

**T. C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN
EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİME YÖNELİK
TUTUMLARIYLA ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI VE
BİREYSEL YENİLİKÇİLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahmet TAYFUR

KOCAELİ 2025

**T. C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN
EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİME YÖNELİK
TUTUMLARIYLA ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI VE
BİREYSEL YENİLİKÇİLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahmet TAYFUR

Danışman: Doç. Dr. Gülşah TURA

KOCAELİ 2025

T. C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN
EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİME YÖNELİK
TUTUMLARIYLA ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI VE
BİREYSEL YENİLİKÇİLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tezi Hazırlayan: Ahmet TAYFUR

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 11/07/2025/28

Jüri Başkanı: Doç Dr. Gülşah TURA (Danışman):.....

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Yurdagül DOĞUŞ :.....

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÇELİK :.....

KOCAELİ 2025

Yapmış olduğum araştırmanın içerisinde yer alan bütün bilgileri etik davranışlar ve akademik kurallar çerçevesinde elde ederek sunduğumu, şahsıma ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yaptığımı, çalışmanın tamamını etik ilkelere uygun bir biçimde hazırladığımı beyan ederim.

Ahmet TAYFUR

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın eğitim camiası için faydalı olmasını temenni ediyorum, verilen emeklerin boşa gitmemesi ve bilim dünyasında kabul görmesi benim en büyük mutluluğum olacaktır.

Bu çalışmayı, ben bilgisayar başında mesai harcarken ihmal ettiğim aileme önderlik eden ve benim sorumluluklarımı da üstlenen, beni her zaman destekleyen ve mesleğimde başarılı olmamda büyük katkısı olan sevgili eşim Ayla TAYFUR'a ithaf ediyorum.

Çalışmama önderlik eden danışman hocam Doç. Dr. Gülşah TURA'ya, anlayışları ile her zaman yanımda olan kızlarım Ayşe ve Ayça'ya, dualarıyla beni her zaman destekleyen anne ve babama, çalışmama katılıp anketimi dolduran öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Ahmet TAYFUR

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	I
İÇİNDEKİLER	II
ÖZET.....	V
ABSTRACT	VI
KISALTMALAR	VII
TABLolar	VIII
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	4
1.GENEL BİLGİLER.....	4
1.1.Problem Durumu.....	4
1.2.Araştırmanın Amacı.....	8
1.3.Araştırmanın Gerekçe ve Önemi.....	8
1.4.Varsayımlar.....	11
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6.Tanımlar.....	12
İKİNCİ BÖLÜM	13
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. ÖĞRETMEN EĞİTİMİ	13
2.1.1 Hizmet İçi Eğitim	19
2.1.1.1. Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı.....	20
2.1.1.2. Hizmet İçi Eğitim Şekilleri	24
2.1.1.2.1. İşe Yeni Başlayacaklara Yönelik Eğitim	24
2.1.1.2.2. Meslek Kazandırma Eğitimi	25
2.1.1.2.3. Mesleki Olarak Çalışmakta Olanlara Yönelik Eğitim.....	25
2.1.1.2.4. Yöneticilerin Eğitimi	25
2.1.2. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi	26
2.1.2.1 Türkiye’de Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi	26
2.1.2.2. MEB Hizmet İçi Eğitim Türleri.....	30
2.1.2.2.1. Eğitim Ortamına Göre Hizmet İçi Eğitim	31
2.1.2.2.1.1. Çevrim içi (Uzaktan) Eğitim.....	31
2.1.2.2.1.2.Yüz Yüze Eğitim	32
2.1.2.2.2. Eğitim Yerine Göre Hizmet İçi Eğitimler	33
2.1.2.2.2.1. Merkezi Eğitimler	33
2.1.2.2.2.2. Mahalli Eğitimler.....	33

2.2. ÖĞRENME.....	34
2.2.1. Öğrenmeyi Etkileyen Etmenler	36
2.3.TUTUM.....	40
2.3.1. Öğrenmeye Yönelik Tutumun Unsurları	41
2.3.2. Tutumun Eğitimdeki Yeri.....	42
2.3.3. Öğrenmeye Yönelik Tutumun Önemi	43
2.4. YENİLİK	44
2.4.1. Yenilikçilik	44
2.4.2. Bireysel Yenilikçilik.....	47
2.4.2.1. Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim	47
2.5. Konu İle İlgili Yapılmış Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar.....	49
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	53
3.YÖNTEM.....	53
3.1.ARAŞTIRMA MODELİ	53
3.2. EVREN VE ÇALIŞMA GRUBU	54
3.3. KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	56
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	56
3.3.2. Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği	56
3.3.3. Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği	57
3.3.4. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	58
3.4. Veri Toplama Süreci.....	60
3.5. Verilerin Analizi	60
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	61
4. BULGULAR	61
4.1. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutumları, Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	61
4.2.Hizmet İçi Eğitime Katılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlere Karşı Tutumları Cinsiyet, Yaş, Öğrenim Durumu, Kıdem ve Hizmet İçi Eğitimlere Gönüllü Katılıp Katılmamalarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	62
4.3. Öğrenmeye Yönelik Tutum Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Öğrenim Durumu, Kıdem ve Bireysel Yenilikçilik Özelliklerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	68
4.4. Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Öğrenim Durumu, Kıdem ve Hizmet İçi Eğitimlere Gönüllü Katılım Değişkenlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	73
4.5. Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum, Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Bireysel Yenilikçilik Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine İlişkin Bulgular	78
4.6. Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutumun, Bireysel Yenilikçilik ve Öğrenmeye Yönelik Tutumu Yordamasına İlişkin Bulgular	83
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	85
Hizmet İçi Eğitime Katılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Tutum, Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Öğrenmeye Yönelik Tutuma Yönelik Bulguların Tartışılması	85

Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutumların Demografik Değişkenler Bağlamında İncelenmesi ve Tartışılması	88
Öğrenmeye Yönelik Tutumların Demografik Değişkenler Bağlamında İncelenmesi ve Tartışılması	91
Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi ve Tartışılması	93
Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutumun, Bireysel Yenilikçilik ve Öğrenmeye Yönelik Tutumun Birbirleriyle Olan İlişkilerin Tartışılması	96
Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutumun, Bireysel Yenilikçilik ve Öğrenmeye Yönelik Tutumu Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışılması	97
ÖNERİLER	100
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	100
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	101
KAYNAKÇA	103
EKLER.....	120
Ek-1 Kişisel Bilgi Formu.....	120
Ek-2 Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği.....	122
Ek-4 Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği.....	123
Ek-5 Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	124
Ek-5 Aydınlatılmış Gönüllü Onam Formu	125
Ek-6 Ölçek İzinleri	126
Ek-7 Etik Kurulu İzni.....	127
ÖZ GEÇMİŞ.....	128

ÖZET

Bu çalışmada, Kocaeli’de görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarıyla öğrenmeye yönelik tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Nicel bir çalışma olan bu araştırmaya 379 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 260’ı kadın, 119’u erkektir. Araştırmada; hizmet içi eğitimlere gönüllü katılım sağlama durumlarının varlığı, cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumları demografik bilgilerin ölçeklerle ilişkisi de incelenmiştir. Araştırmada üç farklı ölçme aracı kullanılmış ve korelasyonel çalışma modeli benimsenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler “Pearson” korelasyon analizi ile demografik farklılıklar “t-testi ve ANOVA” ile, yordama analizleri ise “Doğrusal Regresyon” ile değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin genel olarak hizmet içi eğitime ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum ve yüksek yenilikçilik düzeyine sahip olduğunu, gönüllü katılımın hem tutum hem de yenilikçilik üzerinde belirleyici olduğunu, cinsiyet farkının yalnızca risk alma boyutunda görüldüğünü, yaş, kıdem ve öğrenim düzeyinin anlamlı etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Hizmet içi eğitim tutumu, öğrenme ve yenilikçiliği pozitif biçimde yordasa da etki büyüklükleri sınırlıdır. Sonuçlar, programların öğretmen ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklara göre özelleştirilmesi, risk alma ve deneyime açıklığı destekleyen ortamların yaratılması gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Bireysel yenilikçilik, öğrenmeye yönelik tutum, hizmet içi eğitime yönelik tutum, öğretmen.

ABSTRACT

This study examined the relationships between in-service training attitudes, learning attitudes, and individual innovativeness levels of teachers working in Kocaeli, Turkey. A total of 379 teachers participated in this quantitative study, including 260 women and 119 men. The research also explored the association between demographic variables—such as voluntary participation in in-service training, gender, age, years of professional experience, and educational attainment—and the scales used in the study. Three different measurement tools were employed, and the study adopted a correlational survey model. Pearson correlation analysis was used to examine relationships, t-tests and ANOVA were conducted to assess demographic differences, and linear regression analysis was used for predictive analyses. The findings revealed that teachers generally hold positive attitudes toward in-service training and learning, and demonstrate high levels of innovativeness. Voluntary participation was found to be a significant predictor of both attitudes and innovativeness. Gender differences appeared only in the risk-taking dimension, while age, experience, and education level had no significant effects. Although attitudes toward in-service training positively predicted learning and innovativeness, the effect sizes were limited. The results suggest that in-service training programs should be tailored to teachers' needs and individual differences, and that environments encouraging risk-taking and openness to experience should be fostered.

Keywords: Individual innovativeness, attitude toward learning, attitude toward in-service training, teacher.

KISALTMALAR

BYÖ:	Bireysel Yenilikçilik Ölçeği
HİETÖ:	Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖYGGM:	Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
ÖYTÖ:	Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği
UNESCO:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
FATİH:	Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi

TABLÖLAR

Tablo 1 Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	45
Tablo 2.Örneklem Grubu Dağılımı	55
Tablo 3. Normallik Dağılımı.....	59
Tablo 4. Değişkenlere Ait Puan Ortalamaları.	61
Tablo 5. Hizmet içi Eğitime Yönelik Tutum ve Cinsiyetler Arası Farklılık (t-testi). 63	
Tablo 6. Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum ve Yaşlar Arası Farklılık (Anova)	64
Tablo 7. Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum ve Öğrenim Durumları Arası Farklılık (t-testi).....	65
Tablo 8. Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum ve Kıdem Arası Farklılık (t-testi)	66
Tablo 9. Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum ve Gönüllü Katılımı Durumları Arası Farklılık (t-testi)	67
Tablo 10 Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Cinsiyetler Arası Farklılık (t-testi).....	68
Tablo 11 Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Yaşlar Arası Farklılık (Anova)	69
Tablo 12 Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Kıdem Arası Farklılık (t-testi)	70
Tablo 13 Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Öğrenim Durumları Arası Farklılık (t-testi)	71
Tablo 14 Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Gönüllü Katılım Arasındaki Fark (t-testi) 72	
Tablo 15 Bireysel Yenilikçilik ve Cinsiyetler Arası Farklılık (t-testi)	73
Tablo 16 Bireysel Yenilikçilik ve Yaşlar Arası Farklılık (Anova).....	74
Tablo 17 Bireysel Yenilikçilik ve Öğrenim Durumları Arası Farklılık (t-testi)	75
Tablo 18 Bireysel Yenilikçilik ve Kıdem Arası Farklılık (t-testi)	76
Tablo 19. Bireysel Yenilikçilik ve Gönüllü Katılım Durumları Arası Farklılık (t-testi)	77
Tablo 20 Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum ile Bireysel Yenilikçilik Arasındaki Korelasyon (Pearson Korelasyon).....	78
Tablo 21 Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum ile Öğrenmeye Yönelik Tutum Arasındaki Korelasyon (Pearson Korelasyon).....	80
Tablo 22 Bireysel Yenilikçilik ile Öğrenmeye Yönelik Tutum Arasındaki Korelasyon (Pearson Korelasyon).....	82
Tablo 23 Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutumun Bireysel Yenilikçilik Regresyon Analizi (Doğrusal Regresyon).....	83
Tablo 24 Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutumun Bireysel Yenilikçilik Regresyon Analizi (Doğrusal Regresyon).....	84

GİRİŞ

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim tutumları, öğrenmeye yönelik tutumları ve bireysel yenilikçilik özellikleri, mesleki gelişimin gelişimini ve devamlılığını belirleyen temel öncüllerdir. Eğitimdeki değişimlere uyum sağlamada öğretmenlerin rolü, yalnızca yeni bilgileri almakla sınırlı olmamakta, bu bilgileri sisteme uygun bir şekilde dönüştürmeyi de içermektedir (Brookfield, 1987: s.102). Bu süreç, ister teknoloji temelli olsun ister öğretmenlerin mesleki bilgilerindeki yenilikler biçiminde olsun, eğitim uygulamalarında değişimin sürekli bir unsuru olduklarının kanıtıdır (Fullan, 2001: s.67). Yeniliklerin benimsenmesi ve uygulamaya geçilmesi için hizmet içi eğitim faaliyetlerine ihtiyaç kaçınılmazdır (Fickel, 2002). Hizmet içi eğitime ilişkin olumlu tutum, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırmalarında önemli bir yer teşkil etmektedir (Yaman ve Tekin, 2010: s.77). Bu nedenle, öğretmenlerin hizmet içi eğitim tutumlarının incelenmesi hem bireysel hem de kurumsal düzeyde yenilikçi bir öğretmen profili oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (Abbak ve Erdamar 2024: s.247).

Öğrenmeye yönelik tutum, bireyin yeni bilgilere yaklaşımını ve öğrenme yöntemlerindeki eğilimlerini kapsar. Bu tutum, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda geri bildirim yöntemlerini etkili kullanmalarını ve öğrenme ortamlarını sürekli iyileştirmelerini sağlamaktadır (Guskey, 2002: s.35). Araştırmalar, öğrenmeye yönelik olumlu tutuma sahip öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları bağın daha güçlü olduğunu ve hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin motivasyonlarını artırdığını ortaya koymaktadır (Yenice ve Yavaşoğlu, 2018: s.107). Öğrenmeye yönelik olumlu tutumların oluşabilmesi için öğretmenin hizmet içi eğitimlerin yararlarına inanmaları ve bireysel öğrenme becerilerine yönelik farkındalıklarının gerçekleşmesi gerekmektedir (Çilek vd., 2023).

Bireysel yenilikçilik özellikleri ise öğretmenin yaratıcılık ve problem çözme becerilerini ifade etmektedir. Yenilikçi öğretmenler, hızla değişen teknoloji, ekonomi karşısında yeni pedagojik yöntemler geliştirmekte öncü rol oynamaktadırlar (Adıgüzel ve Dolmacı, 2018: s.64). Bu bağlamda, öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlara açıklığı, hem öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının tasarımında ve geliştirilmesinde hem de

disiplinler arası projelerde etkin birer kolaylaştırıcı olarak bulunmalarını mümkün kılar (Adams vd., 2025:35). Yenilikçiliğin bir diğer boyutu da öğretmenlerin mesleki topluluklarda liderlik rollerini üstlenerek deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşmalarıdır (Brookfield, 1987: s.11). Böylece bireysel yenilikçilik öğretmenlerin yalnızca kişisel gelişimlerine değil okulun öğrenme kültürüne de katkı sağlamaktadır (Senge, 1990: s.23).

Günümüz eğitim sisteminde, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğrenmeye sürekli açık olmaları, eğitim kalitesinin artırılması açısından kritik bir öneme sahiptir. Çünkü öğretmen niteliği, öğrencilerin akademik başarısında belirleyici bir faktördür (Darling-Hammond, 2000: s.7). Bu bağlamda hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarını güncelleme, çağdaş gelişmelere uyum sağlama ve mesleki doyumlarını artırma açısından temel araçlardan biridir. Etkili hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini artırırken aynı zamanda sınıf içi uygulamalarda yenilikçi yöntemlerin kullanımını da teşvik etmektedir (Guskey, 2002: s.381).

Öğretmen eğitimlerinin etkililiği büyük ölçüde öğretmenlerin bu tür eğitimlere yönelik tutumlarıyla ilişkilidir. Olumlu tutum, öğretmenin programa katılım isteğini ve öğrenme motivasyonunu doğrudan etkilemektedir (Desimone, 2009: s.183). Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarını şekillendiren birçok unsur bulunmaktadır. Bu unsurlar arasında bireylerin öğrenmeye yönelik genel tutumu ve bireysel yenilikçilik düzeyleri öne çıkan faktörlerdir (Kaya ve Göçen, 2014: s.135). Öğrenmeye yönelik olumlu tutum, bireyin yeni bilgilere açık olmasını ve mesleki gelişim süreçlerine aktif katılım göstermesini kolaylaştırırken bireysel yenilikçilik, öğretmenlerin değişime açıklığı, risk alma eğilimi ve yenilikleri sınıf içi uygulamalara uyum sağlama becerileri ile doğrudan ilişkilidir (Hurt vd., 1977: s.235; Rogers, 2003: s.22). Bu yüzden de bireysel yenilikçilik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, hizmet içi eğitimlere daha gönüllü katıldıkları ve bu eğitimlerden edindikleri bilgileri sınıf uygulamalarına daha kolay yansıttıkları görülmektedir (Tura ve Akbaşlı, 2021: s.4; Yüceer ve Tümkaya, 2024: s.58).

Bu tez çalışmasında öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ile öğrenmeye yönelik tutumları ve bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkiler

incelenerek, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etki eden içsel faktörlerin daha iyi anlaşılması hedeflenmektedir. Böylece hizmet içi eğitimlerin tasarımı ve uygulanmasında öğretmen profiline uygun, motive edici ve sürdürülebilir stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlanabilecektir. Bu tür stratejilerin, mesleki gelişimi desteklemenin ötesinde, öğretmen motivasyonunu da artıracak ve dolayısıyla öğrenci başarısına dolaylı katkı sağlayacağı öngörülmektedir.



