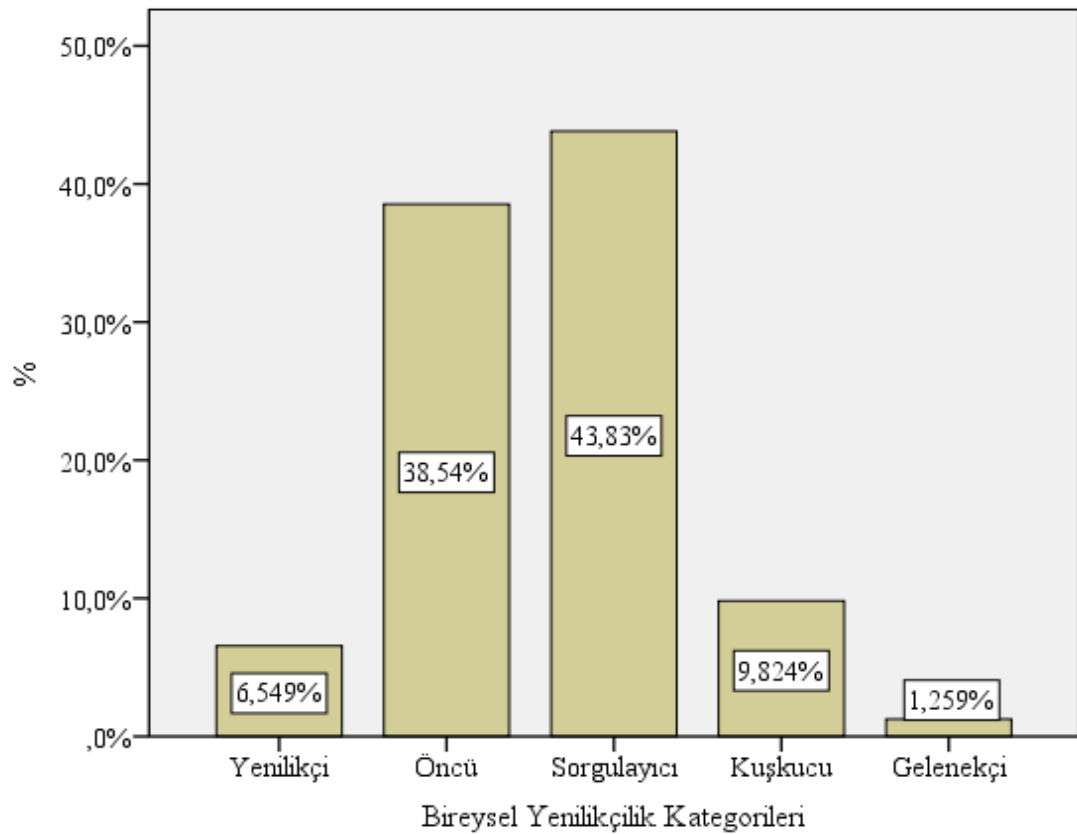
Değişkenler	N	X	S
Programa Bağlılık Düzeyi	397	2,25	12,31
Bireysel Yenilikçilik Düzeyi	397	67,55	8,74

*Programa Bağlılık Düzeyi: “1,00-1,80 Çok Düşük”; “1,81-2,60 Düşük”; “2,61-3,40 *Orta”; 3,41-4,20 Yüksek”; 4,21-5,00 Çok Yüksek”

*Bireysel Yenilikçilik Düzeyi: “69-96 Yüksek Düzeyde Yenilikçi”; “64-68 “Orta Düzeyde Yenilikçi”, “14-63 Düşük Düzeyde Yenilikçi”

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinden aldıkları toplam puanlara ait aritmetik ortalama değerinin 2,25, standart sapma değerinin ise 12,31 olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalama değeri; öğretmenlerin programa bağlılıklarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinden aldıkları toplam puanlara ilişkin aritmetik ortalama değerinin 67,55, standart sapma değerinin ise 8,74 olduğu belirlenmiştir. Ölçek toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değeri; öğretmenlerin orta düzeyde yenilikçi olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik kategorilerine göre dağılımlarına ilişkin bulgular Şekil 4.1’de sunulmuştur.

Şekil 4.1: Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Kategorilerine Göre Dağılımları



Şekil 4.1 yer alan bireysel yenilikçilik kategorileri incelendiğinde öğretmenlerin yarıya yakınının (%43,83) sorgulayıcı olduğu belirlenmiştir. Diğer en yüksek yüzdeye sahip öğretmen grubunun ise %38,54'lük dilimle öncüler olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin %9,82'sinin kuşkucu, %6,55'inin yenilikçi, %1,26'sının ise gelenekçi olduğu görülmektedir.

4.2. ÖĞRETMENLERİN PROGRAMA BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİNE YÖNELİK BULGULAR

Öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin; bireysel yenilikçilik kategorileri ve sınıf ya da branş öğretmeni olma durumunun ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği iki yönlü varyans analiziyle test edilmiştir. Bireysel yenilikçi kategorileri ile sınıf ya da branş öğretmeni olma açısından farklı gruplarda bulunan öğretmenlere ilişkin betimsel değerlere Tablo 4.2'de yer verilmiştir.

Tablo 4.2: Gruplara İlişkin Betimsel Değerler

Bireysel Yenilikçilik	Sınıf			Branş			Toplam		
	N	X	S	N	X	S	N	X	S
Yenilikçi	12	82,41	14,17	14	90,35	12,80	26	86,69	13,78
Öncü	55	90,16	12,13	98	93,12	10,44	153	92,05	11,13
Sorgulayıcı	52	94,48	11,39	122	96,77	10,95	174	96,08	11,10
Kuşkucu	12	103,83	11,08	27	98,70	16,86	39	100,28	15,36
Gelenekçi	1	83,00	.	4	109,25	17,63	5	104,00	19,26
Toplam	132	92,34	12,80	265	95,46	11,95	397	94,43	12,31

Tablo 4.2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin programa bağlılık düzeyi ortalamasının 92,34, standart sapmasının 12,80; branş öğretmenlerinin ortalamasının 95,46, standart sapmasının 11,95 olduğu görülmektedir. Bireysel yenilikçilik kategorileri açısından en yüksek ortalamaya ($X=104,00$) sahip grubun gelenekçi öğretmenler olduğu; en düşük ortalamanın ise ($X=86,69$) yenilikçi kategorisinde yer alan öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir. Sınıf ya da branş öğretmeni olma ve bireysel yenilikçilik kategorileri etkileşimine dayalı oluşan gruplardaki en yüksek ortalamanın ($X=109,25$) gelenekçi branş öğretmenlerine ait olduğu, en düşük ortalamaya sahip grubun ise ($X=82,41$) yenilikçi sınıf öğretmenleri olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.3: Programa Bağlılık Düzeyinin Sınıf ya da Branş Öğretmeni Olma Durumu ve Bireysel Yenilikçilik Kategorileri Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	n^2	Anlamlı Fark
Sınıf/Branş (SB)	744,57	1	744,57	5,36	,02	,01	B-S
Bireysel Yenilikçilik Kategorileri (BYK)	4430,90	4	1107,72	7,98	,00	,08	K-Y, K-Ö S-Y, S-Ö
SB * BYK	1135,12	4	283,78	2,05	,09		
Hata	53714,79	387	138,79				
Toplam	3600193	397					

*Sınıf Öğretmeni (S); Branş Öğretmeni (B)

*Yenilikçi (Y); Öncü (Ö); Sorgulayıcı (S); Kuşkucu (K); Gelenekçi (G)

Tablo 4.3 incelendiğinde, branş öğretmenlerinin programa bağlılık düzeylerinin; sınıf öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($F_{(9-387)}=5,36$, $p<,05$). Öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin bireysel yenilikçilik kategorilerine göre de anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(9-387)}=7,98$, $p<,05$). Bu kapsamda kuşkucu öğretmenler ile yenilikçi ve öncü öğretmenler arasında, kuşkucu öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sorgulayıcı öğretmenler ile yenilikçi ve öncü öğretmenler arasında, sorgulayıcı öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgu, yenilikçi öğretmenlerin programa bağlılıklarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü katsayıları; sınıf

ya da branş öğretmeni olmanın programa bağlılık üzerinde düşük düzeyde etkisi olduğunu ($=,01$); bireysel yenilikçilik kategorilerinin ise programa bağlılık üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermektedir ($=,08$). Bununla birlikte sınıf ya da branş öğretmeni olma ve bireysel yenilikçilik kategorileri etkileşimine dayalı oluşan grupların program bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($F_{(9-387)}=2,05$, $p>,05$).