BİRİNCİ BÖLÜM

1.GENEL BİLGİLER

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın gerekçe ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar başlıklarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Zaman geçip giderken beraberinde değişimi ve gelişimi de getirmektedir. Bu değişim bireylerin de kendilerini değiştirme mecburiyetini doğurmuştur. Değişimi öncelikli olarak benimsemesi gerekenler, toplumun şekillenmesinde mihenk taşı görevi gören öğretmenlerdir. Öğretmenlerin alan uzmanlık eğitimini almış olmaları, öğrencilerin akademik ilerlemelerinde doğrudan etkili olacağı için öğretmen eğitimi her zamanki önemini korumaktadır (Ingersool, 2003: s.720). Yenilenen teknoloji ve son yıllarda ortaya çıkan öğretme-öğrenme yaklaşımları öğretmenlerin yaşam boyu eğitimi bir felsefe haline getirmeleri gerektiği gerçeğini bir kez daha gün yüzüne çıkarmıştır (Shulman, 1987: s.15).

Öğretmenler, eğitim öğretim hayatları boyunca hizmet öncesinde ve hizmet içinde eğitimlerini devam ettirmektedirler. Hizmet öncesi eğitim, üniversitelere bağlı eğitim fakülteleri tarafından sunulmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), hizmet içi eğitimler yoluyla öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine imkân vermektedir. Bakanlık çapında verilen eğitimlerin bazıları belli bir süre içinde tamamlanması zorunlu olan görevlerken bazıları da öğretmenlerin sistem üzerinden seçtikleri ve kontenjanın uygunluğuna göre belirlenen gönüllü eğitimlerdir (MEB, 2021c). Verilen eğitimler bazen yılın belli zamanlarında ve alınan kararlara göre bazen zorunlu bazen de öğretmenlerin talebi doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Bu eğitimler merkezi ve mahalli olarak verilen yüz yüze eğitimlerin yanında Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) dijital platformundan sunulan uzaktan eğitimleri de kapsamaktadır. Bu platformda çevrimiçi ve eşzamansız olarak eğitimler tamamlanabilmektedir. Ayrıca yeni kurulan “Öğretmen Akademileri” ile hizmet içi eğitime ayrılan kaynaklar ve verilen değer

artmaktadır (MEB, 2021b). Öğretmenlerin kendilerini çağa uygun bir şekilde geliştirebilmeleri için eğitimlerin artırılması ve özellikle dijitalleşmeye dönük adımların da atılması planlanmaktadır. Böylece yeni eğitim öğretim yöntemlerinin benimsenmesi ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin desteklenmesi, doğru ölçme yöntemlerinin uygulanması, teknoloji kullanımının mümkün olan tüm okullara ulaşması ile öğretmenlerin sundukları eğitimin de kalitesinin artması beklenmektedir (MEB, 2023).

Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri pek çok faydayı içerir. Kendilerini mesleki anlamda geliştirmiş olan öğretmenlerin yaptıkları işlerden daha hoşnut oldukları, bununla birlikte kişisel ve mesleki öz güvenlerinin yüksek olduğu, bu durumun da sınıf iklimine pozitif değer kattığı görülmüştür (Şahin ve Atbaşı, 2020: s.5; Oran ve Karademir, 2025: s.61; Yenen, 2022: s.28). Pedagojik yeterliliklerini arttıran öğretmenler, öğrencilerinin akademik başarılarının yükselmelerini desteklemekte ve onların öğrenmeye olan ilgilerinin de artmasını sağlamaktadırlar (Darling-Hammond vd., 2010; Hattie, 2009; Garet vd., 2001; Wentzel, 2010). Yenilikçi yaklaşımları sınıflarında kullanan öğretmenler öğrencilerinin ders katılımlarının arttırarak öğrencilerin, üretken düşünme, sorun çözme, iş birliği ile çalışma gibi becerilerini geliştirmektedirler (Fredrichs vd., 2004: s.59; Mishra ve Köller, 2006: s.1017). Kendini geliştiren ve çağa uygun öğretim yöntemleri kullanan öğretmenlerin öğrencilerinin problem çözme ve analitik düşünme becerilerinin de geliştiği söylenebilir (Avalos, 2011: s.10). İletişim ve empati becerilerinin kazanılmasında öğrencilerin, öğretmenlerini gözlemleme yoluyla bu davranışları edinmeleri önemlidir çünkü kendini geliştirmiş bir öğretmen, öğrencilerine iyi bir model olacaktır (Bandura, 1977: s.56; Jennings ve Greenberg, 2009: s.495; Zins vd, 2004: s.1960). Her öğrencinin öğrenme yöntemleri, ilgileri, yetenekleri farklı olduğu için öğretmenlerin bu durumun farkına varıp bireysel planlarla öğrencilere dokunabilmeleri gereklidir ki bu durum öğrencinin derse odaklanmasını ve başarısını arttırmaktadır. Bu da yine farklı eğitim öğretim yöntemlerine hâkim olmakla gerçekleşebilmektedir. Teşvikin sağlanması ve hatta yöneticilerin de bizzat hizmet içi eğitimlere katılmaları Leithwood ve Jantzi (2000: s.112-119)'ye göre öğretmenlerin öğrenme ve bilgi edinme adımlarını atarken daha girişken kararlar alıp hayat boyu öğrenme süreçlerinde daha aktif katılmalarını sağlamaktadır. Öğretmenlerin

kendilerini geliştirme sürecinde olmaları öğrenciler için de bir örnek teşkil etmekte ve hayat boyu öğrenmeyi modelleyerek benimsemelerini desteklemektedir (Aydın, 2021: s.78).

Yeniliklerin takibi ve denenmesi konusunda adımların atılabilmesi kişilerin bireysel yenilikçilik düzeyleriyle doğru orantılıdır. Rogers (2003); yenilikçiliğin ve yenilikçi bireyin tanımının yaparken topluma sunulan buluş, icat ve yeni fikirlerin toplumun diğer üyelerine kıyasla daha çabuk kabul edilmesine vurgu yapar. Yuan ve Woodman (2010: s.323) ise bireysel yenilikçilikte söz konusu yenilikleri hem benimsemeyi hem de bu yenilikleri hayata uyarlamayı içerdiğini belirtir. Kişilerin yeniyi kabul etme hızları ve yeniliğe karşı ön yargı duvarlarının sağlamlığı bireysel yenilikçilik düzeylerinin farklılık arz etmesinde önemli ölçütlerdir.

Toplumun gelişmesi, toplumun en küçük ferdi olan kişilerin kendilerini geliştirmesiyle başlar. Şüphesiz bu değişime en çabuk uyum sağlamak zorunda olan kesimlerden biri de öğretmenlerdir. Bu zorunluluk Gültekin ve Çubukçu (2008: s.185) tarafından, kişilerin topluma uyumları, kişisel gelişimlerinin beklenen seviyede artması, yaptıkları iş ve mesleklerinde çağa uygunluk, akademik ve kariyer adımlarının atılması için gereken tüm girişimleri kapsamı olarak sıralanmıştır. Öğretmenlerin yeni bilgileri, her şeyden önce sorgulayarak ve denemekten korkmayarak topluma ve öğrencilerine öncü olmaları beklenmektedir. Öğretmenler, toplumun eğitilmeye en müsait topluluğunun karşısına her gün bir şeyler öğretmek ve onlara model olmak maksadıyla çıkmaktadırlar. Topçu (2012), öğretmeni milletin ruhunu yoğuran ve geleceğini şekillendiren bir sanatkâr olarak tanımlamaktadır. Öğretmenler öğrencilere sadece müfredatta belirlenmiş konuları aktarmayı değil aynı zamanda örnek olmayı da seçmişlerdir. Bu sebeple eğitimin lokomotif olan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yüksek olması da önem arz etmektedir. Bireysel yenilikçiliğe yatkın bir öğretmen eğitimdeki değişikliklere de ayak uydurabilir, kendini güncelleyerek değişen eğitim ihtiyaçlarına yanıt verebilirler.

Yenilikçilik, bireyleri birçok açıdan etkileyebilir ve bu etkileyiş olumlu yöndedir. Yenilikçiliğin öğretmenlere olan olumlu etiklerinden biri de onların kendilerini okula ve mesleklerine daha fazla ait hissetmeleridir. Yenilikçi öğretmenlerin hem mesleki memnuniyetlerinin hem de motivasyonlarının arttığı

belirlenmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2011: s.1037). Bireysel yenilikçiliği yüksek olan öğretmenler, aynı zamanda meslektaşlarıyla yardımlaşmada daha aktiftir. Yeni fikirler geliştiren veya farklı eğitim araçları deneyen öğretmenler, bu deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşarak öğrenme ortamlarını zenginleştirirler (Fullan, 2007; Rogers, 2003). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri, teknolojinin öğretim sürecine uyumunda da kendini göstermektedir. Öğretmenler, özellikle teknoloji destekli eğitim araçları ve çevrimiçi platformlar kullanarak derslerini etkileşimli hale getirebilmektedirler. Bu da öğrencilerin ilgisini çekerek aktif öğrenme süreçlerini harekete geçirmektedir (Trust, 2017: s.28).

Öğretme öğrenme süreçleri denildiğinde zincirin ilk halkası olan öğretmenimizin öğrenmeye yönelik tutumları da önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Her şeyden önce edindiği bilgileri yeterli görmeden öğrenmeye açık bir halde ilerlemeye devam etmek, dolayısıyla yaşam boyu öğrenmeyi kendisine düstur edinmek ve böylece öğrenmeye yönelik tutumlarını artırmış olmak öğretmenden beklenenler arasındadır. Öğrenmeye yönelik tutum, öğretmenin mesleki gelişim sürecinde temel bir itici güç olarak karşımıza çıkar. Mezirow'a (1990: s.45) göre yaşam boyu öğrenme, bireyin kendini sürekli yenileme ve dönüştürme sürecidir. Bu bakış açısı, öğretmenin yalnızca mevcut bilgi birikimini değerlendirmekle kalmayıp aynı zamanda yeni yaklaşımları da merakla keşfetmesini zorunlu kılar. Öğretmenlerin bu süreci desteklemek için bilgilerini ve öğretmenlik uygulamalarını eleştirel gözle değerlendirmeleri gerekmektedir (Brookfield 1987: s.102). Böylece, öğrenmeye yönelik tutumu yüksek öğretmenler, hem kişisel hem de mesleki yeterliklerini güncel tutar hem de öğrencilerine model olurlar. Öğretmenlerin bu tutum düzeylerinin yüksek olması, eğitim ortamının dinamiklerine uyum sağlamada büyük avantaj sunar. Bu tutumu edinmiş öğretmenlerin meslektaşlarına örnek oldukları ve yenilikçi yaklaşımları uygulama ve paylaşma konularında da daha istekli oldukları görülmektedir (Fullan, 2001: s.67). Bu şekilde öğrencilere: öğrenmenin sonu olmayan bir süreç olduğu doğrudan yansıtılmış olur (Senge, 1990: s.23). Öğrenmeye yönelik tutumun geliştirilmesi ise düzenli ve sürekli çaba sarf ederek gerçekleştirilebilir. Etkili mesleki gelişim programları öğretmenlerin kendi ilgi alanları ve deneyimleriyle bağlantılı olarak öğrenme fırsatları sunarak motivasyonlarını artırdığını

göstermektedir (Guskey, 2002: s.35). Dolayısıyla, öğrenmeye yönelik tutum, bireysel çaba gösterme, mesleki paylaşımın artırılmasıyla kalıcı olarak güçlendirilebilir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin hizmet içi eğitim algıları ile öğrenmeye yönelik tutumları ve bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkisiyi incelemektir.

1. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik tutumları, bireysel yenilikçilik düzeyleri ve öğrenmeye yönelik tutumları nasıldır?
2. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere karşı tutumları cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem ve hizmet içi eğitimlere gönüllü katılıp katılmamalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin öğrenmeye yönelik tutumları cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve hizmet içi eğitimlere gönüllü katılıp katılmadıklarına göre farklılık göstermekte midir?
4. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem ve hizmet içi eğitimlere gönüllü katılıp katılmamalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik tutumları, bireysel yenilikçilik düzeyleri ve öğrenmeye yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
6. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere karşı tutumları, öğrenmeye yönelik tutumlarını ve bireysel yenilikçilik düzeylerini yordamakta mıdır?

1.3.Araştırmanın Gerekçe ve Önemi

Toplumu oluşturan en küçük yapı taşı bireydir. Bireylerin bir araya geldiklerinde oluşturacakları sinerji ise taşıdıkları ortak değerler ve idealleriyle anlam kazanmaktadır. Toplumu toplum yapan ortak kültürün kuşaklar arası aktarımında

eğitimin çok önemli bir rolü vardır. Eğitimi ise değerli kılan unsur, öğretmendir. O halde denebilir ki toplumun harcı durumunda bulunan öğretmenler hem o toplumu yansıtan bir ayna hem de topluma öncülük ederek onu doğru istikamete yönlendiren bir rehber konumundadırlar. Dikkate değer ve kabul edilmeyecek bir durum vardır ki, o da öğretmenin toplumun bulunduğu çağdan geri kalmasıdır. Freire (2017), bir öğretmenin bir toplumu değiştirebileceğine değinirken Mustafa Kemal Atatürk, öğretmeni etrafına ışık saçan ve bu esnada kendini tüketen bir kandile benzetmiştir.

Toplumun mihenk taşı öğretmenler kendilerini geliştirirken gerekli kaynaklara kolayca ulaşabilmeli ve gerekli zamanı kendilerini geliştirmeye ayırabilmelidirler. Öğretmenlerin debisi yüksek bir nehir gibi akıp giden değişime kendilerini uydurabilmeleri için hayat boyu öğrenmeyi kendilerine felsefe haline getirmeleri gerekmektedir. Öğrenmeyi öğrenmiş, kendilerini geliştirmeyi görev edinmiş öğretmenler öğrencileri için önemli rol modellerdir. Öğrenmeyi öğrenme, bireyin kendi öğrenme süreçlerini planlı ve düşünülmüş bir şekilde düzenleyebilmesi ve öğrenme yöntemlerini kendine uyarlayabilmesi anlamına gelmektedir. Bu kavram, bireylerin sadece var olan bilgiyi olduğu gibi almaları değil aynı zamanda da nasıl etkili öğrenebileceklerini de öğrenmelerini amaçlamaktadır Öz yönelimli öğrenme becerilerini geliştiren bireyler, bilgiye nasıl ulaşacaklarını, öğrenme süreçlerini yönetebilme becerisine ulaşmışlardır. Bu beceri, bireylerin bilgiye dayalı toplumlarda katılımcı bir şekilde bulunabilmeleri için kritik bir yetkinlik olarak kabul edilmektedir (Zimmerman, 2002: s.66). Öğrenmeyi öğrenme becerileri, yaşam boyu öğrenme süreçlerinin de temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, öğrenmeyi öğrenmenin önemi sadece derslerde notların yüksek alınması değil aynı zamanda günlük hayatlarında ve çalışma hayatlarında da etkili bir öğrenme yaklaşımı benimsemelerini sağlamaları ile gerçekleşmektedir. Çünkü eğitimdeki amaç eldeki bilginin doğrudan öğrenciye aktarılması değil hayatta karşılaşılabilecek her türlü problemle başa çıkılabilmesi için yolların gösterilmesidir, bu sayede bilgiyi doğru şekilde hayata aktarmanın, bireylerin bağımsız öğrenme becerilerini güçlendirdiği ve farklı alanlardaki problem çözme becerilerini artırdığı vurgulanmıştır (Maxwell vd. 2021: s.1). Öğrenme süreçlerini daha iyi yönetebilen bireyler, yeni bilgileri ve becerileri hayatlarına daha çabuk katabilmektedirler. Çünkü sadece bilmek yeterli değildir, bilinenleri hayata aktarabilmek de o derece önemlidir.

Öğretmenlerin öğrenmeye ilgili tutumlarının yüksek olması ve her zaman yüksek seviyede tutulması beklenmektedir. Eğitim dünyasında öğretmenlerin rollerinin sadece bilgi aktaran kişilerle sınırlı olmadığı; aynı zamanda kendilerini geliştiren, yenilikçi düşünceleri benimseyen ve mesleki gelişimlerini sürdüren bireyler olarak öne çıktığı bir gerçektir. Bu bağlamda, öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeyi bir felsefe olarak benimsemeleri, öğrencilerinin öğrenme süreçlerini daha etkin bir şekilde desteklemelerini sağlamaktadır. Hayat boyu öğrenme, kişilerin karşılarına çıkan her türlü duruma karşı tüm hayatlarına yaydıkları bir süreç ve gelişimlerini durmaksızın sürdürebilmeleri anlamına gelir (Schunk ve Zimmerman, 1998). Öğretmenlerin sürekli öğrenmeyi benimsemeleri hem mesleki doyumlarını artırmakta hem de onların eğitim teknolojilerini kullanabilme, öğrencilerle daha etkili bir iletişim kurabilme ve yeni eğitim yöntemlerini uygulayabilme becerilerini geliştirmektedir (Desimore, 2009: s.188; Guskey, 2002: s.190). Araştırmalara göre, hayat boyu öğrenme eğilimi gösteren öğretmenler, öğrencileriyle daha güçlü bir bağ kurarak onlara öğrenmeyi sevdirebilmekte ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Yenice ve Yavaşoğlu, 2018: s.107). Yeni öğrenme öğretme yaklaşımlarını takip etmek, eğitimde öne çıkan ve öğrenciye hitap eden yenilikleri takip etmek, öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerini artırmakta ve desteklemekte, onlara eğitimde daha aktif bir yapı kazandırmaktadır (Adıgüzel ve Dolmacı, 2018: s.64). Öğretmenlerin eğitim alanında sürekli gelişim içinde olmaları, öğrencilerinin de öğrenmeye olan bakış açılarını değiştirebilmekte ve onları birer yaşam boyu öğrenici haline getirebilmektedir.

Bireysel yenilikçilik, bireylerin yeni fikirler üretme, ürettikleri bu fikirleri hayata geçirme ve fikir ve davranışlarında eleştiriye açık olup bunları değiştirmeye hazır olmayı ifade eder. Rogers (2003), bireysel yenilikçiliği, insanların yenilikleri kabul etme hızına dayanarak tanımlamıştır. Yenilikçi bireyler, değişime açık, risk alabilen ve yenilikleri daha erken kabul eden kişiler olarak tanımlanır. Bu bireyler, yaratıcılığı benimser ve önlerine çıkan yeni durumlara ve değişen ortam şartlarına emsallerinden daha hızlı uyum sağlayabilirler. Özellikle teknoloji, iş dünyası ve eğitim gibi hızla değişen alanlarda bireysel yenilikçilik, çok önemli bir role kavuşmuştur. (Woodman, vd. 1993: s.293-295).

Bireylerin mesleki rolleri ve öğrenme yaklaşımları zaman içerisinde değişim gösterebildiğinden bu değişimlerin öğrenmeye yönelik tutumları, bireysel yenilikçilik

eğilimleri ve hayat boyu öğrenme anlayışlarını da etkileyebileceği söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri içinde bu üç boyutun nasıl bir etkileşim içinde olduğunun incelenmesi, öğretmenlik mesleğinin yalnızca bilgi aktaran bir konumdan öte, sürekli gelişen ve dönüşen bir yapıya sahip olduğunu anlamamıza katkı sağlayabilir. Bu araştırma, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri, bireysel yenilikçilik özellikleri ve öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar ve yenilikçi bireysel özelliklerin, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine katılım düzeylerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, araştırmanın öğretmenlerin mesleki gelişiminde rol oynayan bireysel değişkenleriyle birlikte ele alınarak eğitim süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik bütüncül bir bakış açısı sunması hedeflenmektedir.

1.4.Varsayımlar

Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu, Bireysel Yenilikçilik Ölçeği, Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği ve Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği'nin bu çalışmanın amaçları doğrultusunda ilgili değişkenleri yeterli düzeyde ölçtüğü varsayılmaktadır. Katılımcılar ölçeklerdeki maddelere gerçek düşüncelerini yansıtacak samimi cevaplar vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma Kocaeli'nde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Araştırmada kullanılan ölçme araç gereçlerinin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır. Ölçme aracı Google Form aracılığıyla çevrim içi olarak hazırlanmış ve Kocaeli ilinde görev yapan öğretmenlere dijital ortamda ulaştırılmıştır. Katılımcılar, farklı branşlarda görev yapan ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda kadrolu olarak çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu seçim bilinçli olarak yapılmıştır çünkü MEB tarafından sunulan hizmet içi eğitim modüllerine yalnızca kadrolu öğretmen ve yöneticilerin erişimi mümkündür. Bu nedenle, örneklem yalnızca kadrolu öğretmenlerle sınırlandırılmıştır.

1.6.Tanımlar

Bireysel Yenilikçilik: Bireyin yeniliğe açıklığı, risk alma eğilimi ve değişime karşı tutumunu içerir (Rogers, 2003: s.22).

Hizmet İçi Eğitim: Çalışanların görevleri başında iken mesleki yeterliliklerini artırmaya yönelik olarak planlanan ve uygulanan eğitim etkinlikleridir. (Erdem, 2006: s.8).

Öğrenmeye Yönelik Tutum: Bireyin öğrenme sürecine dair geliştirdiği duygu, düşünce ve davranışlarını içeren; öğrenme faaliyetlerine karşı ilgisini, motivasyonunu, istek düzeyini ve öğrenmeye verdiği değeri yansıtan, bireyin öğrenme ortamındaki etkinliğini ve yaşam boyu öğrenme becerilerini önemli ölçüde etkileyen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir eğilimdir (Eagly ve Chaiken, 1993, s. 1; Hogg ve Vaughan, 2005, s. 150; LaPiere, 1934, s. 231).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın değişkenleri arasında yer alan hizmet içi eğitim, öğrenmeye yönelik tutum ve bireysel yenilikçilik ile ilgili kuramsal bilgiler ve ilgili yurt dışı ve yurt içi araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

Eğitim, bireylerin ve toplumların gelişiminde temel bir rol oynar. Eğitimin halka açılabilme yolu okullar ve okulları da bina olmaktan çıkarıp eğitimin yuvası haline getiren ise öğretmenlerdir. Okullar ve öğretmenler; bir milletin geçmişinin geleceğe taşınmasında, geleceğe ışık tutulmasında, yaşam felsefesinin oluşmasında, nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde en önemli aktörlerdendir (Sönmez, 2013: s.230). Türkiye'nin Maarif Davası adlı kitabında Nurettin Topçu öğretmenin eğitilmesinin önemine değinirken, milletin gelişmişliği ile öğretmenin eğitilmişliğini birbirine denk tutmuştur. Yine John Dewey (1938), milletlerin ilerlemesini öğretmenlerin başarılı olmaları ile ilişkilendirmiştir. Freire (2017), öğretmenlerin öğrencileriyle iyi bir bağ ve etkileşim kurabilmelerinin anahtarının öğretmenlerin iyi eğitilmeleri olarak açıklamıştır. Montessori (2008), öğretmenlerin öğrencilerin rol modeli olduğunu ve gerekli pedagojik donanımına sahip olmalarının şart olduğunu ve bunun da teknolojik ve duygusal olarak çağın gereklerine sahip olarak gerçekleştirebileceğine değinmiştir. Geçmişten günümüze toplumun eğitilmesinde, yıllar yılı biriken tecrübelerin yeni nesillere aktarılmasında, teknik gelişmelerin uygulamaya geçmesinde eğitimin ve öğretmenlerin rolü çok önemlidir.

Öğretmen eğitiminin tarihi kanıtları çok eskilere dayanmaktadır. Aristo'nun "Lykeion"undan "Platon'un Okulu"na, Roma Dönemi eğitim kurumlarından Antik Mısır Dönemi eğitim kurumlarına değin birçok eğitim kurumuna kaynaklarda rastlanmıştır. Antik Mısır'da eğitim, özellikle rahip sınıfı için ciddi bir öğrenme süreci

içerirken dini ve yönetsel unsurlarla birlikte usta çırak ilişkisi de dikkat çekmiştir (Lazaridis, 2010: s.18). Eski Yunan'da öğretmenlik, özellikle felsefi sorgulama ve kişinin manevi ve kişilik olarak olgunlaşmasına yardımcı olan bir meslek olarak görülmüş; Sokrates'in diyalog yöntemleri, öğretici rolünün biçimlenmesinde ve öne çıkmasında belirleyici olmuştur (Noddings, 2007: s.46). Roma İmparatorluğu döneminde ise eğitim, retorik ve gramer okulları aracılığıyla belirli içerikler etrafında kurumsallaşmaya başlamış ve öğretmenlik mesleği toplumsal bir itibar kazanmıştır (Marrou, 1982: s.154). Orta Çağ'da ise skolastik eğitim anlayışı, öğretmenliğin dini kurumlarla iç içe geçmesine neden olmuştur (Rüegg, 1992: 7).

Osmanlı Devleti'nde 1839'da ilan edilen Tanzimat Fermanı, her alanda atılan çağdaşlaşma adımlarına vesile olmuştur. Öğretmen eğitimlerinin miladı olarak ise 1848 yılında açılan Darülmuallimin'in açılması gösterilebilir. Erkek öğretmen adaylarını eğiten bu kurum, artık çağa hitap etmediği anlaşılan medrese sisteminden modern anlamda okullaşma sistemine geçişin ilk adımı olmuştur. 1870 yılında kurulan ve kadın öğretmen yetiştiren Darülmuallimat okulu da Darülmuallimin gibi öğretmen ihtiyacını karşılamaya dönük bir kurumdur. Öğretmen yetiştirmede temel okullar arasında gösterilen bu kurumlar ise zaman zaman eleştirilmiş, çağın ve ülkenin eğitim ihtiyacını karşılayamayacakları konusunda görüşler öne sürülmüştür (Akyüz, 2019). Osmanlı'da kurulan bu okulların öğretmen ihtiyacının karşılanmasından uzak olduğu ve ülkedeki tüm okullara öğretmen gönderilmesini sağlamak adına kısa süreli dersler alan öğretmen adaylarının öğretmen olarak görev yerlerine gönderilmelerinin öğretmen eğitiminde nitelik-nicelik tartışmalarına yol açtığı görülmüştür (Şimşek, 2015: s.78).

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte toplumun her kesimine yayılan devrim hareketleri, eğitim alanında da köklü değişikliklerin önünü açmıştır. Başlatılan okuma yazma seferberliği ile birlikte açılan okuma yazma kursları aracılığıyla halkın eğitim düzeyinin yükseltilmesi amaçlanmış, Latin harflerinin kabulüyle birlikte yeni bir eğitim süreci başlatılmıştır. Harf İnkılâbı, sadece bir alfabe değişikliği değil, aynı zamanda eğitim sisteminde devrimsel bir dönüşümün ayak izleri olmuştur (Koçer, 1970: s.45). Harf İnkılâbı'nın ardından açılan "Millet Mektepleri", yetişkin bireylere kısa sürede okuma yazma öğretmek amacıyla kurulmuş, bu sayede eğitim yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır (Somel, 2010: s.338). Ancak savaş yıllarında yaşanan

insan kayıpları ve kırsal bölgelerdeki eğitim yetersizlikleri, öğretmen ihtiyacını derinleştirmiştir. Savaşlarda kaybedilen ve zaten sayısı az olan nitelikli öğretmenlerin yerinin nasıl doldurulacağı konusu, yeni kurulan Cumhuriyet'in öncelikli meselelerinden biri hâline gelmiştir. Bu amaçla, mevcut kurumları geliştirmeye yönelik girişimlerde bulunulmuş ve öğretmen açığını kapatmak için alternatif modeller tartışılmıştır. 1940 yılında kurulan Köy Enstitüleri, özellikle nüfusun büyük kısmının yaşadığı kırsal bölgelerde görev yapacak, çok yönlü ve üretken öğretmenler yetiştirme amacıyla hayata geçirilmiştir (Akyüz, 2021: s.189). Bu okullarda akademik bilgilerin yanı sıra tarım, müzik, tiyatro, hayvancılık gibi dersler de verilmiş; öğrenciler uygulamalı öğrenmeye dayalı bir eğitim anlayışıyla yetiştirilmiştir. Köy Enstitüleri, sadece öğretmen değil, aynı zamanda bulunduğu bölgeye öncülük edebilecek nitelikte aydın bireyler yetiştirmeyi de amaçlamıştır (Çoban, 2011: s.451). Köy enstitüleri içinde de uzmanlaşma fırsatı sunan “Yüksek Köy Enstitüleri”nin kurulmasıyla yeni fırsatlar sunan bir eğitim kurumu haline gelmiştir (Altunya, 2008: s.83-84). Köy Enstitüleri'nin bu özgün yapısı, UNESCO'nun da dikkatini çekmiş ve örnek model olarak değerlendirilmiştir (Güven, 2001: s.5; Türkoğlu ve Karakütük, 2019: s.75). Bu yaklaşım, eğitimi bireyin yaşamına ve çevresine doğrudan dokunan yani yaparak ve yaşayarak öğrenen; hayatın ve üretimin içinde olarak toplumsal kalkınmaya hizmet eden bir araç olarak konumlandırmıştır.

1950'li yıllardan itibaren Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminde köklü dönüşümler yaşanmış, bu süreçte “Eğitim Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları ve Eğitim Fakülteleri” gibi çeşitli kurumlar açılarak öğretmen ihtiyacına cevap verilmeye çalışılmıştır. 1954'te Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak açılan Eğitim Enstitüleri, özellikle ortaokul öğretmeni yetiştirmek üzere üç yıllık bir yükseköğretim modeli sunmuş, bu model, öğretmen yetiştirmede ilk kez sistematik ve uzmanlaşmış bir çerçeve oluşturmuştur (Akyüz, 2019).

1961 Anayasası'nın sağladığı üniversite özerkliği ile birlikte öğretmen eğitimi sürecinde yeni bir evre başlamış, eğitim fakülteleri üniversiteler bünyesinde yer almaya başlamıştır. Özerk yapı bilginin aktarılmaktan tartışılıp üretildilmesine katkı sağladığından bu özerk yapı sayesinde öğretmen yetiştirme programları daha esnek, bilimsel ve eleştirel bir yapıya bürünmüş, gelişen bilim ve teknolojiye paralel olarak öğretim programları güncellenmiştir (Buğday, 2024). Öğretmen adaylarına sadece

bilgi aktarımı değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme, teknoloji kullanımı gibi çağa uyum sağlamalarına yardımcı olacak bakış açıları kazandırılmaya çalışılmıştır. Her ne kadar bu özerkliğin faydaları ve zararları tartışılsa da 1980 yılına kadar geçen süreçte öğretmen eğitimi yeni bir kimlik kazanmıştır (Uzel, 2022).

1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlik mesleği yasal bir çerçeveye oturtulmuş ve mesleki yeterlik ilkeleri belirlenmiştir. Bu kanunla birlikte özellikle ilkokul öğretmenlerinin en az iki yıl süreli yükseköğretim kurumlarından mezun olma zorunluluğu getirilmiş, hizmetteki öğretmenler için de mesleki gelişim programları ve tamamlama eğitimleri başlatılmıştır (MEB, 2021a). Bu süreç, öğretmenliğin sadece bir meslek değil, aynı zamanda sürekli gelişimi gerekli kılan bir öğrenme alanı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmen eğitimlerinin planlanmasının dışında ihtiyaç dahilinde kısa eğitimler düzenlenerek öğretmen alımları da gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Çobanoğlu, 2025: s.390). Günümüzde de öğretmen eğitimi beşeri, kültürel, siyasal ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak dinamik bir biçimde dönüşmeye devam etmektedir

1980'li yıllar, Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminde yapısal dönüşümlerin yaşandığı bir dönem olmuştur. Bu dönemin başlangıcı 12 Eylül 1980 askeri darbesiyle şekillenen siyasi ortamda, eğitim sisteminin merkeziyetçi bir anlayışla yeniden yapılandırılmasıyla olmuştur. 1981 yılında kurulan Yükseköğretim Kurulu (YÖK), öğretmen yetiştiren kurumların kontrolünü üniversitelere devrederek öğretmen eğitiminin akademik bir zemine taşınmasını sağlamıştır. Eğitim enstitülerinin kapatılması ve eğitim fakültelerinin açılması bu dönemin temel gelişmeleri arasında yer almıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleki ve pedagojik yeterliliklerini artırmak amacıyla öğretmenlik programlarının içeriği yeniden düzenlenmiş, öğretmenlik mesleği yükseköğretim düzeyinde anılmaya başlanmıştır (Akyüz, 2021; YÖK, 2007). Artan öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla kısa süreli kurslarla ya da vekil öğretmen atamalarıyla devam eden istihdamlar, öğretmenlik mesleğinin niteliği ve eğitimin kalitesi açısından eleştirilere yol açmıştır (Akdemir, 2013).

1990'lı yıllarda ise öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeye yönelik hizmet içi eğitim politikaları öne çıkmıştır. 1993 yılında yürürlüğe giren Hizmet İçi

Eğitim Yönetmeliği ile Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin görev yaptıkları esnada karşılaştıkları ihtiyaçlara yanıt vermek üzere yapılandırılmış eğitim programlarını hayata geçirmiştir. Bu kapsamda, modüler eğitim sistemine dayalı olarak uygulamalı seminerler, çalıştaylar ve kurslar düzenlenmiş; mesleki gelişimin sürekliliği ilke edinilmiştir (MEB, 2021c). 1990'lı yılların sonlarına doğru öğretmenlerin branş bazlı gelişimine daha fazla önem verilmiştir (Kaya, 2020). Teknolojinin hızla ve takip edilmesi zorunlu görülecek şekilde gelişmesi teknoloji okuryazarlığını anlamaya ve benimsemeye yönelik programları gündeme getirmiştir (Yıldırım, 1998). Bütün bu gelişmeler, öğretmen yeterliliklerinin artırılması ve eğitimde kaliteyi yükseltme amacına dönük uzun vadeli stratejilerin parçası olarak değerlendirilmiştir.

Türkiye’de öğretmen eğitimi, yalnızca tarihsel gelişimiyle değil, aynı zamanda sürekli güncellenen hizmet öncesi ve hizmet içi programlarıyla da dikkat çekmektedir. Cumhuriyet’in ilk döneminden itibaren öncelikle Darülmuallimin ve Köy Enstitüleri gibi kurumlarla başlayan hizmet öncesi eğitimi, 1950’lerden itibaren eğitim enstitüleri ve eğitim fakülteleri bünyesinde akademik disiplinlere dayalı olarak kurumsallaşmıştır. 1998 sonrası “Mesleki Gelişim Odaklı Öğretmen Eğitimi” evresine geçilmiş; 2006-2017 arasında uyum süreci ölçütleri yeniden ele alınmış, 2018 itibarıyla esnek programlara dayalı modeller hayata geçirilmiştir (Yıldırım ve Çobanoğlu, 2025).