4.3. BİREYSEL YENİLİKÇİLİK VE PROGRAMA BAĞLILIK DÜZEYİ ARASINDAKİ YORDAMSAL İLİŞKİLERE YÖNELİK BULGULAR

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile programa bağlılık düzeyi arasındaki yordamsal ilişkilerin belirlenmesine yönelik basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4: Bireysel Yenilikçilik Düzeyi ve Programa Bağlılık Düzeyi Değişkenlerine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit (PBD)	119,91	4,65	-	25,76	,00
BYD	-,38	,07	-,26	-5,52	,00
R= ,268 R ² =,072 Düzeltilmiş R ² = ,069 F ₍₁₋₃₉₅₎ = 30,474					

*PBD (Programa Bağlılık Düzeyi)

*BYD (Bireysel Yenilikçilik Düzeyi)

Tablo 4.4'te yer alan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda; öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyi toplam puanlarının programa bağlılık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir ($R=,27$. $R^2=,07$. $F=30,47$. $p<,01$). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin, programa bağlılık düzeylerindeki değişimin yaklaşık %1'ini anlamlı bir şekilde açıkladığı görülmektedir. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ölçeğinin fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma alt boyutlarından aldıkları puanlar ile programa bağlılık düzeyi arasındaki yordamsal ilişkilerin belirlenmesine yönelik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5: Programa Bağlılık Düzeyi ve Yordayıcı Değişkenlerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit (PBD)	131,96	4,60		28,64	,00	-	-
2.Fikir Önderliği	-,94	,24	-,24	-3,84	,00	-,19	-,18
3.Deneyime Açıklık	-,66	,30	-,14	-2,18	,03	-,11	-,10
4. Risk Alma	-,87	,37	-,12	-2,35	,02	-,12	-,19

R= ,411 R²=,169 Düzeltilmiş R²= ,163

F₍₃₋₃₉₃₎= 26,67 p= ,000

*PBD (Programa Bağlılık Düzeyi)

Tablo 4.5'te yer alan çoklu doğrusal regresyon analizi bulgularına göre; fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma boyutlarındaki toplam puanların, programa bağlılık düzeyi ile negatif yönde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir. Söz konusu üç yordayıcı değişken bir arada; programa bağlılık düzeyindeki toplam varyansın %17'sini anlamlı bir şekilde açıklamaktadır ($R=,411$. $R^2= ,17$ $p<,01$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde; fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma boyutlarındaki toplam puanların, programa bağlılık düzeyi üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir ($p<,05$). Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin programa bağlılık üzerindeki göreceli önem sırası; fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma boyutlarıdır.





BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, araştırma sorularına uygun olarak maddeler halinde sunulmuştur.

- Öğretmenlerin programa bağlılıklarının düşük düzeyde, bireysel yenilikçiliklerinin ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel yenilikçilik kategorileri açısından öğretmenlerin çoğunluğunun sorgulayıcılar ve öncülerden oluştuğu belirlenmiştir.
- Branş öğretmenlerinin programa bağlılık düzeylerinin, sınıf öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kuşkucu ve sorgulayıcı öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin, yenilikçi ve öncü öğretmenlere anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Sınıf ya da branş öğretmeni olmanın programa bağlılık üzerinde düşük düzeyde etkisi olduğu bireysel yenilikçilik kategorilerinin ise programa bağlılık üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf ya da branş öğretmeni olma ile bireysel yenilikçilik kategorilerinin etkileşimine dayalı oluşan grupların program bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin programa bağlılık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel yenilikçiliği oluşturan fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma boyutlarının programa bağlılığı anlamlı düzeyde yordadığı, üç yordayıcı değişkenin bir arada programa bağlılık düzeyindeki toplam varyansın %17'sini anlamlı bir şekilde açıkladığı belirlenmiştir. Programa bağlılık düzeyini en fazla yordayan değişkenin fikir önderliği, en az yordayan değişkenin ise risk alma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. TARTIŞMA

Araştırmada; sınıf ve branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ve programa bağlılık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki yordamsal ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümün birinci kısmında öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve programa bağlılık düzeylerine ilişkin tartışmaya yer verilmiştir. İkinci kısımda ise öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin bireysel yenilikçilik açısından incelenmesine yönelik bulgular tartışılmıştır.

5.2.1. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik ve Programa Bağlılık Düzeylerine Yönelik Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara öğretmenlerin programa bağlılıklarının düşük düzeyde, bireysel yenilikçiliklerinin ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelendiği bazı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Atalay Altaş, 2021; Sadıç, 2019; Tuysuz, 2017; Yorulmaz, Çokçalışkan ve Çelik, 2018). Alanyazındaki bazı araştırma sonuçları ise araştırma bulgularıyla farklılık göstermektedir. Örneğin Uras (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin yeni düşünceleri kolay kabul etme ve uygulama, yenilikleri denemekte özgür hissetme ve yeniliğin gerekliliğine inanma konularında olumsuz bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde, Yılmaz'ın (2013) araştırmasında, okul öncesi öğretmen adaylarının yarısından fazlasının düşük yenilikçilik düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Kılıç (2015) ise çalışmasında öğretmenlerin yenilikçi olma düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Ancak, alan yazında öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının yüksek düzeyde yenilikçi olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır (Atılgan ve Tükel, 2021; Gündüz, 2020; Kılıçer, 2011; Özgür, 2013; Yılmaz Öztürk ve Summak, 2014). Alanyazında farklılık gösteren bu sonuçlar, örneklem grubunun özelliklerinin farklılaşmasından kaynaklanmış olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçiliklerinin orta düzeyde olması öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlara açık olduklarını, ancak bu yenilikleri uygulamakta bazı sınırlılıklarla karşılaştıklarını göstermektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin profesyonel gelişim fırsatlarına erişimlerinin sınırlı olabileceği veya yenilikçi uygulamaları hayata geçirmek için gereken destek ve kaynaklara yeterince sahip olmadıkları düşünülmektedir. Ayrıca, eğitim kurumlarının öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlarını teşvik edecek imkanlar sunmaması da bu durumun nedenleri arasında gösterilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara öğretmenlerin programa bağlılıklarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. İlgili alanyazında araştırma bulgularını destekleyen sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Dikbayır ve Bümen, 2016; Kara vd., 2017; Turan-Özpolat, 2015). Dikbayır ve Bümen (2016); materyal eksikliği, programa yönelik bilgi eksikliği ve kurumsal özellikler nedeniyle öğretmenlerin programa bağlı olmadıklarını belirtmişlerdir. Kara ve diğerleri (2017) ise programların öğrenci merkezli olmasına

rağmen, öğretmenlerin konu merkezli bir anlayış sürdürdüklerini ve sadece neyi öğreteceklerine odaklandıklarını tespit etmişlerdir. Ulaşılan bu sonuçlar programların tasarısının uygulamaya yansıtılmasında birtakım sorunlarla karşılaşıldığını göstermektedir. Öğretmenlerin programa bağlılıklarının düşüren bu etmenlerde öğretmen özelliklerinin ve uygulamanın gerçekleştirildiği kurumlarda yaşanan sorunların vurgulandığı görülmektedir. Böylesi bir durumda aynı düzey eğitim kurumlarında uygulanmakta olan program bağlamında, programı uygulayanlar ve programdan yararlananlar açısından önemli farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Demeuse ve Strauven, 2016). Öğretmenlere sürekli mesleki gelişim fırsatları sunulan, fiziksel ve teknolojik açıdan donanımlı, katılıma dayalı kurum kültürünün benimsendiği bir uygulama çevresinin ise öğretmenlerin programa bağlılıklarının desteklediği belirlenmiştir (Dikbayır ve Bümen 2016; Dusenbury vd., 2003; Nevenglosky, 2018; Yeşilpınar-Uyar, Eti, 2022). Dolayısıyla bağlamsal özelliklerin programa bağlılığa yön veren önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Alanyazındaki bazı araştırmalarda da araştırma bulgularından farklı olarak öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yüksek olduğunun belirlenmesi bu görüşü desteklemektedir (Arslan, Ercan ve Tekbıyık, 2014; Benli-Özdemir ve Arık, 2017; Burul, 2018). Dolayısıyla örnekleme oluşturan öğretmen özelliklerinin ve uygulama çevresini oluşturan bağlamsal özelliklerin değişmesi nedeniyle programa bağlılık düzeylerinde farklılaşan sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik kategorilerine ilişkin bulgularda öğretmenlerin yarıya yakınının (%43,83) sorgulayıcılar olduğu; diğer en yüksek yüzdeye sahip öğretmen grubunun ise %38,54'lük dilimle öncüler olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda sınıf ve branş öğretmenlerinin çoğunluğunun yenilikçilik kategorileri arasında yer alan sorgulayıcılardan ve öncülerden oluştuğu görülmektedir. Yenilikçilik kategorilerine ilişkin bulgular bütüncül bir yapıda değerlendirildiğinde ise; yenilikçi, kuşkucu ve gelenekçi öğretmenlerin, sorgulayıcı ve öncü öğretmenlere göre daha az sayıda olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin yeniliklere tamamen direnç göstermediklerini ancak yenilikleri benimsemek için kapsamlı bir süreye gereksinim duyduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin yarısına yakınının sorgulayıcılar kategorisinde yer alması, öğretmenlere odaklanan bireysel yenilikçilik araştırmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Aslan ve Kesik, 2018; Çetin ve Bülbül, 2017; Demir, Metin ve Karataş, 2021; Gökbulut, 2021; Kahraman, 2020; Kaya, 2017; Keskinlikç Kara ve Yoz, 2021; Xafakos vd., 2020). Sorgulayıcı öğretmenlerin yeniliklere karşı temkinli bir