21.yüzyılın gereksinimlerine yanıt vermek üzere, MEB öncülüğünde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi kapsamında akıllı sınıf teknolojileri eğitimi, E-BAŞARI ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) gibi içerik kullanımına yönelik modüller öğretmen eğitim müfredatlarına eklenmiştir. Bu dijitalleşme süreci, öğretmen adaylarının hem uzaktan eğitim platformlarını etkin biçimde kullanmalarına hem de çevrimiçi değerlendirme araçlarını tasarlayıp uygulama becerisi kazanmalarına imkân tanımaktadır (MEB, 2021b). 2015 yılında YÖK ve MEB iş birliğiyle kurulan Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ajansı, eğitim fakülteleri ve hizmet içi programlar için ulusal ve uluslararası ölçütlere dayalı dış değerlendirme süreçleri yürütmektedir. Ajans, her üç yılda bir program değerlendirmesi yaparak akreditasyon kriterlerinin karşılanma düzeyini raporlamakta ve eksikliklerin giderilmesi için iyileştirme önerileri sunmaktadır. Bu sayede hem eğitim içeriklerinde kalite güvencesi sağlanmakta hem

de öğretmen yeterlilikleri ile sahadaki performans arasında sürekli bir geri besleme döngüsü oluşturulmaktadır (Yıldırım ve Çobanoğlu, 2025).

Hizmet içi eğitimler, 2024'te kabul edilen Öğretmenlik Meslek Kanunu'yla da hukuki zemine oturtulmuştur. Buna göre, görevdeki öğretmenler zorunlu eğitimlere tabidir; pedagojik formasyon, eğitim teknolojileri, ölçme-değerlendirme ve özel eğitim alanlarındaki gelişmeler bu modüllerin temelini oluşturur (MEB, 2024c). Avrupa Birliği tarafından geliştirilen Eğitim ve Öğretim 2020 (ET2020) stratejik çerçevesi, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılması, yaşam boyu öğrenme ilkelerinin benimsenmesi ve eğitimde kalite güvencesinin sağlanması gibi hedefler içermektedir. Bu kapsamda, öğretmen eğitiminin içeriği, öğretim yöntemleri ve değerlendirme süreçlerinin geliştirilmesi teşvik edilmiştir. Türkiye'deki eğitim fakülteleri de "Bologna Süreci" çerçevesinde bu hedeflerle uyumlu olacak şekilde yeniden yapılandırılmıştır. Ders programları ve öğrenme çıktıları oluşturulurken Avrupa standartları dikkate alınmış; öğretmen adaylarının edineceği bilgi, beceri ve yetkinlikler, ET2020'nin önerdiği temel yeterliklerle örtüşecek biçimde düzenlenmiştir (European Commission, 2020).

Türkiye'de öğretmen eğitimi, geçmişten günümüze hem kurumsal yapılardaki evrimi hem de içerik boyutundaki zenginleşmeyi başarıyla harmanlamıştır. İlk olarak Darülmualimin ve Köy Enstitüleri ile filizlenen öğretmen yetiştirme çabaları, 1950'lerden itibaren eğitim enstitüleri ve üniversite fakülteleri aracılığıyla akademik bir zemine kavuşmuştur. 21. yüzyıla girerken, hem dijitalleşme hamleleri (FATİH, EBA/ÖBA) hem de Avrupa Birliği uyum süreci, öğretmenlik formasyonunun standartlarını uluslararası ölçekte yeniden tanımlamıştır. Hizmet içi eğitimler kanun taslaklarıyla resmî temele oturtulurken, akreditasyon ve kalite güvencesi mekanizmaları mesleki yeterliliklerin sürekli izlenmesini mümkün kılmıştır. COVID-19 salgını, öğretmen eğitiminin çevrimiçi ortama taşınma hızını artırarak, uzaktan gelişim modellerinin kalıcılaşmasını sağlamıştır. Buna paralel olarak geleneksel "hizmet öncesi" ve "hizmet içi" ayrımı, yerini esnek ve bireysel öğrenme gereksinimlerine dayalı mikro-sertifika ve dijital portfolyo yaklaşımlarına bırakmaktadır. Mevcut bölgesel farklılıklar, kırsal-kentsel dengesizlikler ve öğretmen tükenmişliği gibi güncel sorunlar, profesyonel gelişim ağlarının yaygınlaştırılmasını zorunlu kılmaktadır.

2.1.1 Hizmet İçi Eğitim

Hizmet içi eğitim, kamu veya özel sektörde hâlihazırda çalışan bireylerin görevleriyle ilgili bilgi ve becerilerini güncel tutmak amacıyla planlanan faaliyetleri kapsamaktadır. Türk Dil Kurumunun tanımına göre, hizmet içi eğitim “çalışanlara mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için çalıştıkları süre içinde verilen eğitim”dir (TDK, 2023). Bu tanım, eğitimin yalnızca bilgi aktarımından ibaret olmayıp mesleki yeterliklerin sürdürülebilir gelişimini de hedeflediğini vurgulamaktadır. Taymaz (2019: s.45), hizmet içi eğitimi çalışanların görev tanımlarına ilişkin donanımlarını sağlamak üzere düzenlenen modüler programlar olarak tanımlamış ve eğitim katılımcılarının gönüllülüğü ile eğitimin ihtiyaç analizi sonuçlarına göre planlanıp uygulanmasının zorunlu olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşım, hizmet içi eğitimin yalnızca bir zorunluluk değil, aynı zamanda çalışan motivasyonunu ve öğrenme verimliliğini artıran, ihtiyaca dayalı bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Başaran (2000: s.78), hizmet içi eğitimin sürekliliğine odaklanarak bu eğitimlerin hem bireysel gelişimi hem de kurum içi kültürün gelişmesini sağlayacak şekilde yapılması gerektiğine değinmiş ve hizmet içi eğitimlerin sosyal çevre üzerindeki etkisine dikkat çekerek kurum içi iletişim ağlarının güçlenmesini ve paylaşılan öğrenme kültürünün örgütsel performansı iyileştirmedeki rolünü vurgulamıştır.

Yasal çerçeveyi oluşturan Millî Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü’nün 1993 tarihli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği Madde 3’te, “Hizmet içi eğitim, devlet memurlarının görev ve sorumluluklarına ilişkin bilgi ve becerileri geliştirmek amacıyla düzenlenen planlı faaliyetlerdir.” şeklinde tanımlanmıştır (MEB Personel Genel Müdürlüğü, 1993, Madde 3: 12). Bu tanım, yalnızca öğretmenleri değil, kamu hizmeti yürüten tüm eğitim çalışanlarını kapsamakta ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin kurumsal kimliğini belirlemektedir. Hizmet içi eğitim bu bağlamda, görevdeki öğretmenlerin gelişen eğitim-öğretim teknolojilerine, pedagojik yaklaşımlara ve müfredat değişikliklerine uyum sağlamalarını destekleyen sistematik bir araç olarak konumlandırılmıştır (Yıldırım, 1998). Bu dönemde, özellikle 1990’ların ortalarından itibaren öğretmenlerin mesleki gelişiminde sürekliliği sağlamak adına, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bölgesel düzeyde öğretmen eğitimi merkezleri kurulmuş ve eğitimlerin izlenebilirliğini artırmak için katılım belgeleri, eğitim performans raporları ve değerlendirme formları gibi uygulamalar hayata

geçirilmiştir (Şahin, 1996). Ayrıca OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) ülkeleriyle uyumlu biçimde, Türkiye’de öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi ilkesine dayanan modüler eğitim sistemleri benimsenmiş; örneğin, öğretmenlerin branşlarına göre farklılaştırılmış içeriklerde hizmet içi eğitim programları geliştirilmiştir (Kaya, 2020).

Son yıllarda teknoloji odaklı dönüşümle birlikte, uzaktan eğitim platformları hizmet içi eğitimde de merkezî bir rol üstlenmiştir. UNESCO (United Nations Education Science and Culture Organization) (2020: s.15), COVID-19 salgını döneminde “Uzaktan Eğitim Teknolojileri”nin acil öğretim ihtiyaçlarını karşılamak üzere hızla yenilendiğini ve kalıcı karma (hibrit) modellerin tasarımına öncülük ettiğini belirtmiştir. Knowles’in Yetişkin Eğitimi Kuramı’na göre, erişkin öğrenenler kendi deneyimlerini öğrenme sürecine katarak, içsel motivasyonla bilgi ve becerilerini geliştirmektedirler (Knowles, 1980: s.43). Bu çerçevede sertifika programları ve dijital portfolyolar, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanmış, esnek öğrenme imkânları sunmaktadır.

2.1.1.1. Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı

Her meslek grubunun, teknolojik gelişmeler, yeni teknikler ve değişen çalışma ortamlarına uyum sağlayabilmesi için sürekli öğrenme ve uyum süreçlerine hazırlıklı olması çok önemlidir. Bu hazırlık, sistematik bir eğitimle desteklendiğinde, bireysel gelişim örgütsel gelişime dönüşerek kurumların rekabet gücünü artırabilir (Knowles vd., 2015: s.23). Ancak çağımızdaki hızlı değişim ve dönüşüm, çalışanlardan beklenen becerilerin sürekli değişmesine yol açmakta bu da örgün eğitimin bu talepleri karşılamada yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Okullar öğrenme süreçlerinin ve iş birliği çalışmalarının aktif gerçekleştiği yerler olmalıdır (Billett, 2001: s.209). Örneğin teknolojinin iş süreçlerine uygun hale getirilmesi, çalışanların dijital becerilerini güncel tutmasını zorunlu kılarken bu becerilerin örgün eğitim müfredatlarında yeterince hızlı yer bulamaması, okulların öğrenme ortamına dönüştürülmesi gerekliliğini yansıtmaktadır (Selwyn, 2016: s.102). Bu bağlamda, hizmet içi eğitimler, mevcut beceri açığını kapatmanın en etkili yollarından biri olarak öne çıkmaktadır. Hizmet içi eğitim, çalışanların mesleki yeterliliklerini geliştirmelerine imkân sağlarken aynı zamanda kurumun değişen çağın ihtiyaçlarına nispeten daha hızlı bir

şekilde yanıt vermesini sağlar (Knowles vd. 2015: s.27). Özellikle, iyi bir şekilde yapılandırılmış ve ihtiyaca karşılık verebilen nitelikteki hizmet içi eğitim programlarının, çalışanların yenilikçi beceriler kazanmasında ve iş performansını artırmada önemli bir rol oynadığı gözlemlenmiştir (Billett, 2001: s.4). Bu nedenle, eğitim süreçlerinin çalışanların mevcut ve gelecekteki ihtiyaçlarına uyarlanması, hem bireysel hem de örgütsel başarı için önemli görülmektedir.

Hizmet içi eğitime olan ihtiyacın belirlenmesi mesleğin ne olduğuna ve hitap ettiği kitleye göre değişebilmektedir. Örneğin öğretmenlik gibi mesleklerde pedagojik becerilerin güncellenmesi, sağlık sektöründe ise yeni tıbbi teknolojilere uyum sağlanması kritik öneme sahiptir. Bazı mesleklerin nitelikleriyle öğrenilebilmesi için iş başında uygulanması ve uygulanma esnasında gerekli rehberliğin sunulması gerekmektedir. Billett (2001: s.45), iş yerinde öğrenmenin, teorik bilginin pratik becerilere dönüşümünü sağlayarak mesleki gelişimi desteklediğini vurgulamaktadır. Bu tür durumlarda da yine işe başlanıldığı esnada hizmet içi eğitime devam edilmesi gerekmektedir. İşe yeni başlayanların yanı sıra birim, bölüm değiştiren veya yöneticilik bölümüne terfi eden çalışanların da mevcut duruma alışması için gerekli yönlendirmelerin yapılacağı hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir. Kişilerin kendilerini geliştirme ihtiyacı da hizmet içi eğitim ihtiyaçları arasında sayılabilir (MEB, 2012). Bu bağlamda, Noe (2017: s.89), çalışanların bireysel gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasının, yalnızca kişisel kariyer hedeflerini değil, aynı zamanda örgütsel performansı da olumlu etkilediğini savunmaktadır. Sonuç olarak, hizmet içi eğitim, farklı meslek gruplarının değişen ihtiyaçlarına yanıt veren, bireysel ve örgütsel gelişimi destekleyen temel bir araçtır.

Buckley ve Caple (2007: s.5), kurumu amaçlarına götüren yolun eğitimden geçtiğini belirtmiştir. Hemen her meslekte hizmet öncesi eğitim yetersiz kalmakta ve hizmet içi eğitimlerle desteklenme ihtiyacı hissedilmektedir (Güntekin ve Çubukçu, 2008: s.185). Aydın (2021: s.22), kurumun hizmet içi eğitime ihtiyacı olup olmadığının tespit edilmesi ve hizmet içi eğitim konularının belirlenmesine değinirken bazı ilkelerden bahsetmiştir. Hizmet içi eğitimde öncelikle paydaşların fikirlerinin alınması esastır, bu esaslar ele alınırken mutlaka yapılan araştırmalarla da desteklenmelidir. Eğitim konuları belirlenirken yalnızca örgütün işine yarayacağı düşünülen faaliyetler değil eğitime katılacakların kişisel eksiklerini giderici

eğitimlerin de planlarda yer alması sağlanmalıdır. Bununla birlikte kanun-yönetmelik-yasa değişikliklerinin çalışanlara iletilmesi de önemlidir.

Borich'in (1980) "İhtiyaç Analizi Modeli" temel alındığında, hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi sürecinin öncelikle örgütsel hedefler ve bireysel performans göstergeleri çerçevesinde tanımlanması gerektiği vurgulanır. Buna göre, eğitim gereksinimlerinin saptanmasında görev tanımları, iş sonuçları ve çalışanların öz değerlendirmeleri bir arada ele alınır. Dolayısıyla, sistematik bir ihtiyaç analizi dokümantasyonu, "ne, kim, ne zaman" sorularını yanıtlayarak eğitimin hem hedefe hem de katılımcının özelliklerine uygunlaşmasını sağlar. Özellikle kariyer basamaklarında ilerleyecek ya da yönetici olarak atanacak çalışanların liderlik kapasitelerinin geliştirilmesi, Aydın (2021: s.22) tarafından vurgulandığı üzere: hedef odaklı liderlik teorileri, iletişim becerileri ve stratejik karar alma üzerine yapılandırılmış modüller aracılığıyla desteklenmelidir. Görev yeri, bölüm veya birim değişikliği yaşayan personel içinse Avcı'nın (2022: s.80-85) önerdiği gibi özerkliğin sağlandığı bir paralelde hizmet içi eğitimler ve mesleki gelişim daha kolay şekilde gerçekleşecektir. Çalışanların kullanımına sunulan yeni materyal veya teknolojilerin işlevleri, Satmaz ve Gencel'in (2016: s.68) ortaya koyduğu "Uygulamalı Tanıtım" yaklaşımıyla, atölye oturumlarıyla desteklenebilir. Ayrıca iş sağlığı ve güvenliği konuları MEB'in (2012) tanımında belirtildiği şekilde "çalışanların risk farkındalıklarını artıracak" periyodik bilgilendirme ve tatbikatlarla hizmet içi eğitim ihtiyaçları arasında yer almalıdır. Bu bütüncül yaklaşım, kurum içi uyumu güçlendirirken çalışanların yeni görevlerine ve ortama daha hızlı uyum sağlamalarına yardımcı olur.

Taymaz (2019: s.4), bir kurumda verimliliğin düşmesi, çalışanlar arası sorunların artması ve grup içi iletişimin zayıflaması durumlarının, o kurumun hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunun göstergesi olduğunu belirtir. Başaran (1960: s.8) ise örgün eğitimde alınan dersler ile edinilen deneyimlerin iş hayatı için tek başına yeterli olmadığını bu nedenle iş başında eğitimin ve çalışanların potansiyellerini iş ortamında keşfetme imkânının önemini vurgular. Ayrıca hem teknolojik gelişmelerin hem de sosyal yaşamdaki değişimlerin, eğitimi sürekli ve dinamik bir süreç hâline getirdiğini ifade eder. Aksoy'a (1984: s.49) göre ise kurumdaki teknik donanım ve cihazlar verimlilik için tek başına yeterli değildir. Esas olan, doğru karar almayı sağlayacak

eğitimli bireyler yetiştirmektir. Eğitim sürecine katılan çalışanlar hem kendi becerilerini geliştirir hem de denetimsel rollerde aktif görev üstlenerek kurum kalitesine doğrudan katkı sağlar. Dolayısıyla hizmet içi eğitimler, bireysel gelişimin yanı sıra grup sinerjisini güçlendirecek stratejileri de kapsamalıdır. Özellikle, kriz dönemlerinde çevrim içi eğitim modellerinin esnek ve modüler içerik sunumu ile öğretmenlerin teknoloji uyumu ve mesleki öz güvenlerini koruduğu vurgulanmaktadır (Çılsalar vd., 2022: s.10). Bunun yanında çalışanların iş ve hayat veriminin de hizmet içi eğitimlerle artırıldığı söylenebilir (Uzorka vd., 2024: s.14). Ayrıca odaklanmış kısa süreli atölye çalışmalarıyla çalışanların öz güvenlerinde artış görülen çalışmalara rastlanmaktadır (Latouche ve Gascoigne, 2019: s.274).