yaklaşım sergilediklerini görülmektedir (Rogers, 1995). Bu durum, öğretmenlerin yeniliklerin tüm yönlerini dikkate alarak değerlendirdiklerini ve yenilikleri benimsemeden önce ayrıntılı bir analiz yaptıklarını ortaya koymaktadır. Sorgulayıcılar, yeniliklerin eğitim süreçlerine etkilerini titizlikle incelediklerinden, yeniliklerin kabul sürecinde daha yavaş ilerleyebilmektedir. Ancak bu temkinli yaklaşım, yeniliklerin kalitesini ve uygulanabilirliğini artırma potansiyeline de sahiptir. Bununla birlikte öğretmenlerin yenilikleri benimseme ve uygulama konusundaki sorgulayıcı tutumları, çok sık ve kısa sürede gerçekleşen değişimlerin amacına ulaşmasını engelleyen bir faktör olarak da değerlendirilebilir. Bu görüş bireylerin yenilikçilik kategorilerine göre dağılımını inceleyen birçok araştırmanın sonuçlarıyla da desteklenmektedir (Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz, 2013; Kert ve Tekdal, 2012; Önen ve Koçak, 2014; Özgür, 2013; Timuçin, 2009; Ünal, 2014; Yılmaz 2013; Yılmaz Öztürk ve Summak, 2014).

Ulaşılan bulgularda diğer en yüksek yüzdeye sahip öğretmen grubunun ise öncüler olması ise, öğretmenlerin önemli bir kısmının yenilikleri erken benimseyen ve uygulamaya koyan bireyler olduğunu göstermektedir (Xafacos vd., 2020). Bu grupta yer alan öğretmenlerin; yenilikleri hızla benimseyip meslektaşlarına örnek olma eğiliminde oldukları ve yeniliklerin eğitim ortamlarında yaygınlaşmasında önemli bir rol oynadıkları belirtilmektedir. Konuyla ilgili araştırmaların sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir (Kılıçer, 2011; Köroğlu, 2014) Aynı zamanda eğitimde yeniliklerin yayılması ve benimsenmesi süreçlerinde yaşanan değişimlerin çok kısa bir süre içinde uygulanması, öğretmenlerin yenilikleri ve değişimleri benimsemekte ve uygulamakta yetersiz kalmalarına yol açmış olabilir. Bu kapsamda sorgulayıcı öğretmenlerin yenilikleri benimseme sürecini hızlandırmak için, yeniliklerin etkilerini ve katkılarını açıkça ortaya koyan, uygulama örnekleriyle desteklenen mesleki gelişim programlarına gereksinim duyulduğu düşünülmektedir. Ayrıca, öncüler kategorisindeki öğretmenlerin deneyimlerini ve başarılarını paylaşımları teşvik edilerek, diğer öğretmenlerin de yeniliklere karşı daha olumlu bir tutum geliştirmesi sağlanabilir (Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz, 2013).

5.2.2. Öğretmenlerin Programa Bağlılık Düzeylerinin Bireysel Yenilikçilik Açısından İncelenmesine Yönelik Tartışma

Ulaşılan bulgular kapsamında öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin sınıf ya da branş öğretmeni olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yılmaz (2021) öğretim programına bağlılık düzeyinin branşlara göre

farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Aslan ve Erden'in (2020) araştırma sonucu da programa bağlılık düzeyi ve programa bağlılığı oluşturan öğretmen eğitimi ve okul iklimi boyutlarında branşlar arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Ulaşılan bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ancak alanyazındaki bazı araştırmalarda bulgularla örtüşmeyen sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin, Güleş (2022) ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemiştir. Benzer şekilde Aşçı ve Yıldırım'ın (2020) araştırmasında öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin branşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Alanyazında değişiklik gösteren bu sonuçlar, örneklem grubunun özellikleriyle ve öğretim programına bağlılığı ölçmede kullanılan veri toplama araçlarının farklılaşmasıyla açıklanabilir.

Ulaşılan bulgularda farkın kaynağı incelendiğinde, branş öğretmenlerinin programa bağlılık düzeylerinin; sınıf öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Yılmaz'ın (2021) araştırmasında da sınıf ve branş öğretmenlerinin programa bağlılıklarının okul öncesi öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuçlar; öğretmenlerin görev yaptıkları öğrenim düzeyi yükseldikçe programa bağlılıklarının da arttığını göstermektedir. Bu durum okul öncesi düzeyden ilkökul ve ortaokul düzeyine doğru gidildikçe programların öğretmenlere tanıdığı esnekliğin ya da esnekliği uygulamaya yansıtma fırsatlarının azalmasıyla ilişkilendirilebilir. Merkezîyetçi anlayışla hazırlanan ulusal programlar, eşgüdömlü bir yürütmenin sağlanması açısından programa bağlılığı olumlu etkilemesine rağmen; programın uygulandığı bağlamda farklılaşan bireysel, sosyal ve bölgesel özellikler programa bağlılığı olumsuz etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Bu durumda öğretim programına sıkı sıkıya bağlı kalınmasını savunan gelenekselci bir yaklaşımdan (Molla ve Lee, 2012; Roitman ve Mayer, 1982) bireysel ihtiyaçların karşılanması için esnekliğin gerekli olduğunu savunan uyarılama yaklaşımına (Berman ve McLaughlin, 1976; Marsh ve Willis, 2007; Shawer, 2010) doğru bir dönüşüm yaşanabilmektedir. Öğretmenlerin, programlara bağlılıklarını belirleyen bu süreçte, programların uygulanmasıyla ilgili algıları, deneyimleri ve çevreyle etkileşimleri de önemli bir rol üstlenmektedir. (Carroll vd., 2007; Gömleksiz, 2005; Hasson, 2010). Burul'un (2018) araştırma sonuçları da ilkökul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre programlarla ilgili olarak meslektaşlarıyla daha çok paylaşım içerisinde olduklarını

göstermektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin dört yıl boyunca aynı öğrenci grubuyla çalışmaları; aile ve meslektaşlarıyla daha fazla etkileşim içerisinde olmalarına; öğrencilerini daha iyi tanımalarına ve programların kendilerine sağladığı esnekliği daha iyi kullanmalarına fırsat tanımış olabilir. Ayrıca öğrencilerin ortaokul sonunda girdikleri liselere giriş sınavı da branş öğretmenlerinin programa daha bağlı olmalarına neden olmuş olabilir. Çünkü merkeziyetçi eğitim sistemlerinde uygulanan, öğrenci geleceğini belirlemeye yönelik sınavların öğretmenlerin program bağlılıklarını etkilediği görülmektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Gelmez-Burakgazi, 2019; Lee ve Chue, 2011). Belirtilen nedenlerden dolayı sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha düşük program bağlılığına sahip oldukları düşünülmektedir.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin, bireysel yenilikçilik kategorilerine göre de anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu kapsamda kuşkucu öğretmenler ile yenilikçi ve öncü öğretmenler arasında, kuşkucu öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sorgulayıcı öğretmenler ile yenilikçi ve öncü öğretmenler arasında, sorgulayıcı öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgu, yenilikçi öğretmenlerin programa bağlılıklarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Yenilikçi öğretmenlerin öğrenci gereksinimleri doğrultusunda program dışı etkinlikler yapma inisiyatifi göze almaları, dolayısıyla programa bağlılıklarının düşük olması beklenen bir durumdur. Çünkü bireysel yenilikçilik; bireylerin yenilikleri benimseyerek, uygulamaya yansıtma gerektirmektedir (Kılıçer, 2011). Dolayısıyla yenilikçi öğretmenlerden; eğitimsel yeniliklere açık olmaları ve bu yenilikleri günlük uygulamalarına entegre etmeleri beklenmektedir (Adıgüzel, vd. 2014; Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Rogers, 2003). Öğretim programına bağlılık ise öğretmenlerin, programları program geliştirme uzmanlarının öngördüğü şekilde uygulamaları olarak tanımlanmaktadır (Dusenbury vd., 2003). Schlechty'nin (2019) belirttiği üzere öğrencilerin öğrenmeleri gereken içerik tartışmaya açık değilken, bu içeriğin nasıl öğrenileceğine ilişkin geniş seçenekler bulunmaktadır (Aktaran; Aşçı ve Yıldırım, 2020). Dolayısıyla yenilikçi öğretmenlerin öğretim programına sıkı sıkıya bağlı olmayı gerektiren gelenekselci bir yaklaşımı benimsemeleri çok da mümkün görünmemektedir. Programa bağlılığın öğretmen yaratıcılığını olumsuz yönde etkilediğini savunan uyarılama yaklaşıma dayalı olarak programların uygulanması sürecinde öğretmenlerin kendi kararlarını almaları ve gerekli durumlarda programın dışına çıkmaları önerilmektedir (Aşçı ve Yıldırım, 2020). Ancak

öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan programları uygulamakta ve karar alma süreçlerinde ilgili mevzuata bağlı kalmaktadır. Bu nedenle bürokratik faktörler, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarında itici bir güç haline gelebilmektedir (Tura ve Akbaşlı, 2021). Bu kapsamda ulaşılan bulguların bireysel yenilikçilik ve programa bağlılık özelliklerinin kuramsal yapısıyla tutarlı olduğu görülmektedir. Araştırmada ulaşılan regresyon analizine ilişkin bulgular da yenilikçi öğretmenlerin programa bağlılıklarının daha düşük olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Regresyon analizine ilişkin bulgularda; öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin programa bağlılık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı ancak iki değişken arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bireysel yenilikçiliği oluşturan fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma boyutlarının da programa bağlılıkla negatif yönde anlamlı ilişki içerisinde olduğu, programa bağlılık düzeyini en fazla yordayan değişkenin fikir önderliği, en az yordayan değişkenin ise risk alma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kuramsal çerçeve dikkate alındığında beklendik olan bu bulgunun, ampirik araştırma bulguları açısından tartışılması oldukça güçtür. Çünkü alanyazında doğrudan bireysel yenilikçilik ve öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak çalışma grupları değişmekle birlikte, öğretim programına bağlılığın; öğrenme ve öğretme yeterliliklerinin geliştirmesini gerektiren öğretmen failliğiyle (Aşçı ve Yıldırım, 2020), öğretmenlerin sınıf içi kararlarına yön veren program yönelimleriyle (Yılmaz ve Kahramanoğlu, 2021) ve program tasarım yaklaşımı tercihleriyle (Burul, 2018) anlamlı ilişki gösterdiğini kanıtlayan araştırmalar vardır. Lewyckyj (2021) öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarını en çok etkileyen mesleki kimlik değişkenleri arasında mesleğe bağlılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nguyen, Pietsch ve Gümüş'ün (2021) araştırma sonuçları ise öğretmen özerkliğinin, kolektif öğretmen yenilikçiliğinin pozitif bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını dolaylı olarak desteklemektedir.

Program tasarım tercihleri açısından incelendiğinde sorun merkezli tasarım tercihinin programa bağlılığı düşük düzeyde etkilediği belirlenmiştir (Burul, 2018). Öğrencilerin gelişimine odaklanan sorun merkezli tasarımda eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin kazanımı amaçlanmaktadır (Tucker, 2011). Bir sosyal sistem içerisindeki değişiklikleri benimseme derecesini gösteren yenilikçilik de deneyime açıklık, risk alma ve yaratıcılık gibi boyutları yapısında barındıran şemsiye bir kavram

olarak değerlendirilmektedir (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Dolayısıyla yenilikçi öğretmenlerden yaratıcı düşünme, problem çözme ve adaptasyon becerilerini kullanarak eğitim ortamlarını daha etkili hale getirmeleri beklenmektedir (Adıgüzel, 2012). Bu kapsamda Burul'un (2018) araştırmasında sorun merkezli tasarım tercihinin programa bağlılık üzerinde düşük düzeyde etkiye sahip olmasının bulunması, bireysel yenilikçilik ve programa bağlılık düzeyleri arasında belirlen negatif yönde ilişkiyi destekler niteliktedir. Nguyen, Pietsch ve Gümüş'ün (2021) de belirttiği gibi öğretmenlerin bireysel özerkliklerine ilişkin algıları, okullardaki kolektif yenilikçilik algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Ancak Aşçı ve Yıldırım'ın (2020) araştırma sonuçları; mesleki gelişimle ilişkili öğretmen failliğiyle öğretim programına bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar program dışı etkinlikler yapma inisiyatifi alan öğretmenlerin programa bağlılıklarının da yüksek olmasını şaşırtıcı bir sonuç olarak değerlendirmişlerdir.

Bireysel yenilikçilik ve öğretim programına bağlılık arasındaki negatif yönlü yordamsal ilişki, yenilikçi yöntemlerin genellikle var olan sistemin dışında kalmasıyla, okul ikliminin yenilikçi yaklaşım ve uygulamaları desteklemede yetersiz kalmasıyla da ilişkilendirilebilir. Çünkü yenilikçi öğretmenler, mevcut eğitim programlarının yenilikçi uygulamaları teşvik etmeye yeterince esnek olmamasını bir sorun olarak görebilmektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılığını etkileyen önemli faktörler arasında öğretmenlerin desteklenmesi, programların yapısı ve okul iklimi gibi unsurların belirgin rol oynadığı vurgulanmaktadır. (Dusenbery vd., 2003; Carroll vd., 2007; Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Turan-Özpolat ve Bay 2015). Bu kapsamda ulaşılan bulguların; bireysel yenilikçilik ya da programa bağlılık konularında gerçekleştirilen kuramsal ve ampirik araştırmaların sonuçlarıyla tutarlı olduğu görülmektedir.

5.3. ÖNERİLER

Araştırmada ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik olarak geliştirilen öneriler alt başlıklar halinde sunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin programa bağlılıklarının düşük düzeyde, bireysel yenilikçiliklerinin ise orta düzeyde olması; yenilikçi uygulamaları öğretim

programıyla bütünleştiren yapısal düzenlemelere gereksinim duyulduğunu göstermektedir.

- Sorgulayıcı öğretmenlerin yenilikleri benimseme sürecini hızlandırmak için, yeniliklerin etkilerini ve katkılarını açıkça ortaya koyan, uygulama örnekleriyle desteklenen mesleki gelişim programlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi önerilmektedir.
- Uygulama çevresine yönelik bağlamsal özelliklerin programa bağlılığı etkilediği göz önünde bulundurulduğunda, sınıf öğretmenlerinin programa bağlılıklarını güçlendiren destekleyici program yapısına ve okul iklimine gereksinim duyulduğu düşünülmektedir. Branş öğretmenleri açısından programların kendilerine sağladığı esnekliği daha iyi kullanmalarına fırsat tanıyan, meslektaşlar arasındaki işbirliğini destekleyen okul temelli mesleki gelişim programlarının planlanması önerilmektedir.
- Yenilikçi öğretmenlerin programa bağlılıklarının daha düşük olması ve iki değişken arasında ulaşılan negatif yönde yordamsal ilişki; yenilikçi öğretmenlerin programa bağlılıklarını artıracak yapısal düzenlemelere gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Bu kapsamda öğrenme etkinliklerinin planlanmasında, uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretmenlerin yenilikçi kararlarının desteklenmesi ve okul temelli kararlara katılımlarının artırılması önerilmektedir.

5.3.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Araştırmanın bağımsız değişkenleri sınıf ya da branş öğretmeni olma durumuyla ve bireysel yenilikçilik kategorileriyle sınırlıdır. Bu kapsamda farklı öğrenim düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin programa bağlılık ve bireysel yenilikçilik düzeyleri; mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, günlük yaşamda teknoloji kullanımı, eğitim amaçlı teknoloji kullanımı ve kitap okuma sıklığı gibi değişkenler açısından incelenebilir.
- Araştırmadan elde edilen sonuçlar ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinden toplanan verilerle sınırlıdır. Bu kapsamda ortaöğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve programa bağlılık düzeylerini incelemeye yönelik yordamsal araştırmalar gerçekleştirilebilir.

- Yenilikçi sınıf ve branş öğretmenlerinin programa bağlılıklarını etkileyen faktörleri derinlemesine inceleyen karşılaştırmalı durum çalışması deseninde araştırmaların planlanması önerilmektedir.
- Farklı öğrenim düzeylerinde görev yapan yenilikçi öğretmenlerin programa bağlılıklarının belirlenmesini ve geliştirilmesini amaçlayan eylem araştırmaları gerçekleştirilebilir.