Hizmet içi eğitim anlayışında dönütler ve bu dönütlerin değerlendirilip eksiklerin giderilmesi aşaması da çok önemlidir. Kirkpatrick ve Kirkpatrick'in (2006) "Dört Düzeyli Değerlendirme Çerçevesi"ne göre, hizmet içi eğitim etkinliği önce katılımcı tepkileri, sonra öğrenme çıktıları, üçüncü olarak iş davranışındaki değişim ve son olarak da kurum sonuçlarındaki iyileşme üzerinden izlenmektedir. Bu yaklaşım, her düzey için hem nicel ölçütler hem de nitel veri toplama teknikleri kullanılmasını önermektedir. Uygulamada, eğitim sonrası anketler ve yöneticilerle yapılan mülakatlar sayesinde geri besleme döngüsü oluşturularak sonraki programın içerik ve yöntemleri sürekli iyileştirilmektedir.

UNESCO (2020), pandemi sonrası dönemde uzaktan eğitim teknolojilerinin kalıcı bir öge olarak hizmet içi eğitim programlarına dâhil edildiğini, mobil uygulamalar ve yapay zekâ destekli "kişiye özel öğrenme yolları" içeren eğitim ortamları oluşturduğunu ifade etmektedir. OECD (2019) ise sertifika ve dijital rozet sistemlerinin, çalışanların kısa süreli "kazanım bazlı" hedefler belirleyerek uzmanlık alanlarını belgelemelerine imkân verdiğini vurgulamaktadır. Böylece geleneksel sınıf içi oturumların yanı sıra dijital öğrenme objeleri ve etkileşimli simülasyonlar, eğitimde esnekliği ve erişilebilirliği arttırılabilmektedir.

Hizmet içi eğitim gereksinimi, işin doğasında var olan sürekli değişim ihtiyacına cevap vermeye çalışmaktadır. Hem teknik ve teknolojik yeniliklerin hem de kurum içi kültür ve bireysel gelişim ihtiyaçlarının dengeli biçimde karşılanması için vazgeçilmezdir. Kurumsal hedeflerle çalışanların kişisel performansını eş zamanlı

olarak ele alan sistematik ihtiyaç analizi, hangi konu ve uygulamaların öncelikli olması gerektiği hususunda rehberlik etmekte, eğitim etkinliğinin dört düzeyli değerlendirme süreci ise hem öğrenme hem de iş sonuçlarındaki gelişimi izleyerek dönütleri ve dönütlerin değerlendirilmesini hedeflemektedir. Son dönemde uzaktan eğitim teknolojileri, mikro-sertifika yaklaşımları ve dijital portfolyolar gibi esnek öğrenme ortamları, hizmet içi eğitime erişimi ve etkililiği artırırken katılımcı odaklı uygulamalarla gönüllü katılım ve katılımcıların görüşlerinin sürece dahil edilmesi motivasyon ve bağlılığı güçlendirmektedir. Gelecekte, bu modellerin sürekli güncellenmesi ve bölgesel farklılıklara duyarlı programlarla desteklenmesi, hem bireysel hem de örgütsel performansın sürdürülebilir gelişimini güvence altına alması beklenmektedir.

2.1.1.2. Hizmet İçi Eğitim Şekilleri

Hizmet içi eğitim faaliyetlerini Aytaç (2000: s.1-2), dört ana başlık altında toplamıştır, bu tasnif aynı zamanda Milli Eğitim Dergisi'nde yayımlanmış ve MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından da kabul görmektedir.

2.1.1.2.1. İşe Yeni Başlayacılara Yönelik Eğitim

Henüz göreve yeni başlamış ve mesleğin uygulamasını tecrübe etmemiş olan çalışanlar için düzenlenen eğitimdir. Hizmet öncesi eğitim, işi tanıtmaya ve uyum, iş başında yetiştirme olmak üzere üç alt başlık altında incelenmiştir. İşe başlamadan önce işle ilgili bilinmesi gereken asgari bilgilerin sunumu, iş ortamı ve arkadaşlarının tanıtılması ve yapılacak işle ilgili tecrübeye sahip bir başka çalışanın tavsiyelerinin sunulması önem taşımaktadır. Taymaz (2019), bu süreci “oryantasyon” olarak adlandırır ve oryantasyon süreci çalışanların işlerinde ne yapacaklarına dair fikir edinmek, verilecek görevlere hazır olmak için yapılan faaliyetleri kapsamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin göreve başlamalarıyla birlikte temel ve hazırlayıcı eğitim başlıkları altında eğitimler vermektedir. Her öğretmen bu kurslara katılmak ve uygulanacak sınavı başarıyla geçmek zorundadır. MEB, öğretmenlerin atama sistemini değiştirerek dört yıllık fakülteyi tamamlayan öğretmenlerin KPSS puanları baz alınarak “Öğretmen Akademisi”ne alınacaklarını duyurmuş, öğretmen

adaylarının dört dönemden oluşan akademi eğitimine tabi tutulacakları açıklanmıştır (7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2024). Bu yenilik ile işe başlayacak olan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim sunulacaktır.

2.1.1.2.2. Meslek Kazandırma Eğitimi

Bazı sektörlerdeki usta çırak ilişkisi ile işi öğrenme amacıyla verilen eğitim de bu kapsamda ele alınabilir. Meslek Becerileri kazandırma ve temel meslek eğitimi olmak üzere 2 alt başlık halinde incelenmiştir. Bir mesleğin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için gereksinim duyulan temel becerileri ve o mesleğin temel ilkelerinin uygulanışını anlatan bir eğitimidir.

2.1.1.2.3. Mesleki Olarak Çalışmakta Olanlara Yönelik Eğitim

Değişen koşullar mesleklerin ve mesleklere sahip bireylerin de o yönde evrilmeleri gereğini doğurur. Her kurum çalışanlarının çağa ve göreve uygun olmaları için onları eğitmek zorundadır. Aydın (2021: s.17); çalışanların, meslekleriyle ilgili alanlardaki gelişmeleri takip etmeleri için eğitilmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bu konu Aytaç (2000: s.1-2), tarafından teknolojiye uyum, meslekte ilerleme ve geliştirme ve ileri meslek eğitimi olarak 3 alt başlık altında toplanmıştır. Bu eğitimlerde sürekli değişen ve gelişen teknolojiye çalışanların uyum sağlaması ve mesleki bilgi ve becerilerinin güncellenen iş tanımları ve çalışma yöntemlerine kolayca uyum sağlamaları amaçlanmaktadır.

2.1.1.2.4. Yöneticilerin Eğitimi

Yöneticiler idare ile ilgili gerekli yöntem ve tecrübeye sahip olmalıdırlar. Aytaç (2000: s.2), idarecilere verilmesi gereken eğitimleri: yönetim bilim ve teknolojisi eğitimi, Ar-Ge, sorun çözme vb. konularda eğitim, teknolojiyi izleme, değerlendirme ve uyarlama eğitimi, toplam kalite yönetimi, değişim yönetimi, kriz yönetimi, örgüt geliştirme, amaçlara göre yönetim, sinerji yönetimi, zaman yönetimi, stres yönetimi, çatışma yönetimi, proje yönetimi, olarak sıralamıştır.

2.1.2. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi

Hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlere akademik gelişim, güncel bilgiye erişim, yeni yöntem ve uygulamaların öğrenilmesi, eksik yönlerin tamamlanması, farklı perspektifler edinilmesi ve düşünme yetilerinin gelişmesi açısından katkı sunduğu anlaşılmaktadır. Mesleki gelişim bağlamında ise bilgi ve becerilerin artırılması, çeşitli öğretim tekniklerinin tanınması, kişisel eksikliklerin giderilmesi, yaratıcı etkinliklerin uygulanması, öz farkındalık kazanımı ve motivasyonun artırılması yönünde destek sağladığı görülmektedir. Ayrıca bu eğitimler, bireysel gelişim açısından özgüvenin güçlenmesine, sosyal etkileşim becerilerinin artmasına, etkili iletişim kurma, işbirliği yapabilme becerilerinin ve okuma alışkanlığının gelişmesine yardımcı olmaktadır (Özcan, 2024: s.5)

2.1.2.1 Türkiye’de Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi

1960’lı yıllardan itibaren öğretmenlerin değişen çağa ayak uydurabilmesi ve hizmet öncesinde verilen eğitimlerin tamamlanmasına yönelik adımlarla birlikte MEB bünyesinde hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmeye başlanmış ve öğretmenlere çeşitli kurslar verilmiştir. Hizmet içi eğitimin sorumlu birimleri MEB bünyesinde önemini korumak ve artırmakla birlikte farklı adlarla da anılmıştır. 1960’ta kurulan “Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Bürosu”, 1966 yılında oluşturulan “Eğitim Birimi Müdürlüğü” 1975’te “Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı” ve bu başkanlığın 1981’de “genel müdürlük” vasfı kazanması ve 1982 yılında yine “Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı” şekline dönüşmesiyle gelişimini sürdürmüştür. 1982 yılından sonra da öğretmen yetiştirmede asıl yükün yavaş yavaş üniversitelere kaymasıyla hem hizmet öncesi eğitimde hem de hizmet içi eğitimde yeni bir döneme girilmiştir (MEB, 2012). Günümüz anlayışına yakın hizmet içi eğitimin karşılığına ancak 1980’li yıllarda rastlayabiliriz (Günel ve Tanrıverdi, 2014: s.78-79).

1960’lı yıllarda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerinin devamı ve büyük çoğunluğu köylerde olan öğretmenlerin verilen seminerleri dinleyebilmeleri için kurulan ve dönemin teknolojik koşullarını kullanan “Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Bürosu”nun çalışmalarını da önemli sayabiliriz (Arslangil, 1961: s.9-10). Bu kurum, ülkenin birçok bölgesine gönderilen pilli radyolar ile yayımlanan “Öğretmenin Sesi”

programını öğretmenlere ulaştırmayı bir hedef olarak seçmiş ve değerli bir yol kat etmiştir (Tangülü, 2022: s.194). Bu dönemde UNESCO, ILO ile birlikte hazırlamış oldukları öğretmen eğitimi hakkındaki çalışmada temel ilkeler benimsemiştir, ülkemizde de UNESCO rehberliğinde, hizmet içi eğitimde evrensel yaklaşımlar öne çıkmıştır (UNESCO, 1966). 80’li yıllarla birlikte ise hem ortaya çıkan yeni yaklaşımlar takip edilmeye çalışılmış hem de bu alanda ilk akademik araştırmalara rastlanmaya başlanmıştır (Günel ve Tanrıverdi,2014: s.79). 90’lı yıllara gelindiğinde ise Türkiye’deki öğretmen eğitimi Avrupa Birliği uyum süreci projeleri ile birlikte daha da yoğunluk kazanmıştır ve bununla birlikte hizmet içi eğitim etkinlikleri de belirli standartlara uyarlanmıştır (Eurydice, 2008). Teknolojik gelişmelerin artması ile birlikte bilgisayar okuryazarlığı ve hizmet içi eğitimlerde bilgisayar destekli öğretimden faydalanma da artmıştır. Öğretmenlere verilen bilgisayar ve teknoloji kullanımı kursları dikkat çekmektedir (MEB, 2021c).

Covid-19 pandemisi ile birlikte uygulanan sokağa çıkma yasakları evden çalışma ve evden eğitim imkânlarının değerlendirilmesinde yeni bir kapı açmıştır. Pandemi bitimiyle birlikte de elde edilen tecrübeler geliştirilmeye devam etmiş, uzaktan eğitimle ilgili örgün ve yaygın eğitim destekleri ile çeşitli kurslar yapılandırılmıştır. Öğretmen eğitiminde de önce öğretmen ve öğrenci ulaşımına açık olan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden hizmet içi eğitim çalışmalarına ulaşılma olanağı tanınmış, 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı’nda da sadece öğretmenlerin kendilerine ait şifrelerle girebilecekleri ÖBA (Öğretmen Bilişim Ağı) platformu oluşturulup zorunlu ve gönüllü seminer ve eğitimlere çevrimiçi olarak ulaşım imkanı getirilmiştir. Öğretmenlerin kariyer basamakları eğitimleri de yine ÖBA üzerinden gerçekleştirilmektedir. Öğretmenler mesleklerinin 10.yılını tamamladıklarında “Uzman Öğretmen” ve uzman öğretmenlikte de 10 yıllarını tamamladıktan sonra “Başöğretmen” ünvanına kavuşuyorlar. Bu basamaklara kavuşmanın ön koşulu ise verilecek olan eğitimleri tamamlamaktır. Eğitimi alma hakkına sahip olan öğretmenler çevrimiçi olarak eğitimleri izleyip hizmet içi eğitimi tamamlayabiliyorlar (MEB, 2024b).

Öğretmenlerin bu süreçte aktif olarak yer aldıkları ve ilgilerini çeken konularda hizmet içi eğitimler almak istedikleri de belirlenmiştir, eğitimcilerin öğretmenlerin bu isteklerinin bilincinde olarak hizmet içi eğitim süreçlerini yönetmeleri büyük önem

taşımaktadır (Salmaz ve Gencel, 2016: s.68). MEB de gerçekleştirdiği hizmet içi faaliyetlerin tümünde katılımcılardan dönütler almakta ve bu dönütleri yıl sonu değerlendirme raporlarında kamuoyuyla paylaşmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığında çalışan öğretmen ve yöneticilere eğitim verme vazifesi Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne aittir. Bu müdürlük öğretmenlere yıl boyunca yapılan gönüllü ve/veya resen atanan eğitimlerin yürütülmesinden sorumludur. Faaliyetlerin içerikleriyle ve işleyişiyle ilgili genel tasarruf bu müdürlüktedir. 2021 yılında MEB ÖYGM tarafından yayımlanan Birim Faaliyet Raporu'na göre verilen eğitimlerin başlıkları şu şekilde sıralanmıştır:

- Göreve İlk Defa Atanan Öğretmenlerin Adaylık Eğitimleri,
- Üst Görevlere Hazırlama Eğitimleri,
- Uzman Eğiticilerin Eğitimleri,
- Mesleki ve Bireysel Gelişim Eğitimleri,
- Alan Değişikliği Yapan Öğretmenlere Yönelik İntibak Eğitimleri,
- Bilgilendirme amaçlı konferans, panel, forum, sempozyum vb. eğitimler
- Yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği içinde öğretmenlere yönelik düzenlenen eğitimlerdir.

2024 yılında kurulan “Milli Eğitim Akademisi” ile öğretmen adayları için farklı bir süreç başlamıştır. Eğitim fakültelerini veya uygun fakülte programlarını bitiren adaylar iki dönem boyunca Akademi'ye devam edecekler, eğitimi tamamlayıp sınavı başarı ile geçenler programı tamamlamış sayılacak ve öğretmen olarak çalışmaya hak kazanacaklardır. Bu adımla hizmet içi eğitim mesleğe başlamadan önce başlayıp bir süreç olarak mesleğin devam ettiği her evreye yayılacaktır.

Öğretmen Akademileri, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretmenlik becerilerini desteklemeyi, eğitim kalitesini yükseltmeyi öğretmenlere modern eğitim yöntemleri hakkında yeterliklerini sağlamayı amaçlamaktadır. Akademinin kurulma aşamasında eğitim programı hazırlanırken aday öğretmenlerin, öğretmenlik uygulamalarına yönelik beceriler kazanmaları gerektiği göz önünde bulundurulmuştur. Eğitim programı; öğretim teknolojileri, sınıf yönetimi ilkeleri, ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile mesleki gelişimi destekleyici başlıkları

içerecek biçimde kurgulanmıştır. Program süresince teorik anlatımların yanı sıra atölye uygulamalarıyla da öğretmen adaylarının hem bireysel hem de takım çalışmasına dayalı öğrenme stratejilerini etkin biçimde kullanmaları hedeflenmektedir. Modüllerde yerli ve uluslararası örneklerle zenginleştirilmiş karşılaştırmalı yaklaşımlar sunulurken, adayların farklı eğitim ortamlarında etkili öğretim gerçekleştirme becerilerini geliştirmeleri amaçlanır. Türkiye'nin eğitim sistemini güçlendirmek ve yüksek nitelikli öğretmenler kazandırmak amacıyla oluşturulan Milli Eğitim Akademisi, adayların mesleki becerilerini geliştirmeye odaklanmış 550 saatlik bir eğitim program sunmaktadır. Bu program, öğretmenliğe dair yeni perspektifler kazandırmayı hedeflemektedir. KPSS puanına göre başvurular alınacak ve eğitimi tamamlayan öğretmenler kapsamlı bir hazırlık aşamasının sonunda sözleşmeli öğretmen ünvanıyla göreve başlayacaktır. Üç yılın ardından bu öğretmenlerin kadrolu statüye geçişlerine zemin hazırlanacaktır. Söz konusu süreç, ülke genelinde eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik stratejik bir adım olarak öne çıkmaktadır (MEB, 2024a). MEB, öğretmenlerin öğrenme sürecini tüm meslek hayatlarına adapte etmeye çalışmaktadır. Millî Eğitim Akademisi, görevdeki öğretmenlerin mesleki ilerlemelerini kesintisiz kılmak amacıyla hizmet içi eğitimleri, program içerisine dâhil etmeyi hedeflemektedir. Ayrıca “Öğretmenlik Kariyer Basamakları” eğitimlerinin de “Akademi” üzerinden gerçekleşmesi beklenmektedir. Öğretmenler kişisel ve mesleki becerilerini geliştirebilecekleri bu platform ile dinamik bir şekilde öğrenmeye devam edeceklerdir. Özdemir (2021)'in de belirttiği gibi, “Türkiye’de öğretmen hizmet içi eğitimleri, toplumsal ve teknolojik dönüşümlere uyum sağlamak adına düzenli olarak güncellenmektedir”. Bu tarihî süreç değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleki kapasitelerinin geliştirilmesinin yalnızca bireysel düzeyde değil, ulusal kalkınmanın itici güçlerinden biri olarak da hayati bir rol üstlendiği anlaşılmaktadır.

Türkiye’de hizmet içi eğitimde kalite güvencesi, 2015 yılından itibaren “Eğitimde Dijital Yeterlik Standartları” çerçevesinde belirlenen göstergelerle desteklenmeye başlanmıştır. Buna göre, tüm öğretmenler yılda en az dört “dijital pedagojik yeterlik” kursunu tamamlamakla yükümlü kılınmış ve bu kurslar sonunda gerçekleştirilen çevrimiçi performans değerlendirmeleri ile bireysel gelişim raporları düzenlenmiştir (MEB, 2019: s.22). Bu yaklaşım, öğretmenlerin teknoloji uyumunu ölçülebilir göstergelerle takip etmeyi mümkün kılmıştır.

Özetle, Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, altmışlı yıllardan bugüne dek hem kurumsal yapılanma hem de içerik zenginliği bakımından kayda değer bir evrim geçirmiştir. Başlangıçta köy öğretmenlerine radyoyla seminer ulaştırmaktan, günümüzde dijital platformlar üzerinden bireyselleştirilmiş kariyer eğitimlerine uzanan bu süreç, yalnızca bilgi aktarımını değil; aynı zamanda öğretmenlerin mesleki dayanıklılığını, yenilikçi pedagojik becerilerini ve toplumsal dönüşüme uyum kapasitelerini de güçlendirmeyi hedeflemiştir. Kurum içi birimlerin adları ve yetki alanları bir dizi reformla çeşitlenirken, MEB’in hizmet öncesi üniversite yükünü üstlenmesiyle öğretmen yetiştirmede sistematik iş bölümüne geçilmiştir. Pandeminin tetiklediği hızlı dijital dönüşüm, EBA ve ÖBA gibi platformlar aracılığıyla uzaktan eğitimi kalıcı hâle getirmiş; bu dönüşüm, öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığını meslekî yeterliğe dönüştürme ihtiyaçlarını net biçimde ortaya koymuştur. Son yıllarda “Uzman Öğretmen” ve “Başöğretmen” gibi kariyer basamakları; hem motivasyon hem de performans ekseninde öğretmen profilini yeniden şekillendirmektedir. Buna ek olarak, dijital yeterlik standartları ve mentör öğretmen ağı gibi yeni kalite güvencesi mekanizmaları, profesyonel gelişimi izlenebilir ve hesap verebilir kılma yönünde önemli adımlar atmıştır. Uluslararası iş birlikleri de yerel uygulamaların küresel bakış açılarıyla harmanlanmasını sağlayarak bilgi değişimini hızlandırmıştır. Genel olarak, hizmet içi eğitim modellerindeki bu çok katmanlı yapı, öğretmenin hem bireysel hem de kurumsal kapasitesini besleyen; esnek, sürdürülebilir ve yenilik odaklı bir profesyonel gelişim ortamı oluşturma yönünde tutarlı bir çerçeve sunmaktadır.

2.1.2.2. MEB Hizmet İçi Eğitim Türleri

Milli Eğitim Bakanlığı birçok türde ve konuda hizmet içi eğitimler düzenleyerek öğretmenlerin gelişimlerini sağlayacak adımlar atmaktadır. Bu eğitimleri farklı şekillerde sıralayabiliriz. Eğitim Türlerinin sınıflandırılmasına baktığımızda öğretmen eğitimleri dört ana kategori olarak sınıflanmıştır (MEB, 2022):

1. Kişisel gelişim eğitimleri (teknoloji, yaşam becerileri),
2. Öğretmen eğitimleri (genel alan, özel alan),
3. Özel nitelikli eğitimler (eğitici eğitimi, branş değişikliği-görevde yükselme),

4. Yönetim ve kurumsal eğitimler (genel alan, özel alan).

Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmak ve bireysel gelişimlerini desteklemek amacıyla çeşitli türlerde hizmet içi eğitim programları sunmaktadır. Bu eğitimler dört ana başlık altında sınıflandırılmaktadır: İlki, öğretmenlerin kişisel ve profesyonel gelişimlerine katkı sunmayı amaçlayan kişisel gelişim eğitimleridir; bu kapsamda teknoloji kullanımı ve yaşam becerileri gibi konular ele alınmaktadır. İkincisi, öğretmenlerin öğretim yeterliklerini güçlendirmeye yönelik öğretmen eğitimleri olup hem genel alan hem de özel alan bilgilerini kapsar. Üçüncü kategori, belirli mesleki hedeflere yönelik özel nitelikli eğitimlerdir; eğitici eğitimi, branş değişikliği ve görevde yükselme bu gruba dahildir. Son olarak, eğitim kurumlarının işleyişine katkı sağlamayı hedefleyen yönetim ve kurumsal eğitimler, genel ve özel alan yönetim becerilerini geliştirmeye yöneliktir (MEB, 2022). Bu yapı, öğretmenlerin hem bireysel hem de kurumsal düzeyde gelişimlerini sistematik biçimde desteklemeyi amaçlamaktadır.

2.1.2.2.1. Eğitim Ortamına Göre Hizmet İçi Eğitim

Ortamına göre hizmet içi eğitimler çevrim içi ve yüz yüze olmak üzere iki çeşittir.

2.1.2.2.1.1. Çevrim içi (Uzaktan) Eğitim

Çevrim içi eğitim: eğitmen ve öğrencinin farklı ortamlarda bulunduğu senkron veya asenkron olarak gerçekleşen eğitim olarak tanımlanmaktadır (Gülbahar, 2009: s.55). Simonson vd. (2006: s.125-126), uzaktan eğitimi bedenen sınıf ortamında bulunmayan öğrenci ve öğretmenin kendi bireysel öğrenme ortamlarında eğitim verilmesi olarak tanımlar. Yüz yüze eğitime göre -gerekli altyapının olduğu varsayıldığında- maliyeti daha düşük ve daha ulaşılabilir bir eğitim ortamı sağlanabilmektedir. Bununla birlikte yaşanması muhtemel teknolojik aksaklıklar dersin verimli geçmemesine veya yarıda kalmasına sebep olabilmektedir (Bulut ve Polat, 2022: s.425). Bu konuda da öğretmen karşılaşılabileceği muhtemel sorunlara karşı önceden hazırlıklı olmalı ve sorun yaşandığında müdahale edebilmelidir (Arslan ve Şumuer, 2020: s.225). Uzaktan eğitimle ilgili bir diğer engel ise eğitime katılanların

teknoloji okuryazarlığı konusunda hazırbulunuşluklarının yeterli olmamasıdır. Covid-19 salgını nedeniyle gerçekleşen uzaktan eğitim sürecinde hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin teknolojik okuryazarlıkta gerekli hazırbulunuşluk düzeylerine sahip olmadıkları, ortam bazlı kaynaklanan sorunlar ve teknoloji eksikliği raporlanmıştır (Arslan ve Şumuer, 2020 s.225; Döş, 2022: s.470).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulmuş olan ve yalnızca MEB öğretmenleri ve yöneticilerinin kişisel şifreleri ile girebildikleri eğitim platformu olan ÖBA, sürekli güncellenen ve zenginleşen içerikleriyle öğretmenlere çevrim içi eğitim alma imkânı sunmaktadır. Asenkron olarak zaman sınırlaması olmadan ve farklı cihazlarla da erişilebilen bu sistemde Dilekçi (2023: s.509)'nin araştırmasına göre Temmuz 2022'de 149 eğitim bulunurken 2024 yılı Aralık ayında ulaşılabilir eğitim sayısı 279'a ulaşmıştır. COVID-19 pandemisi ile birlikte uzaktan eğitim denemelerinin ve imkânlarının artış göstermesiyle birlikte 24 Ocak 2022 tarihinde kullanıma sunulan ÖBA, daha az maliyetle ve daha pratik bir şekilde bilgiye ulaşım imkanı sağlamaktadır. Öğretmenlerin bilgiye ulaşması kolaylaştırılarak kendilerini geliştirme yolunda adımlar atmaları teşvik edilmektedir (MEB, 2023).

2.1.2.2.1.2.Yüz Yüze Eğitim

Yüz yüze eğitimde esas olan öğrenci(ler) ve öğretmen(ler)in bedensel olarak aynı ortamda oldukları göz göze gelme ve sorulacak sorulara anlık dönütlerin verilebilecek olduğu açık veya kapalı alanda yapılan dersler akla gelmektedir. Türk Dil Kurumu yüz yüze eğitimi: derslik, spor alanı, atölye, laboratuvar gibi ortamlarda öğretmen ve öğrencinin yüz yüze katılımıyla yapılan eğitim olarak tanımlar. Aydın (2011: s.185), öğretmen ve öğrencinin aynı ortamda bulunup karşılıklı iletişim halinde oldukları yer, Moore vd. (2014: s.135) ise fiziksel bir sınıf ortamında öğrenci ve öğretmenin etkileşim içinde oldukları geleneksel eğitim olarak tanımlar. Garrison ve Vaughan (2008: s.121) ise yüz yüze eğitimde anlık dönütlere ve bire bir etkileşime vurgu yapmıştır.

2.1.2.2.2. Eğitim Yerine Göre Hizmet İçi Eğitimler

Eğitim yerine göre hizmet içi eğitimler merkezi ve mahalli eğitimler olmak üzere iki başlık altında ele alınır.

2.1.2.2.2.1. Merkezi Eğitimler

Katılımcıların çalıştıkları yere bakılmaksızın merkezi bir yerde toplanarak yaptıkları eğitimdir. ÖYGM'nin 2021Yılı Faaliyet Raporu'na göre MEB'e bağlı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere yönelik eğitimlerin yapıldığı merkezi hizmet içi eğitim merkezleri 10 tanedir. Bu kurumlar Ankara, İstanbul, Aksaray, Rize, Mersin, Erzurum, Şanlıurfa, Isparta, Yalova, İzmir'de bulunan "Hizmet İçi Eğitim Enstitüleri"dir. Merkezi eğitimlere katılabilmek için ya uygun görülen öğretmen veya yöneticilerin resen görevlendirmeleri gerçekleştirilir ya da MEBBİS sistemi üzerinden açılan eğitimlere başvuranlar belli bir algoritmaya göre gönüllülük esasıyla seçilirler.

2.1.2.2.2.2. Mahalli Eğitimler

Mahalli eğitimler öğretmenlerin çalıştıkları bölgelerde aldıkları eğitimlerdir. Bulundukları il sınırları mahalli bölge olarak geçmektedir. Mahalli eğitimlerde de hem gönüllülük hem de resen görevlendirilmeler gerçekleşmektedir. Mahalli öğretmen görevlendirmelerinde yöneticiler ve öğretmenler kursiyer olarak görev almaktadırlar.

Hizmet içi eğitim, çalışanların örgün eğitimin dışında, işlerini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen bir eğitimdir. Bu tür eğitimler, çalışanın örgün eğitim sürecinde edinmediği bilgi ve becerileri kazanmasını sağlamak ya da değişen koşullar doğrultusunda ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak amacıyla düzenlenmektedir. Hizmet içi eğitim programları, yalnızca bireysel gelişimi desteklemekle kalmaz aynı zamanda kurumun genel verimliliğini ve uyum yeteneğini de artırır. Bu yönüyle hizmet içi eğitim, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde sürekli iyileşmenin önemli bir aracıdır. Özetle hizmet içi eğitim çalışanların mesleki yeterliklerini güncellemelerine ve değişen çalışma koşullarına daha hızlı uyum sağlamalarına olanak tanıyan dinamik bir öğrenme sürecidir.

2.2. ÖĞRENME

Öğrenmenin, farklı dallarda farklı bakış açılarıyla ele alınmış birçok tanımı vardır. Ertürk (1972), öğrenmeyi kişilerin yaşantıları yoluyla meydana gelen, ölçülebilir ve istendik davranış değişikliği olarak tanımlamaktadır. Skinner (1953) çevre etkisi ile birlikte gözlemlenebilecek davranışlardaki kalıcı değişimlere vurgu yaparken Brunner (1966) ve Piaget (1977) zihinsel süreçlerdeki değişime değinirler ve öğrenmeyi çevreye uyum sağlama becerisi olarak görmektedirler. Bandura (1977), öğrenmede gözlem ve sosyal etkileşimlerin, taklit ve model almanın aktif rolünü ön plana çıkarmaktadır. Dewey (1938) ve Vygotsky (1978) yeni öğrenmelerin önceki bilgilerin aktif öğrenme yöntemleri kullanılarak ilişkisel biçimde inşa edildiğini açıklamaktadır. Zull (2002) ise öğrenmeyi beyin nöronları arasındaki sinaptik bağların kurulması ve pekiştirilerek bağların kuvvetli hale gelmesiyle güçlü öğrenmelere ulaşılabileceğini savunmaktadır. Maslow (1970) ve Rogers (1983) ise öğrenmeyi insanın kendi yönetiminde bir süreç olarak tanımlarken kendini gerçekleştirme sürecine vurgu yapmaktadır. Bronfenbrenner (1979), öğrenmede çevresel ve sosyal sistemlerin etkileşiminin üzerinde dururken Kolb (1984), öğrenmede bireylerin yaşantılarının düşünülüp değerlendirilmesi sonucu öğrenmelerin gerçekleştiği sonucuna varmaktadır. Tanımlara ve vurgulanan özelliklere baktığımızda öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili pek çok farklı görüşe rastlayabiliriz buna rağmen öğrenmenin gözlenebilir olması ve kalıcı olarak gerçekleşmesi temel özellikleridir. Öğrenmenin yaşı yoktur ve her yaş grubundaki birey için geçerlidir.

Öğrenme tanımları, çeşitli kuramsal perspektiflerden ele alındığında beş ana başlık altında toplanmaktadır. Davranışçı yaklaşımlar (Ertürk, 1972: s.15; Skinner, 1953: s.102) öğrenmeyi dışsal uyaran-tepki döngüsü içindeki ölçülebilir ve istendik davranış değişikliği olarak görür. Öğrenmede dış uyaranlar ve pekiştireçler ön plandadır. Bilişsel yapılandırmacı kuramlar (Bruner, 1966: s.34; Piaget, 1977: s.89) zihinsel şemaların örgütlenmesi ve bireyin dış dünyayı kendi deneyimleriyle anlamlandırması sürecine odaklanmaktadır. Sosyal öğrenme kuramları (Bandura, 1977: s.45; Vygotsky, 1978: s.56) gözlem, model alma ve sosyal etkileşimlerin öğrenmede belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenmenin temelinde bireyin yaşantısının yanında gözlemin de önemi vurgulanmaktadır. İnsancıl yaklaşımlar

(Maslow, 1970: s.67; Rogers, 1983: s.23) öğrenmeyi bireyin içsel motivasyon ve kendini gerçekleştirme süreciyle ilişkilendirir. “İhtiyaçlar Piramidi”adı da verilen şemada en alt kısımdan en üste doğru hiyerarşik bir ilerleme söz konusudur. Son olarak, nörobilimsel modeller (Zull, 2002: s.14) sinaptik bağların pekiştirilmesiyle öğrenmenin biyolojik temelini açıklamaktadır. Bu tematik sınıflama, tanımların hangi sorulara yanıt aradığını ve birbirlerini nasıl tamamladıklarını görünür kılmaktadır.

21.yüzyıl öğrenme yaklaşımları, klasik kuramların ötesine geçerek “öğrenenin nasıl öğrendiğine” ilişkin bilinçli süreçleri de gündeme taşımaktadır. Öz-düzenlemeli öğrenme (Zimmerman, 1990: s.13), bireyin hedef belirleme, strateji seçme, izleme ve değerlendirme aşamalarını içeren dört aşamalı döngüyle kendi öğrenme süreçlerini yönetmesine imkân vermektedir. Metakognisyon (Flavell, 1979: s.906-911) ise bireyin kendi bilişsel süreçlerine dair farkındalığını ve bu süreçleri denetleme becerisini öne çıkarmaktadır. Ayrıca dijital ve mobil öğrenme ortamları, çevrim içi öğrenme yönetim sistemleri, anlık geribildirim araçlarıyla öğrenme sürecinin mekân ve zamandan bağımsız, esnek bir yapıya kavuşmasını sağlamaktadır (Dabbagh ve Kitsantas, 2012: s.78).

Bu çok katmanlı yaklaşımların doğru bir şekilde tahlil edilmesi, öğrenmenin daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır. Davranışçı modeller, temel bilgi ve becerilerin edinimi için pratiklik sunarken bilişsel yapılandırmacılık öğrenenin aktif katılımını ve anlam inşa etmesini desteklemektedir. Sosyal öğrenme kuramı, etkileşimsel bağlamın önemini işlerken, insancıl yaklaşımlar motivasyon ve öz yeterlik algısına vurgu yapmaktadır. Nörobilimsel perspektif, öğrenme potansiyelini biyolojik sınırlar içinde haritalandırmaktadır. Güncel öz düzenleme ve metakognisyon modelleri ise tüm bu süreçlerin birey tarafından bilinçli olarak yönetilmesini şart koşmaktadır (Schunk ve Greene, 2018: s.102). Her yaklaşım öğrenmeyi farklı bakış açılarıyla ele almaya çalışmış ve öğrenme sürecini yorumlamada yeni kapılar açmışlardır.