EKLER

Ek-1: Öğretim Programa Bağlılık Ölçeği

Değerli Meslektaşlarım;

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında bir yüksek lisans tez çalışması yapmaktayım. Bu çalışma, sizlerin programa bağlılık ve bireysel yenilikçilik düzeylerinizin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Veriler sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve tümüyle saklı tutulacaktır. Sizden istenen ilgili maddeye yönelik görüşünüzü, en uygun seçeneğe çarpı (X) işareti koyarak belirtmenizdir. Lütfen her maddeye TEK bir yanıt veriniz ve maddeleri kesinlikle BOŞ bırakmayınız. Yapılan bu çalışmaya siz değerli öğretmenlerimizin büyük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Gösterdiğiniz sabır ve özenden dolayı şimdiden çok teşekkür ederim.

Tuğba KIRABALI

Danışman: Doç. Dr. Melis YEŞİLPINAR UYAR

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet: ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Branş: ☐ Sınıf ☐ Türkçe ☐ Matematik ☐ Fen Bilimleri
☐ Sosyal Bilgiler ☐ Yabancı Dil ☐ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
☐ Müzik ☐ Görsel Sanatlar ☐ Beden Eğitimi ve Spor
3. Mesleki Kıdem: ☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-16 yıl ☐ 17 yıl ve üzeri
4. Mezuniyet: ☐ Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültesi ☐ Fen Edebiyat Fakültesi
☐ Diğer (.....)
5. Öğrenim Düzeyi: ☐ Ön Lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
6. Haftalık Ders Saati: ☐ 10 – 15 Saat ☐ 16 – 20 Saat ☐ 21 – 30 Saat
7. Günlük Yaşamda Teknoloji Kullanım Amacı: ☐ Eğitim ☐ Araştırma
☐ Oyun-Eğlence ☐ Bilgi Edinme ☐ Diğer (.....)
8. Eğitim Amaçlı Teknoloji (internet, bilgisayar, etkileşimli tahta, yazılım vb.) Kullanım Süresi (haftada): ☐ 0-3 Saat ☐ 4-7 Saat ☐ 8-11 saat ☐ 12 saat ve üzeri
9. Mesleki Gelişim ve Genel Türlerle Yönelik Kitap Okuma Sayısı (ayda):
☐ Neredeyse hiç ☐ 1-2 ☐ 3-4 ☐ 5 ve üzeri
10. Alanınızla ilgili mesleki/bilimsel yayınları takip etme: ☐ Evet ☐ Hayır
11. Program geliştirme ve öğretim alanında bir hizmet içi eğitim programına katıldınız mı?
☐ Evet ☐ Hayır

	ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Etkinlikleri bireysel deneyimlerime göre planlıyorum.	()	()	()	()	()
2	Kazanımların tamamı yerine önemli olanlarını dikkate alıyorum.	()	()	()	()	()
3	Öğretim sürecinde üst düzey becerileri (ayırt etme, tahmin etme vb.) geliştiren etkinliklere yer <u>veremiyorum</u> .	()	()	()	()	()
4	Programda yer alan açıklamalar bölümündeki bilgiler yerine kendi deneyimlerime göre süreci tasarlıyorum.	()	()	()	()	()
5	Sınıf seviyesine göre kazanımları birleştirerek işliyorum.	()	()	()	()	()
6	Kazanımlarla ilişkilendirilen ara disiplinlere dayalı etkinliklere her durumda yer <u>veremiyorum</u> .	()	()	()	()	()
7	Programda öngörülen becerileri kazandıracak etkinliklere yer veriyorum.	()	()	()	()	()
8	Programın uygulanmasında öğrenci özelliklerini (kültürel farklılıklar, bilgi düzeyi, öğrenme stilleri gibi) dikkate alıyorum.	()	()	()	()	()
9	Kazanım ve konunun içeriği dikkate alınarak programda belirtilen sürelerde değişime gittiğim olmaktadır.	()	()	()	()	()
10	Programda önerilen süreye uymak yerine mesleki deneyimlerimi dikkate alıyorum.	()	()	()	()	()
11	Öğretim etkinliklerini tasarlarken ders sürelerini dikkate alıyorum.	()	()	()	()	()
12	Öğrencilerin soru sormaları için öğretim sürecinde gerekli olan zamanı ayırıyorum.	()	()	()	()	()
13	Öğrencilerin proje çalışmalarına gerekli rehberliği yapmak için zaman ayırıyorum.	()	()	()	()	()
14	Derste öğrencilerin soru sormaları için her zaman fırsatlar yaratamam.	()	()	()	()	()
15	Öğrencilerin hazırladığı çalışmalarla ilgili her zaman yapıcı geribildirimler veriyorum.	()	()	()	()	()
16	Öğrencilerin öğrenme düzeylerini süreç içerisinde değerlendiriyorum.	()	()	()	()	()
17	Öğretim yöntem-tekniklerinde çeşitliliğe yer veriyorum.	()	()	()	()	()
18	Öğrencilerin programda öngörülen bilgileri kazanmalarına öncelik veriyorum.	()	()	()	()	()
19	Öğrencilerin öğrenme düzeyleri kullandığım yöntem-teknikleri belirlememde etkili olur.	()	()	()	()	()
20	Öğrencilerden aldığım dönütler yaptığım planlarda değişime sebep olur.	()	()	()	()	()
21	Öğrencilerin öğretim sürecinde etkin olmaları için güdülerim.	()	()	()	()	()

	ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
22	Öğrencilerin katılım gösterdiği etkinlikleri daha sık kullanmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
23	Ölçme değerlendirme çalışmalarına öğrencilerinde katılım göstermesini sağlarım.	()	()	()	()	()
24	Öğrencilerin derse katılım göstermediği durumlarda sınıfta daha etkin konumda olurum.	()	()	()	()	()
25	Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alarak konular arasında bağlantı kurarım.	()	()	()	()	()
26	“Hedef-davranış” kavramı yerine “kazanım” kavramının yer alması uygulamada herhangi bir farklılığa neden olmamaktadır.	()	()	()	()	()
27	Programda etkinlik örneklerinin yer alması yol gösterici olmaktadır.	()	()	()	()	()
28	Programlardaki bazı kavramlar (beceri, ara disiplin, öğrenme alanları ve tema vb.) programın etkili uygulanmasına katkı sağlamıyor.	()	()	()	()	()
29	Öğretmen kılavuz kitaplarının sınırlayıcı bir etkisi olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
30	Öğretmenlere yüklenen yeni rollere (kolaylaştırıcı, rehber gibi) uyum sağlayabiliyorum.	()	()	()	()	()
31	Hizmet öncesinde öğretim programlarının etkili olarak nasıl uygulamaya konulabileceğini öğrendim.	()	()	()	()	()
32	Öğretmenlik eğitiminde öğretim programlarıyla ilgili daha fazla derse ihtiyaç vardır.	()	()	()	()	()
33	Öğretim programlarının başarılı bir şekilde yürütülmesi için kapsamlı bir öğretmenlik eğitimi verilmektedir.	()	()	()	()	()
34	Programları etkili olarak uygulayabilmem için yeterli tecrübe kazandırılmaktadır.	()	()	()	()	()
35	Okulumda programın gerektirdiği değişime uyum vardır.	()	()	()	()	()
36	Okulumda programın uygulanması ile ilgili bilgi alışverişi vardır.	()	()	()	()	()
37	Okul müdürü programın gerektirdiği değişim için bizerehber olur.	()	()	()	()	()
38	Programın vizyonu tüm kurum çalışanlarınca paylaşılır.	()	()	()	()	()
39	Öğretmenler arasında programlarla ilgili tecrübe paylaşımı yapılır.	()	()	()	()	()
40	Programdaki değişim uygulamaya kolaylıkla yansır.	()	()	()	()	()
41	Okulumda program uygulamaları ile ilgili etkinlikler düzenlenir.	()	()	()	()	()
42	Programın öngördüğü yaklaşım tüm öğretmenlerce paylaşılır.	()	()	()	()	()

Ek- 2: Bireysel Yenilikçilik Ölçeği

BİREYSEL YENİLİKÇİLİK ÖLÇEĞİ		Uygunluk Düzeyi				
Yönerge: Bireyler, çevrelerine farklı yollarla tepki verirler. Aşağıdaki ifadeler, bireylerin bu tepkilerinden bazılarını oluşturmaktadır. Her bir ifadeyi inceleyerek, ifadenin size uygunluğunu yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek (X) belirtiniz. İfadelerin doğru ya da yanlış yanıtları yoktur, lütfen ifadeyi okuduktan sonraki aklınıza gelen ilk düşünceyi işaretleyiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta düzey	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
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 açığım.					
19	Cevabı belirsiz sorular beni heyecanlandırır.					
20	Yeni fikirlere karşı çoğunlukla şüpheciyimdir.					

Ek- 3: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.02.2023-82



KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu

TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı No : 2023/01
Toplantı Tarihi : 26.01.2023
Toplantı Saati : 14:00
Toplantı Yeri : Rektörlük Toplantı Salonu

GÜNDEM

17.Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 13.01.2023 tarihli ve 170889 sayılı yazısı gereğince; Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tuğba KIRABALI'nın "*Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçiliklerinin ve Programa Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi*" başlıklı akademik çalışmasında kullanılmak üzere, uygulama, görüşme ve anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşme.

KARAR

17.Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 13.01.2023 tarihli ve 170889 sayılı yazısı gereğince; Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tuğba KIRABALI'nın "*Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçiliklerinin ve Programa Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi*" başlıklı akademik çalışmasında kullanılmak üzere, uygulama, görüşme ve anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşüldü.

Yapılan görüşmeler ve değerlendirmeler sonucunda, çalışma kapsamında yapılacak olan uygulama, anket-görüşme sorularının ve ölçeklerin, gerekli izinlerin alınması kaydıyla, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Ali ÇELİK
Başkan

Prof. Dr. Abdullah İLGAZİ
Üye

Prof. Dr. Çetin ÖZDİLEK
Üye

Prof. Dr. Muhammed Sait
GÖKALP
Üye

Prof. Dr. Orhan ELMACI
Üye

Prof. Dr. Ramazan KILIÇ
Üye

Prof. Dr. Selda MANT MENAY
Üye

Adres: Evliya Çelebi Yerleşimi Teşvikiye Yolu 10. Km 43100 KÜTAHYA
Tel: 0274 443 4434 Faks: 0274 443 4434
e-Posta: etikkurul@dpu.edu.tr Web: http://www.dpu.edu.tr
Kurum Adresi: dumlupinaruniversitesi@hsn.ksp.tr

Bilgi için: Ebru Yüce
Unvanı: Raportör
Tel No: 0274 443 16 65-1655



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek-4: Veri Toplama Araçları Uygulama İzni

Tarih ve Sayı: 31.05.2023 - 201781



T.C.
KÜTAHYA DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-75557786-300-201781
Konu : Anket/Çalışma Talebi (Tuğba KIRABALI)

31.05.2023

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 22.05.2023 tarihli ve E-75621633-300-199805 sayılı yazınız.
b) Kütahya İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 30.05.2023 tarihli ve E-53490996-44-77107130 sayılı yazısı.

Enstitünüz Eğitim Programları ve Öğrenim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tuğba KIRABALI'nın anket izin talebi ile ilgili İlgi (b)'de kayıtlı yazı ve ekleri Ek'te yer almaktadır. Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Sülbüye UMURHAN
Daire Başkanı

Ek:İlgi (b) Yazı ve Ekleri (3 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSE6V79CJL

Belge Takip Adresi : <https://www.nrk.gov.tr/kutahya-dumlupinar-universitesi-ebys>

Adres: Evliya Çelebi Yerleşkesi Taşınak Yolu 10. Km 43100 KÜTAHYA

Telefon:(0 274) 443 43 43 Faks:0274 265 20 43

e-Posta:ogrisi@dpu.edu.tr Web:http://oidb.dpu.edu.tr/

Kap Adresi: dumlupinaruniversitesi@hs01.kap.tr

Bilgi için: Cemil Dolker

Unvanı: Bilgiayar İşletmeni

Tel No: 02744431236



Bu belge, Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.05.2023-201685



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-53490996-44-77107130
Konu : Tez İzni

30.05.2023

KÜTAHYA DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 23/05/2023 tarihli ve 199883 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 30/05/2023 tarihli ve 77067275 sayılı Onayı.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tuğba KIRABALI'nın "*Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçiliklerinin ve Programa Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi*" konulu tez çalışması için Valilik Makamından alınan ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir.

İlgili tez çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüz Ar-Ge birimine gönderilmesini arz ederim.

Hasan BAŞYİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: İlgi (b) Onay (2 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Kütahya İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE şubesi

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (274) 280 43 94

Bilgi için: Merve KARA

E-Posta: arge43@meb.gov.tr

İnternet Adresi: www.kutahya.meb.gov.tr

Unvan : Memur

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Faks: 2742804398

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrnkoorgumeb.gov.tr> adresinden 05bc-1e22-316e-bd6a-e3c8 koda ile teyit edilebilir.

Bu belge, Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-53490996-44-77067275
Konu : Tez İzni

30/05/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/02 nolu Genelgesi
b) Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü'nün 26/05/2023 tarihli ve 76970706 sayılı yazısı

İlgi (a) genelge doğrultusunda Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü'nün ilgi (b) yazısında, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tuğba KIRABALI'nın "*Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçiliklerinin ve Programa Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi*" konulu tez çalışmasını İlimiz genelindeki resmi ortaokullarda ve ilkokullardaki öğretmenlere yönelik olarak uygulamak istediği belirtilmektedir.

İl Millî Eğitim Şube Müdürü Mustafa TOPUZ'un başkanlığında toplanan değerlendirme komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu çalışmanın uygulanabilir olduğuna karar vermiştir. Eğitim - öğretimi aksatmadan konunun dışına çıkmamaları kaydıyla bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen tez çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğüme verilmek üzere yapılmasını;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan BAŞYİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Hasan ERKAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : İl Millî Eğitim Müdürlüğü/ Strateji Geliştirme Şubesi/ Ar-Ge Birimi /
KÜTAHYA
Telefon No : 0 (274) 280 43 94
E-Posta: arge43@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>
Bilgi için: Çağla KAYNARCA
Uyvan : Memur
İnternet Adresi : Faks : _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 452a-6cc0-38f7-9db4-10a2 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Tarih ve İlgili Sayı	26.05.2023 / 76970706
Adı Soyadı	Tuğba KIRABALI
Kurumu / Üniversitesi	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İlkokul ve Ortaokul
Araştırma yapılacak okul / okullar	Kütahya İli Merkezinde Bulunan Resmi İlkokul ve Ortaokullar
Araştırmanın konusu	Öğretmenlin Bireysel Yenilikçilerinin ve Programa Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez
Veri toplama araçları	Anket
Görüş istenilecek Birim/Birimler	Yok
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Anketin belirtilen okullarda uygulanması uygun görülmüştür.	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi

KAYNAKÇA

- Abbak, Y. ve Erdamar, G. (2024). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yenilikçi okul algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 226-252.
- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 77-94.
- Adıgüzel, A. (2012). The relation between candidate teachers' moral maturity levels and their individual innovativeness characteristics: A case study of Harran University Education Faculty. *Educational Research and Reviews*, 7(25), 543-547.
- Adıgüzel, A., vd. (2014). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri. *Milli Eğitim*, 43(204), 135-154.
- Alan, H. ve Yeloğlu, O. (2013). Markalaşma ve yenilikçilik. *Siirt Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi. İktisadi Yenilik Dergisi*, 1, 13-26
- Arslan-Çelik, F. M. ve Gelmez-Burakgazi, S. (2020). Öğretim programına bağlılık araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 796-824.
- Aslan, H. ve Kesik, F. (2018). Lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özelliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2215-2228.
- Aslan, M. ve Erden, R. Z. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 175-199.
- Aşçı, M. ve Yıldırım, R. (2020). Öğretmen failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki: Yunus Emre ilçesi örneği. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16, 6126-6149.
- Atalay Altaş, M. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Atılgan, D. ve Tükel, Y. (2021). Antrenör ve beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik algıları. *Ekev Akademi Dergisi*, (86), 171-208.
- Atila, M. E. (2012). *Fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından algılanışı ve uygulanışı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Avcu, R. ve Haser, Ç. (2020). Matematik öğretmenlerinin çözümlü örneklerinin ve yazılı sınav sorularının öğretim programında yer alan kazanımlarla uyumunun belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 20-41.
- Aynas, N. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri ve Programa Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 1426-1445.
- Backer, T. E. (2002). *Finding the balance: Program fidelity and adaptation in substance abuse prevention* (1st ed.). Washington, DC: Center for Substance Abuse Prevention.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 965-992.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2017, 5 Kasım). *Öğretme-öğrenme anlayışları ve öğretim programına bağlılık: İlişkisel bir araştırma*. Erişim Adresi: <https://www.nobelyayin.com/sunumlar/iscer-ozet-2017.pdf>
- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B. ve Turan Özpolat, E. (2019). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 110-137.
- Benli Özdemir, E. ve Arık, S. (2017). Teachers evaluation of the 2005 science and technology and 2013 science course curriculum. *Ahi Evran University Kırşehir Faculty of Education Journal*, 18, 31-44.
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1976). Implementation of educational innovation. *The Educational Forum*, 40(3), 345–370.