Öğrenmenin eğitimdeki yansımalarını görebilmek için ölçme ve değerlendirme kavramları da önemlidir. Öğrenmenin “gözlemlenebilir” ve “kalıcı” olma ölçütlerini pratiğe dönüştürmek için hem nicel hem nitel değerlendirme araçları gereklidir. Nicel açıdan, ön-son testler, performans görevleri ve transfer ölçümleri; nitel açıdan ise portfolyolar, öğrenme günlükleri ve yapılandırılmış görüşmeler öğrenme sürecine dair

derin veri sağlamaktadır (Black ve Wiliam, 1998: s.15). Dijital öğrenme analitiği araçları, etkileşim süreleri, tıklama verileri ve sınav sonuçları ile süreci anlık izleme ve raporlama imkânı sunmaktadır. Etkili bir değerlendirme sistemi, öğretim stratejilerinin zamanında düzeltilmesine ve öğrenmenin kalıcılığının artırılmasına yardımcı olmaktadır.

Bu kuramsal ve ölçme-değerlendirme çerçevesi, uygulamada proje tabanlı öğrenme, ters yüz sınıf (flipped classroom) ve iş birlikli öğrenme gibi yöntemlerle somutlaşmaktadır (Bergmann ve Sams, 2012: s.47). Dijital bağlamda ise mikro-öğrenme modülleri, oyunlaştırma ve sanal laboratuvarlar öz-düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Geleceğe yönelik olarak, yapay zeka destekli öğrenme analitiği, bireyin zayıf noktalarına yönelik uyarlanmış destek sunarak öğrenme süreçlerinin otomatik yorumlanmasını mümkün kılmakta ve veri odaklı bir disiplin olarak öğrenmenin evrimini sürdürmektedir (Siemens ve Long, 2011: s.67).

2.2.1. Öğrenmeyi Etkileyen Etmenler

Öğrenme süreci, bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarını içeren çok boyutlu bir yapıdır. Bu süreci etkileyen faktörler, hem bireysel hem de çevresel değişkenlerden beslenmektedir. Bu nedenle öğrenmeyi etkileyen etmenler birçok yerli ve yabancı araştırmacı tarafından farklı şekillerde sınıflanmıştır. Gagné (1965), içsel ve dışsal durumlar şeklinde iki faktör üzerine temellendirme yaparken Bloom (1976) ilk taksonomisinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar üzerine öğrenme faktörlerini temellendirmektedir. Vygotsky (1978), sosyal etkileşim, kültürel ve tarihi faktörler, dil ve iletişim faktörlerini sınıflandırmasına almaktadır. Kolb (1984) deneyimsel, algılama ve anlamlandırma, öğrenme stillerini öğrenmeyi etkileyen faktörlere dahil etmektedir. Gardner (1983) çoklu zeka türleri ve kişisel faktörleri öğrenme unsurları arasında saymıştır. Türk araştırmacılardan Ertürk (1972), fiziksel ve fizyolojik, psikolojik, sosyal ve çevresel faktörler olmak üzere üç başlıkta incelemektedir. Sanemoğlu (2010), bireysel, öğretimsel ve çevresel faktörlere değinmiştir. Erden ve Akman (1997), zihinsel gelişim ve öğrenme kapasitesi, çevresel etkileşim, hazırbulunuşluk şeklinde bir sınıflama yapmaktadır. Demirel (2012), öğrenciye bağlı, öğretmene bağlı, program ve materyal faktörleri olmak üzere

gruplandırma yapmaktadır. Cüceloğlu (2010), duygusal, bilişsel, sosyal ve kültürel faktörlerin etkililiğine değinmektedir.

Bilişsel düzeyde, Sweller (1988)'in bilişsel yük kuramı, çalışma belleğini koruyarak yeni bilgilerin anlamlandırılmasını kolaylaştırmaktadır. Derin öğrenme stratejileri kavramsal bütünlüğü artırırken yüzeysel yaklaşımlar ise öğrenmeyi güçleştirir (Biggs, 1987; Marton ve Säljö, 1976). Duyuşsal olarak, Bandura (1997)'nin öz etkinlik kavramı, öğrenene zorlu görevlerde direnç ve motivasyon kazandırır, Zimmerman (2000) ve Pintrich (2004)'in öz-düzenleme modelleri ise hedef belirleme, strateji seçimi ve izleme yoluyla süreci bireyin kontrolüne bırakmaktadır. Sosyal bağlamda Vygotsky (1978)'nin yakınsak gelişim alanı, rehberlik yoluyla öğrenmeyi hızlandırırken akran desteğinin motivasyonu artırdığını da göstermektedir. Çevresel donanım öğeleri arasında Mayer (2005) ve Moreno ve Mayer (2007)'in multimedya ilkeleri, çoklu duyulara hitap eden sunumlarla bilişsel kaynakları verimli kullanır. Selwyn (2007) ise altyapı eksikliklerinin eşitsizlik yarattığını vurgular. Öğretimsel faktörler olarak Biggs ve Tang (2011), hedef ile araç uyumunun önemini, Johnson, Johnson ve Smith (1998), iş birlikli öğrenmenin derin işleme fırsatı sunduğunu, Hattie ve Timperley (2007) ise dönütlerin öğrenme engellerinin etki alanını daralttığını ortaya koymuştur. Son olarak, sağlıklı uyku ve beslenme ile fiziksel ortam koşullarının öğrenme performansını doğrudan etkilediği, nörobilimsel çalışmalarla desteklenmektedir (Barrett vd., 2015; Gómez-Pinilla, 2008; Walker, 2008). Bu bileşenlerin etkileşimli bütünlüğü, öğrenme süreçlerini gerçek anlamda kalıcı ve derin kılar.

Öğrenme sürecinin verimliliğini belirleyen etmenler, bireyin bilişsel yapısı kadar duyuşsal özellikleri ve içsel motivasyon kaynaklarını da içerir. Çalışma belleği kapasitesi, bilişsel yük kuramı çerçevesinde öğrenilen bilgilerin işlendiği alanı genişleterek yeni kavramların anlamlandırılmasına olanak sağlar (Sweller, 1988). Benzer şekilde, derin öğrenme stratejileri ele alındığında kavramsal bütünlük artarken yüzeysel yaklaşımlar bilgi parçacıklarının bağlantısız kalmasına ve öğrenmede güçlüğü yol açar (Biggs, 1987; Marton ve Säljö, 1976). Bu noktada bireyin benlik şeması ve öz-etkinlik inancı, öğrenme görevine yönelik algılanan yeterlilik duygusunu güçlendirerek zorlu içeriklere karşı daha dirençli ve mücadeleci bir tutum geliştirmesine yardımcı olur (Bandura, 1997; Schunk, 1991).

Duyuşsal etmenler ise öğrenme sürecindeki devamlılık ve derinlik üzerinde belirleyicidir. Öz-düzenleme becerileri; hedef belirleme, strateji seçimi, zaman yönetimi ve öz-motivasyon aşamalarından oluşarak bireyin öğrenme sürecini planlamasını, izlemesini ve değerlendirmesini sağlar (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2000). Kaygı düzeyi yüksek öğrencilerde ise öğrenme performansının düştüğü, bellek ve dikkat kaynaklarının kaygı yönetimine yöneldiği gözlemlenmiştir (Cassady ve Johnson, 2002). Bu nedenle, kaygı azaltıcı tekniklerin öğretim programlarına dâhil edilmesi önerilmektedir (Gross, 1998). Bireylerin duyuşsal olarak iyi durumda olmaları, öğrenme süreçlerinde olumlu bir etkiye sahip olmaktadır.

Sosyal bağlamın etkisine bakıldığında, Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı kavramı, daha yetkin rehberlik sayesinde öğrenmenin hızlandığını belirtmektedir (Vygotsky, 1978). Akran desteğinin motivasyonu ve içsel benlik algısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca kültürel sermaye teorisi bağlamında, ailenin eğitim düzeyi ve evdeki akademik iklim, çocuğun bilişsel gelişimine doğrudan yansımaktadır (Bourdieu, 1986). Okul ortamında ise sınıf atmosferi, öğretmenin yönetim tarzı ve sınıf içi etkileşim kalitesi, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesini belirlemektedir (Boyer, 2006; Fraser, 1998). Sosyal çevrenin öğrenmeyi doğrudan etkilediği anlaşılmaktadır. Bu etkinin olumlu yönde kullanılması için gerekli şartlar sağlanmalıdır.

Çevresel donanım açısından, teknoloji destekli öğrenme ortamları, multimedya öğeleriyle bilgiyi çoklu duyulara hitap edecek şekilde sunarak bilişsel kaynakların daha etkin kullanımına olanak sağlamaktadır (Mayer, 2005; Moreno ve Mayer, 2007). İnternet tabanlı öğrenme platformları, öğrencilere kendi hızlarında çalışma imkânı tanırken aynı zamanda etkileşimli ödev ve anlık dönüt sağlayan sınavlarla geri bildirim sunmaktadır (Clark ve Mayer, 2016). Buna karşın altyapı eksiklikleri veya erişim sorunları, dijital öğrenme süreçlerindeki fırsat eşitliğini zedeleyerek öğrenme çıktılarında tutarsızlıklara yol açabilmektedir (Selwyn, 2007). Bireylerin kendi öğrenme yöntemlerinin farkında olmaları, onların teknoloji destekli öğrenmeden en verimli şekilde faydalanmalarını sağlamaktadır.

Öğretimsel etmenlere bakıldığında, ders tasarımı sırasında öğrenme hedefleriyle uyumlu ölçme ve değerlendirme araçlarının seçimi, öğrencinin neyi ve nasıl öğrendiğini anlamasını kolaylaştırmaktadır (Biggs ve Tang, 2011). Proje temelli

öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatları sunarak kalıcılığı desteklerken iş birlikli öğrenme etkinlikleri, bilişsel çatışma ve tartışma yoluyla derin işlemeyi teşvik etmektedir (Johnson vd., 1998; Prince, 2004). Öğretmenin geri bildirim sıklığı ve niteliği de öğrenme sürecini şekillendirirken etkili geri bildirim, performans boşluklarını daraltmaya yönelik olmalı ve somut iyileştirme önerileri içermelidir (Hattie ve Timperley, 2007). Bireyler için seçilecek doğru öğrenme ortamı ile öğrenmenin kalıcılığı artırılabilir ve öğrenme kolaylaştırılabilir. Öğretmenin hem ortam ayarlamasının hem de doğru yöntem seçiminin öğrenmede birincil payı vardır.

Son olarak, fizyolojik koşulların ihmal edilmemesi gerekir. Düzenli uyku, yeterli beslenme ve fiziksel aktivite, nöroplastisiteyi ve belleğin güçlenmesini desteklerken kronik yorgunluk ve beslenme bozuklukları bilişsel işlevlerde gerilemeye neden olabilmektedir (Gómez-Pinilla, 2008; Walker, 2008). Ayrıca, öğrenme ortamının ısı, ışık ve akustik koşulları gibi fiziksel parametreler de dikkat ve motivasyon düzeyini etkileyerek öğrenme performansını dolaylı yollardan şekillendirmektedir (Barrett vd., 2015).

Öğrenme sürecinin verimliliğini artırmak için yalnızca bilişsel ya da duyuşsal unsurlara önem vermek değil, bu bileşenlerin aralarındaki etkileşimi kavrayarak bütüncül bir çerçeve oluşturmak gereklidir. Bir yandan bireyin zihinsel kaynaklarını etkin kullanabilmesi için içsel motivasyonunu beslemesi, diğer yandan çevresel ve öğretimsel düzenlemelerin ona sunduğu destekleyici altyapıyı en uygun biçimde değerlendirmesi; bu ikili uyum sağlandığında öğrenme yolculuğu gerçek anlamda derin ve kalıcı hale gelir. Bu nedenle, her öğrencinin hem içsel hem de dışsal koşullarının dengeli bir biçimde gözetildiği, esnek ve kapsayıcı yaklaşımlar benimsenmelidir. Söz konusu stratejileri öğrenenin kendi benlik algısı ve bağlamsal ihtiyaçları doğrultusunda harmanlamak, öğrenme deneyimini güçlendirmenin ve sürdürülebilir kılmanın anahtarıdır.

2.3.TUTUM

Tutum, bireyin yaşantıları ve gözlemleri sonucunda kavram veya nesnelere karşı edindiği bilişsel inançlar, duyuşsal eğilimler ve davranışsal niyetlerin birleşimi olarak tanımlanmaktadır (Eagly ve Chaiken, 1993; Petty ve Cacioppo, 1986). Allport (1935), tutumu bir nesne veya olaya karşı düşünsel ve sinirsel bir “hazırbulunuşluk” biçiminde tanımlarken Rokeach (1968) tutumları kişisel değer şemalarıyla iç içe geçmiş tutarlı inançlar kümesi olarak görmektedir. Fishbein ve Ajzen (1975), tutumları davranışsal niyetin en güçlü bilişsel göstergesi olarak ele alarak tutum–niyet ilişkisinin öngörü gücünü vurgulamaktadır. Katz’in (1960) öne sürdüğu “Dört İşlev Modeli”: bilgi işlevi, değer dışavurum işlevi, ego savunma işlevi ve uyum işlevi aracılığıyla tutumların hem bireysel dengeyi koruduğunu hem de sosyal çevreyle etkileşime aracılık ettiğini göstermektedir. Ülkemizde de bilim insanları tutum konusunda tanımlamalar yapmışlardır. Cüceloğlu (2010), tutumu kişi nesne veya duruma karşı insanların duygu, düşünce ve tavırlarındaki yönelim olarak tanımlamaktadır. Tezbaşaran (1997), tutumların tutarlı tepkiler olduğuına vurgu yapmıştır. Bu tanımlarda farklı noktalara dikkat çekilmeye çalışılmış ve tutumun temel özellikleri baz alınarak uygun bir tanım yapılmaya gayret edilmiştir.

Eğitim bağlamında, öğrencilerin derslere yönelik tutumları akademik başarı ve süreklilik açısından kritik öneme sahiptir. Düzenli ve yapılandırılmış geri bildirim uygulamaları derslere ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmeyi desteklemektedir (Black ve William, 1998: s.203). “Gelişimsel Zihniyet Çalışmaları”da, öğrencilerin başarıyı salt bir zeka olarak değil emek ve stratejiyle ilişkili bir süreç olarak görmelerinin, uzun vadede daha olumlu öğrenme tutumları yarattığını göstermiştir (Dweck, 2006: s.67). Bu bulgular, öğretim tasarımı ve geri bildirim stratejilerinin tutum gelişimindeki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır.

Tutum, bireyin içsel inanç ve değer sistemleri ile sosyal ve bilişsel etkilerin ilişkisiyle oluşan ve farklı boyutları olan eğilimlerdir. Bu yapı, hem bireyin kendini tanımasına hem de toplumsal etkileşimlerde tutarlı davranışlar sergilemesine olanak tanımaktadır. Eğitimde amaç, öğrencilerin hem derinlemesine işlenmiş hem de sürdürülebilir tutumlar geliştirmesini sağlamak olduğuına göre, öğretim materyallerinin kalitesi, sunum yöntemleri ve geri bildirim mekanizmalarının birbirini

tamamlayacak biçimde ve öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Böylece bireyler, yalnızca bilgiyle değil, olumlu tutumlar ve güçlü bir benlik algısıyla da beslenerek, öğrenme süreçlerinde daha dirençli ve motive kalabilmektedirler.

2.3.1. Öğrenmeye Yönelik Tutumun Unsurları

Tutum kavramının ögeleri Rosenberg ve Hovland (1960) tarafından bilişsel, duygusal ve davranışsal unsurlar olarak sınıflanmış ve bu sınıflama akademik camiada genel bir kabul görmüştür. Bu üç bileşen, bireyin tutuma yönelik içsel süreçlerini farklı açılardan açıklayabilmemizi sağlar ve tutumları daha sistematik bir şekilde analiz etmemize olanak tanır. Genel tutumdaki bu unsurlar öğrenmeye yönelik tutumda da uygulanmaktadır. Böylece öğrenmeye yönelik sahip olunan tutumlar, bilişsel olarak yeni bilgilerin anlamlandırılması, duygusal olarak bu bilgilerin kişilerde uyandırdığı hisler ve davranışsal olarak öğrenme eylemine yönelik niyet ve çaba düzeyi üzerinden değerlendirilebilmektedir.

Bilişsel tutum, bireyin, öğrenmeye yönelik edindiği düşünce ve inançlarıdır. Ajzen (1991), bilişsel unsuru kişilerin oluşturmuş olduğu inanış, düşünce ve var olan bilgiler olarak ifade etmektedir. Bilişsel tutum, bireyin hangi öğrenme yöntemlerine öncelik verdiğini ve hangi tür bilgilere ulaşmayı daha değerli gördüğünü belirlemektedir. Dolayısıyla bilişsel tutum, yalnızca öğrenmeye hazır olmayı değil aynı zamanda bireyin öğrenme stratejilerini seçme eğilimini de şekillendirmektedir.

Duygusal tutum, bireyin öğrenme ile ilgili olan ve süreci etkileyecek her kavram, nesne veya kişiye karşı hisleridir. Fishbein ve Ajzen (1975), duygusal unsuru, bireylerde herhangi bir duygu ifade eden nesne veya kişiye karşı yönelim olarak açıklamaktadır. Bu bağlamda, öğrenme süreçleri sırasında hissedilen merak, heyecan, kaygı ya da tatmin gibi hisler, bireyin öğrenme etkinliğini doğrudan etkileyebilmektedir. Örneğin bir okulda samimi ve destekleyici bir atmosferin varlığı, öğretmenin kendisini daha rahat ve odaklanmış hissetmesini sağlayarak öğrenme sürecini pozitif yönde etkileyebilmektedir.