- Boncuk, A. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 3(1), 88- 108.
- Bond, G. R., et. al. (2000). Measurement of fidelity in psychiatric rehabilitation. *Mental Health Services Research*, 2(2), 75-87.
- Boz, D., Ergüzeloğlu, E. ve Duran, C. (2020). Bireysel yenilikçiliğin iş performansına etkisi: bir işletme örneği. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 15-34.
- Braak, J. (2001). Individual characteristics influencing teachers' class use of computers. *Journal of Educational Computing Research*, 25(2), 141-157.
- Burul, C. (2018). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Butakın, V. ve Özgen, K. (2007). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının (4. ve 5. sınıf) uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi Diyarbakır ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 82-94.
- Bümen, N. T. (2005). Öğretmenlerin yeni ilköğretim 1-5. sınıf programlarıyla ilgili görüşleri ve programı uygulamaya hazırlayıcı bir hizmetiçi eğitim çalışması örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 21-57.
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Büyükbaş, N. (1995). Öğretim programlarının planlanıp uygulanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 545-548.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Ö. (2020). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- Caner, A. ve Tertemiz, N. (2010). Uygulamayı etkileyen faktörler açısından ilköğretim 1. kademe öğretim programları uygulamalarının değerlendirilmesi: Sınıf öğretmenleri görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(2), 155-187.
- Cantrell, S. C., et. al. (2013). Reading intervention in middle and high schools: Implementation fidelity, teacher efficacy, and student achievement. *Reading Psychology*, 34(1), 26-58.
- Carroll, C., et. al. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2, 1-9.
- Century, J., Rudnick, M., & Freeman, C. (2010). A framework for measuring fidelity of implementation: A foundation for shared language and accumulation of knowledge. *American Journal of Evaluation*, 31(2), 199-218.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 455-456.
- Çelik-Şen, Y. ve Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Yeni ilköğretim programının getirdiği değişiklikler: Sınıf öğretmenlerinin düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 26-51.
- Çetin, D. ve Bülbül, T. (2017). Okul yöneticilerinin teknostres algıları ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1241-1264.
- Çiftçi, O. ve Tatar, E. (2015). Güncellenen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 285-298.
- Çobanoğlu, R. (2011). *Teacher self-efficacy and teaching beliefs as predictors of curriculum implementation in early childhood education* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çuhadar, C., Bülbül, T. ve Ilgaz, G. (2013). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(3), 797-807.

- Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review, 18*(1), 23-45.
- Demeuse, M. ve Strauven, C. (2016). *Politik kararlardan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (Y. Budak Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demir, A., Metin, K. G. ve Karataş, İ. H. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin girişimcilik ve yenilikçilik düzeyleri: Betimsel bir araştırma. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 76-98.
- Demirel, Y. ve Seçkin, Z. (2008). Bilgi ve Bilgi Paylaşımının Yenilikçilik Üzerine Etkileri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(1), 189-202.
- Dhillon, S., Darrow, C., & Meyers, C. V. (2015). Implementation fidelity in education research: Designer and evaluator considerations. In C. V. Meyers & C. Brandt (Ed.), *Introduction to implementation fidelity* (s. 8-22). New York: Routledge.
- Dikbayır, A. ve Bümen, N. T. (2016). An investigation of ninth grade mathematics curriculum fidelity. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies (IJCIS), 6*(11), 17-38.
- Dinç, E. ve Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 17-49.
- Döş, B. (2020). Analyzing the alternative assessment applications for the development of teaching: Review of literature. *International Online Journal of Educational Sciences, 8*(4), 215-228.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A Review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research, 18*(2), 237-256.
- Ellis, A. K. (2004). *Eğitim programı modelleri*. (A. Arı, Çev. Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Elmore, R. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review, 66*(1), 1-27.

- Ennis, R. (2013). Critical thinking across the curriculum: The Wisdom CTAC Program. *Inquiry: Critical Thinking Across The Disciplines*, 28(2), 25-45.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2014). *Teacher development and educational change* (1st ed.). London: Routledge.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397.
- Furtak, E. M., et. al. (2008). On the fidelity of implementing embedded formative assessments and its relation to student learning. *Applied Measurement in Education*, 21(4), 360-389.
- Gelmez- Burakgazi, S. (2019). Programa bağılılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 236-249.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple suide and reference, 17.0 update* (10th ed.) Boston: Pearson Education Limited.
- Gerstner, J. J., & Finney, S. J. (2013). Measuring the implementation fidelity of student affairs programs: A critical component of the outcomes assessment cycle. *Research & Practice in Assessment*, 8, 15-28.
- Gitlin, A., & Ornstein, S. (2007). A political humanist curriculum for the 21 st century. In A.C. Ornstein, E. F. Pajak & S.B. Ornstein (Ed.), *Contemporary issues in curriculum* (4th ed.) (p. 262-272). London: Pearson/Allyn and Bacon.
- Goldsmith, R. E., & Foxall, G. R. (2003). *The measurement of innovativeness*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/256859188_The_International_Handbook_on_Innovation_Larisa_V_Shavinina_Ed_Elsevier_Science_Oxford_UK_2003_xxvii_and_1171_pages_Hardbound_Approx_269_ISBN_008044198X.
- Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 204-214.
- Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 469-479.

- Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 339-384.
- Görge, İ. (2019). Program geliştirmede temel kavramlar. İçinde H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (s. 1-18). Ankara: Anı Yayın Evi.
- Güleş, E. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Güneş, B. ve Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 192-205.
- Gündüz, Ş. (2020). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ile dijital yerlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 261-277.
- Gürbüz, Ç. (2020). *Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Han, Ç. (2013). Öğretmenlerin işlevsel paradigmaları ve eğitim reformu. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 59-79.
- Hasson, H. (2010). Systematic evaluation of implementation fidelity of complex interventions in health and social care. *Implementation Science*, 5(67), 1-9.
- Hill, J. N., Snelgrove-Clarke, E., & Slaughter, S. E. (2015, 11 November). *Assessing the extent and quality of documentation of fidelity to the implementation strategy: A proposed scoring mechanism*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/282516105_Assessing_the_extent_and_quality_of_documentation_of_fidelity_to_the_implementation_strategy_a_proposed_scoring_mechanism
- Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4, 58-65.
- Kabaş, İ. ve Yıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimini öz yeterlik algıları ile Türkçe dersi ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları. *Researcher*, 8(1), 105–134.

- Kahraman, A. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kara, K., vd. (2017). Sekizinci sınıf matematik öğretiminde teori ve uygulama bağlamında “program uyumluluğunun” incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 2(1), 26-40.
- Kasapoğlu, K. (2010). *Relations between classroom teachers’ attitudes toward change, perceptions of “constructivist” curriculum change and implementation of constructivist teaching and learning activities in class at primary school level* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keith, R. E., et. al. (2010). Fidelity of implementation: *Development and testing of a measure. Implementation Science*, 5(99), 1-11.
- Kert, S. B. ve Tekdal, M. (2012). Farklı eğitim fakültelerine devam eden bireylerin yenilikçilik algılarının karşılaştırılması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(4), 1150-1161.
- Keskinkılıç-Kara, S. B. ve Yoz, E. (2020). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yordayıcısı olarak okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(23), 349-370.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kılıçer, K. ve Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 150-164.
- Kırkgöz, Y. (2009). The challenge of developing and maintaining curriculum innovation at higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 73-78.

- Kovaleski, J. F., et. al. (1999). High versus low implementation of instructional support teams: A case for maintaining program fidelity. *Remedial and Special Education*, 20, 170-183.
- Könings, K., Gruwel, S. & Merrienboer, J. (2007). Teachers' perspectives on innovations: *Implications for educational design teaching and teacher Education*, 23, 985-997.
- Köroğlu, A. Y. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri özyeterlik algıları, teknolojik araç-gereç kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lee, J. M., & Shin, Y. J. (2014). An analysis of elementary school teachers' difficulties in the STEAM class. *Journal of Korean Elementary Science Education*, 33(3), 588- 596.
- Lee, Y. J., & Chue, S. (2013). The value of fidelity of implementation criteria to evaluate school-based science curriculum innovations. *International Journal of Science Education*, 35(15), 2508-2537.
- Lewyckyj, J. W. (2021). *Cultivating innovation: An exploration of teacher professional identity and innovative work behavior in private catholic schools* (Unpublished Doctoral Thesis). University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Little, M. A., et. al. (2013). The effects of implementation fidelity in the towards no drug abuse dissemination trial. *Health Education*, 113(4), 281-296.
- Loogma, J., Kruusvall, J. & Ümarik, M. (2011). E-learning as innovation: Exploring innovativeness of the VET teachers' community in Estonia. *Computers & Education*, 58(2), 808-817.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- McCarthy, S.J & Woodard, R. (2018) Faithfully following, adapting, or rejecting mandated curriculum: teachers' curricular enactments in elementary writing instruction. *Pedagogies: An International Journal*, 13(1), 56-80.
- McGeown, V. (1980). Dimensions of teacher innovativeness. *British Educational Research Journal*, 6(2), 147-163.

- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom* (1st ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, 4, 83-105.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018, 10 June). *Ortaöğretim öğretim programları*. Ankara. Erişim Adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329>
- Molla, A. S., & Lee, Y. J. (2012). How much variation is acceptable in adapting a curriculum? *Journal of Education Research*, 6(1), 1-34.
- Monroe-De Vita, M., Morse, G., & Bond, G. R. (2012). Program fidelity and beyond: Multiple strategies and criteria for ensuring quality of assertive community treatment. *Psychiatric Services*, 63(8), 743-750.
- Mowbray, C. T., et. al. (2003). Fidelity criteria: Development, measurement and validation. *American Journal of Evaluation*, 24, 315-340.
- Nelson, M. C., et. al. (2012). A procedure for assessing intervention fidelity in experiments testing educational and behavioral interventions. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 39(4), 374-396.
- Nevenglosky, E. (2018, 2 May). *Barriers to effective curriculum implementation* Retrieved from: <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/5235/>
- Nguyen, D., Pietsch, M., & Gümüş, S. (2021, 10 May). *Collective teacher innovativeness in 48 countries: Effects of teacher autonomy, collaborative culture, and professional learning*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/353378673_Collective_teacher_innovativeness_in_48_countries_Effects_of_teacher_autonomy_collaborative_culture_and_professional_learning
- O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K-12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78(1), 33-84.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins F. P. (2016). *Eğitim programı* (A. Arı Çev.). Konya: Eğitim
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Othman, N. (2016). Exploring the Innovative Personality Characteristics Among Teachers. *International Education Studies*, 9(4), 1-8.
- Önen, A. S. & Koçak, C. (2014) Analysis on reflective thinking tendencies of student teachers according to their individual innovativeness and sociotropic-autonomic personality characteristics. *Procedia- Social and Behavioral Science*, 143, 788-793.
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim programları ve öğretim* (1. Basım). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özer, D. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özgür, H. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 409-420.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 271-299.
- Öztürk, Z. Y. ve Summak, M. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, 2(1), 844-853.
- Pallant, J. (2015). *SPSS kullanma kılavuzu – Spss ile adım adım veri analizi*. (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pence, K. L., Justice, L. M., & Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39, 329-341.
- Pinar, W., et. al. (2004). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses* (2nd ed.). New York, NY: Peter Lang.

- Razali, N., & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of shapiro-wilk, kolmogrovsmirnov, lilliefors and anderson-darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analysis*, 2(1), 21-33.
- Rogers, E. M. (1963). What are innovators like?. *Theory into Practice*, 2(5), 252- 256.
- Rogers, E.M. (1995). *Diffusion of innovations* (1st ed.). New York: Free Press.
- Rogers, E. M. (2003). *Difusion of innovations* (1st ed.). New York: Free Press of Glencoe.
- Roitman, D. B., & Mayer, J. P. (1982). *Fidelity and reinvention in the implementation of innovations* (1st ed.). Washington: ERIC Clearinghouse.
- Sadıç, T. (2019). *Lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik algıları, eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ve araştırma yeterlilikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sanchez, V., et. al. (2007). Fidelity of implementation in a treatment effectiveness trial of reconnecting youth. *Health Education Research*, 22(1), 95-107.
- Sanetti, L. M. H., & Kratochwill, T. R. (2008). Treatment integrity in behavioral consultation: Measurement, promotion, and outcomes. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 4(1), 95-114.
- Saraç, M. (2019). *Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Schlechty, P. (2019). *Okulu yeniden kurmak*. (Y. Özden, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Shawer, S. F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculumdevelopers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26, 173-184.
- Sobol, D. F. et. al. (1989). The integrity of smoking prevention curriculum delivery. *Health Education Research*, 4, 59-67.
- Şahin, F. (2016). *Öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri kabul düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson Education Limited.
- Tierney, W. G., & Lanford, M. (2016). Conceptualizing innovation in higher education. *Higher education: Handbook of Theory And Research*, 5, 1-40.
- Timuçin, M. (2009). Diffusion of technological innovation in a foreign languages unit in Turkey: A focus on risk-averse teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(1), 75-86.
- Tucker, T. (2011). What they want and how they want it: Students expectations of ESL curriculum at the classroom level. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(11), 11-19.
- Tura, B. ve Akbaşı, S. (2021). Öğretmen yenilikçiliğini etkileyen faktörler. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 15-28.
- Turan-Özpolat, E. ve Bay, E. (2015). Program uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlere yönelik literatür taraması. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 200-227.
- Tuysuz, F.G. (2017). *Resmi ortaokul öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile örgütsel yaratıcılık algı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Manisa ili Salihli ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uras, M. (2000). Lise öğretmenlerinin örgüt sağlığının moral, yenilikçilik, özerklik, uyum ve problem çözme yeterliği boyutlarına ilişkin algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 1-8.
- Ünal, H. (2014). Üniversite öğrencilerinin bireysel yenilikçilik kategorilerinin belirlenmesi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*, 4(11), 68-74.
- Vartuli, S., & Rohs, J. (2009). Assurance of outcome evaluation: Curriculum fidelity. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 502-512.
- West, J., & Bogers, M. (2017). Open innovation: Current status and research opportunities. *Innovation*, 19(1), 43-50.

- Wilkinson, L. A. (2007). Assessing treatment integrity in behavior consultation. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 3(3), 420-432.
- Xafakos, E., et. al. (2020). The effect of teachers' collaborative networks on innovative school climate and their individual innovativeness. *European Journal of Education Studies*, 7(11), 203-221.
- Yaşar, M. D. ve Sözbilir, M. (2012). 9. sınıf kimya dersi öğretim programındaki yapılandırmacılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından uygulamaya yansıtılması. *International Journal of Social Science*, 5(7), 789-807.
- Yaşaroğlu, C. ve Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258.
- Yazıcılar Nalbantoğlu, Ü., Bümen, N. T. ve Uslu, Ö. (2022). Teachers' curriculum adaptation patterns: a scale development study. *Teacher Development*, 26(1), 94-116.
- Yeşilpınar Uyar, M. ve Eti, İ. (2022). Curriculum fidelity of Turkish preschool teachers in school-based practices. *Education*, 3(13), 1-16.
- Yılmaz, G. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yılmaz, G. ve Kahramanoglu, R. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178-187.
- Yorulmaz, A., Çokçalışkan, H. ve Çelik, Ö. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel düşünceleri ile bireysel yenilikçilikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 304-317.
- Yuan, F., & Woodman, R. W. (2010). Innovative behavior in the workplace: The role of performance and image outcome expectations. *Academy of Management Journal*, 53(2), 323-342.
- Yüksel, R. (2020). *Fen bilimleri öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyi, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile STEM uygulamaları özyeterlik algıları ve aralarındaki*

ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, S. (1998). Okula dayalı program geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, 16, 513-525.

Zengin, M. (2010). Yeni ilköğretim DKAB öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(22), 121-160.



DİZİN

-B-

Bireysel yenilikçilik, 30

-D-

Davranışsal yaklaşım, 30

-G-

Gelenekçiler, 33

Genel kişilik özelliği yaklaşımı, 30

-K-

Katılımcıların Tepkileri, 25

Kolaylaştırıcı stratejiler, 26

Kurumsal özellikler, 27

Kuşkucular, 33

-M-

Merkeziyetçi Eğitim Sistemi ve Ortam

Özellikleri, 29

Müdahalenin/uygulamanın karmaşıklığı, 26

-Ö-

Öğrenci Özellikleri ve Program

Uygulanması, 29

Öğretim Programına Bağlılık, 20

Öğretmen eğitimi, 27

Öğretmen özellikleri, 27

Öğretmen Yenilikçiliği, 34

Öncüler, 32

Özel kişilik alanı özelliği yaklaşımı, 31

-P-

Program Farklılıkları, 26

Program özellikleri, 27

-S-

Sorgulayıcılar, 33

Süre, 25

-U-

Uygulamanın kalitesi, 27

Uygulamanın Kalitesi, 25

Uyma, 25

-Y-

Yenilikçi, 32

Yenilikçilik, 29