Davranışsal tutum, kişinin öğrenme veya süreçteki bileşenlerle ilgili tutuma bağlı olarak sergileyebileceği davranışlardır. Bireyin tutum geliştirdiği nesneye karşı

sergilediği veya sergileyebileceği davranışlar tutumun davranışsal boyutunu oluşturmaktadır (Rosenberg ve Hovland, 1960). Bu boyut, öğrenme motivasyonunu davranışsal açıklıkla birleştirmektedir, örneğin bir öğretmen yeni bir eğitim tekniği hakkında olumlu tutuma sahip olduğunda, bunu derslerine uyarlama eğiliminde olur. Eğitime aktif katılım, uygulamalı aşamaya yönelme ve meslektaşlarla bilgi paylaşımı gibi davranışlar da bu boyut altında incelenebilmektedir.

2.3.2. Tutumun Eğitimdeki Yeri

Tutum, öğrenmeyi doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen içsel süreçlerden biridir. Öğrenmenin kolaylaşması için öğrenilecek konuya karşı olumlu tutum taşımak önemli bir koşuldur. Öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum oluşturmuş bireyler gerekli hazırbulunuşluk ile birlikte öğrenmeye bilişsel ve duyuşsal olarak hazır hale gelmektedirler. Rokeach (1968), oluşturulan olumlu tutumların öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkilerinden bahsetmektedir. Bloom (1976) da öğrenmeyi etkileyen duyuşsal faktörlerden bahsederken ilgi ve değerler ile birleşen olumlu tutumların öğreneni teşvik edici birçok etkisinin öğrenme sırasında ön plana çıktığına değinmektedir. Tutumlar, öğrenme sürecinde karşılaşılan bileşenlerin etkisiyle meydana gelir ve hem bire bir etkileşim hem de gözlemlenen davranışlar yoluyla edinilebilir. Bireylerin yaşantı ve gözlemleriyle edinmiş oldukları tutumlar öğrenmede doğrudan etkilidir ve bu konu akran eğitimi -desteği- ve kişiler arası iletişim ve etkileşimle de desteklenmektedir (Vygotsky, 1978). Aksi durumda da tutumlar öğrenmenin önünde set gibi role bürünebilmektedir. Öğrenmeye olumsuz tutum öğrenmenin oluşmasını zorlaştırabilir ve hatta engelleyebilmektedir (Cüceloğlu, 2010). Öğrenmenin nasıl süreçlerle devam edeceği tutumun hazırbulunuşluk ve motivasyonla uyumuyla da ilişkilidir. Olumlu bir tutumla birleşen hazırbulunuşluk ve motivasyon öğrenme açısından beklenen etmenlerdir. Bireyler konu ile ilgili ön bilgilere ne kadar sahipse hazırbulunuşluk düzeyleri beklenene ne kadar yakın düzeydeyse ve ne kadar motive olmuşsa öğrenme düzeyine o kadar olumlu katkıda bulunmaktadır (Gagne, 1965). Bireylerin materyallere, sınıfa, derse, öğretmene vb. öğrenme sürecinin dolaylı veya dolaysız her bir parçasına karşı geliştirmiş olduğu tutumlar, ilgiler ve hazırbulunuşluk ile de birleşerek öğrenmenin kolaylaşp zorlaşmasına doğrudan etkide bulunmaktadır (Demirel, 2012; Ertürk, 1972; Erden ve Akman, 1997; Senemoğlu, 2010). İyi bir öğrenme ortamı oluşturmak ve derse karşı

olumlu bakış açısını sağlamak da öğrenmeye yönelik tutumu geliştiren etmenlerdendir (Praneetham ve Leekancha, 2022). İyi bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için de öğrenmeye etki eden muhtemel tüm faktörlerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı etki sağlamasına çalışılmalıdır.

2.3.3. Öğrenmeye Yönelik Tutumun Önemi

Öğrenmeye yönelik tutumun gelişmesi, öğrenme veriminin artmasını sağladığı için araştırmacılar tarafından yoğun biçimde incelenmektedir. Dikmen ve Bahçeci (2022), olumlu tutum geliştiren bireylerin akademik başarıları ve mesleki gelişim süreçlerinde daha yüksek performans sergilediklerini ortaya koymuştur. Schunk vd., (2010) ise, öğrenmeye yönelik olumlu tutumun katılımı ve strateji kullanımını artırarak başarının uzun vadede sürdürülmesine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Pintrich ve De Groot (1990) tarafından yapılan çalışmada, olumlu öğrenme tutumunun bilişsel strateji ve öz-düzenleme becerileriyle güçlü bir ilişki içinde olduğu saptanmıştır. Öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini planlama ve izleme konusunda daha yetkin hale gelerek karşılaştıkları zorlukları etkin biçimde aşmaktadır.

Olumlu tutumun bir diğer önemli katkısı da yaşam boyu öğrenme yaklaşımını desteklemesidir. Masic ve Becirovic (2021), eğitim programlarının tasarımı da tutum odaklı müfredat yaklaşımlarının, bireylerin öğrenme isteğini meslek hayatı boyunca canlı tuttuğunu göstermektedir. Bu çerçevede, müfredat içeriklerinde gerçek dünya problemlerine yönelik etkinlikler ve projelere yer verilmesi, öğrenmeye yönelik tutumun güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Olumsuz tutumun engelleyici etkileri de göz önünde bulundurulmalıdır. Eagly ve Chaiken (1993), olumsuz öğrenme tutumlarının bilgi edinme sürecini yavaşlattığını ve akademik performansı olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır. Araştırmalar, bu tür tutumsal bariyerlerin aşılmasında bilişsel yeniden yapılandırma ve duyuşsal destek programlarının etkinliğini göstermektedir.

2.4. YENİLİK

Yenilik kavramı daha önce rastlanmayan bir durumun, nesnenin, kavramın, adımın, teknolojinin, düşüncenin duyurulması veya üretilmesidir. Yenilik kavramını Rogers (2003), hizmet, ürün veya süreçlerde gerçekleşebilen yeniliklerin tanıtılması veya uygulanması olarak tanımlamıştır. Yeniliğin bir problem çözme olduğuna vurgu yapmak gerekmektedir (West ve Farr, 1990). Yenilik kavramı teknik ve teknolojik gelişimleri de içine almaktadır (Schumpeter, 1934). Yenilik; kişileri, toplumları derinden etkileyecek yaklaşımlardır (Christensen, 1997). Aldair (2018), yeniliği tanımlarken mevcut olanın yerine yenisini getirme imkanına vurgu yapıp bu imkanda fayda kavramının gözetilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır.

2.4.1. Yenilikçilik

Yenilikçilik, yenilikleri denemeye açık olma ve hayatın bir parçası haline getirmedir. Yenilikçilikle ilgili birçok bilim insanı birçok tanımlama yapmış ve yenilikçi bireylerin birçok özelliğine değinmiştir. Rogers, yenilikçilik ile ilgili “Yeniliklerin Yayılma Teorisi”ni geliştirmiştir (Rogers, 2003). Ona göre yenilikçi özelliklere sahip bireyler toplumda oldukça az sayıdadır ve yenilikçiliğin oluşabilmesi için uyumluluk, gözlemlenebilirlik, göreceli avantaj, karmaşıklık, deneyimlenebilirlik gibi özelliklerinin varlığı önemlidir. Yenilikçilik hem kişiler hem de kurum ve iş yerleri için söz konusudur.

Rogers (2003)’in geliştirdiği teoriden yola çıkarak hazırlanmış bireysel yenilikçilik düzeyleri ve bu düzeylere ait olan kişilik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1 Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri

Birey Özelliği	Sosyo-Ekonomik Düzey	Risk Alma Düzeyi	Kabullenme Durumu	Yeniliği Benimseme Süreci
Yenilikçiler	Yüksek	Çok Fazla	Çok Hızlı	Çok Kısa
Öncüler	Yüksek	Yüksek	Hızlı	Kısa
Sorgulayıcılar	Orta	Orta	Hızlı	Kısa
Kuşkucular	Düşük	Düşük	Yavaş	Uzun
Gelenekçiler	Çok Düşük	Çok Düşük	Çok Yavaş	Çok Uzun

*(Rogers,2003)

Rogers'ın bireysel yenilikçilik düzeylerine göre bireyler, yenilikleri benimseme hızları ve bu sürece gösterdikleri tepkiler doğrultusunda beş gruba ayrılmaktadır. Yenilikçiler, yüksek sosyo-ekonomik düzeyleri, çok yüksek risk alma eğilimleri ve yeniliklere karşı gösterdikleri hızlı kabul sayesinde süreci en kısa sürede tamamlayan gruptur. Bu bireyler, genellikle yeni fikir ve uygulamaların ilk kullanıcıları olup çevrelerine de öncülük ederler. Onları izleyen öncüler ise yine yüksek sosyo-ekonomik düzey ve risk alma özellikleriyle dikkat çeker ancak yeniliği benimseme süreçleri yenilikçilere göre biraz daha uzun sürmektedir. Sorgulayıcılar, topluluğun ortasında yer alan ve yeniliği benimsemeden önce dikkatli değerlendirmeler yapan bireylerdir, risk alma düzeyleri ve sosyo-ekonomik durumları da orta düzeydedir. Kuşkucular ise yeniliklere karşı daha temkinli yaklaşan, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip bireylerdir. Bu nedenle süreci yavaş ve isteksiz şekilde tamamlarlar. Gelenekçiler ise değişime en fazla direnen, çok düşük risk alma eğilimi gösteren ve yeniliği en son benimseyen grubu oluşturmaktadır. Bu sınıflama, bireylerin yeniliğe yaklaşım biçimlerinin sadece bireysel tercihler değil, aynı zamanda sosyal ve ekonomik faktörlerle de ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Az sayıdaki insan gördüğü yenilikle yüzleşmek için adım atar ancak bu adımı atmış olan yenilikçiler aynı zamanda yenilikleri de geliştirebilme ve hayatlarına

uyarlayabilme özelliklerine sahip olabilmelidirler. Karşılaşılan yeniliklere uyum sağlama ve bu yenilikleri geliştirme kapasitesi de yenilikçilik kapsamında değerlendirilmektedir (Damanpour, 1991: s.14). Yenilikler ortaya atıldığında yenilikçi ve öncüler tarafından kabul edilirlilikleri yüksek olsa da bu toplum geneline oranlandığında az bir kitleye karşılık gelmektedir. Yenilikleri kabul eden bireylerin cesur kararlar alabildiğini de söyleyebiliriz. Yenilikçiliğin kabulünde meydana gelebilecek olumsuzluklara karşı risk alma ve olası belirsizlikleri kabul etmek önemlidir ve yenilikçi bireyler bu koşulları kabul etmiş varsayılmaktadır (Hurt vd., 1977: s.17). Her birey karşılarındaki belirsizliğe karşı aynı seviyede girişken olamaz, bu da onları Rogers'in belirlediği gibi bir sınıflamaya sokmaktadır (Yenice ve Yavaşoğlu, 2018: s.109).

Bireylerin yenilikçi sayılabilmeleri için yalnızca yenilikleri kabul etmeleri yeterli olmamaktadır. Çünkü yenilikçilikte sadece bu yeniliklerin kabulü önemli değildir, yeniliklerin hayata uyarlanması ve kolay uygulanabilir olması da en az yeniliklerin kabulü kadar önemlidir (Amabile, 1996: s.5). Yenilikçilikte hem bireyin hem de toplumun yaşayışını etkileyebilecek değişimler meydana gelebilmektedir (Mumford, 2000: s.11). Yenilikler bireyler tarafından kabul gördüğünde bireyin, kurumca kabul edildiğinde kurumun ve toplumca kabul edildiğinde de toplumun yenilikçiliğinden bahsedebiliriz. Demirel (2012: s.2), yenilikçilikte risk almanın ve alışılmışın dışına çıkabilmenin önemine vurgu yapmıştır. Odabaşı ve Kılıçer (2010: s.2-3) de yakın bir tanımlama yaparak yenilikçi bireyleri gerektiğinde risk alabilen, düşüncelerin uygulanmasında da liderlik eden bireyler olarak anmışlardır.

Yenilikler ve keşifler bazen tesadüfen de ortaya çıkabilmektedir ancak yenilikçilikten bahsedebilmek için tamamen gönüllü ve istekli özellikli adımları görmek gerekmektedir. Tesadüfen ortaya çıkan yenilikler bile öncüler tarafından kabul görüp, yayılıp bilinçli bir şekilde uygulanmıştır. Braak (2001: s.2), yenilikçi olarak adlandırılacak bireylerin bu eylemlere gönüllü olarak giriştiklerinin kabul edilmesi gereğini vurgulamaktadır.

2.4.2. Bireysel Yenilikçilik

Bireysel yenilikçilik, yenilikçilik kavramının bireyler tarafından kabul edilmesidir. Kişiler fikir, ürün veya süreç yeniliklerini benimsediği ölçüde yenilikçi kabul edilirler, bu kabul edişle birlikte bireyler bulundukları ortama ve değişimlere çok daha çabuk uyum sağlamaktadırlar (Rogers, 2003: s.175). Yenilikleri kabul edebilmek eski, kalıp ifadelerle, yöntemlere, sistemlere karşı çıkabilmeyi de gerektirir. Yenilikçi bireyler geleneksel yaklaşımları yıkabilme ve bu konuda etrafındakilere model olabilme yeteneğinde kişilerdir. Bahsi geçen konuda ilk denemeden çekinmeyen yapıdadırlar ve yenilik için lider özellik taşıdıkları da söylenebilir. Ayrıca bu bireyler bu özellikleriyle mensup oldukları gruplarda da liderlik özellikleri göstermektedirler (Amabile, 1996; Goldsmith ve Foxall, 2003; West ve Farr, 1990). Yenilikçi bireylerin bulundukları yapıyı kilit dokunuşlarıyla rakiplerine göre bir adım öne geçirdikleri de unutulmamalıdır. Yenilikçi görüşteki bireyler ortaya attıkları fikirlerle rekabeti terse çevirebilmektedirler (Damanpour, 1991: s.570). Yenilikçilik hakkında yaygın bir yanlış anlaşılma mevcuttur. Yenilikçilik yalnızca bir fikri keşfetmek değildir. Sunulan fikirlere karşı kabul edici olmak, bu fikirleri uygulamak ve uygulanan bu fikirleri geliştirmeye çalışmak da yenilikçilik kavramının kapsamı içinde değerlendirilir (Amabile, 1996: s.199).

2.4.2.1. Bireysel Yenilikçilik ve Eğitim

Bireysel yenilikçi bireyler her kulvarda olduğu gibi eğitimde de öncü fikirler ortaya atarak gelişimi olumlu olarak etkileyebilmektedirler. Sürekli olarak gelişimden bahsedilen bu zamanda çağı yakalayabilmek veya çağın ilerlemesinde öncü olabilmek için bireysel yenilikçi bireylerin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Sürekli yenilenen bilgilerin müfredata uyumunun sağlanması ihtiyaçtan çok gerekliliğe dönüşmektedir. Ayrıca yenilenen ve güncellenen sadece içerik değildir aynı zamanda materyal ve öğretim yöntemleri de zaman geçtikçe güncellenmektedir. Yenilikçi bireyler ihtiyaçları güncelleyerek içerik ve yöntemlerin çağa uygunluğunu sağlamaktadırlar (Tyler, 1949: s.59). Yenilikçi öğretmenlerin himayesinde ve rehberliğinde yetişen öğrenciler geleceğin gereklerine göre öngörülerle yetiştirilirler (Andersson vd. 2013: s.9). Gelişme denildiği zaman teknolojinin son yıllardaki gelişimi de görmezden gelinemez. Teknolojik gelişmeler hayatı kolaylaştıracak şekilde gelişmektedir.

Okullarda iletişimin ve gerekli bilgilendirilmelerin yapılması 10 yıl içinde bile çok değişmiştir. Teknolojinin bu denli değişimi eğitime uyumunu da gerekli hale getirmektedir. Teknolojik gelişmelerin de eğitime uyarlanması ve bu uyarlamanın çağın gerisinde kalmaması için güncellenmesi gerekmektedir. Teknolojinin getirdiği yeniliklerin yakalanmasında da yine yenilikçi bireylere ihtiyaç vardır ve atılacak adımlarla teknolojik gelişmeler ve dijital dönüşümler yerini bulmaktadır (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010: s.258-260).

Öğretim yöntemlerinin öğrenci merkezli olması ve bunun çağın gereği olduğu da akıldan çıkarılmamalıdır (Fullan, 2013: s.25). Öğrenci merkezli planlar her öğrencinin ayrı ayrı düşünme ve öğrenme yapıları olduğu düşünüldüğünde bizi her öğrenci için ayrı bir eğitim planı hazırlamaya götürmektedir. Her öğrencinin farklı öğrendiği varsayıldığında her öğrenci için ayrı bir plan yürürlüğe koyabilme gerekliliği kendini göstermektedir. Bu sayede bireysel yenilikçilik öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme planlarının da yolunu açmaktadır (Kalantzis ve Cope, 2012: s.28). Bireyselleştirilmiş planlar nasıl ki yenilikçiliği destekleyen bir yapıdaysa bu planları hazırlayıp uygulayabilmek de aynı derecede yenilikçilik ve yaratıcılık gerektiren faaliyetlerdir. Yenilikçi öğretmenler, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirebilecek etkinlikler planlayabilen beceridedirler (Robinson, 2011: s.248-249). Yenilikçi bireyler zaten gelişime olan bağlılıklarıyla ön plandadırlar ve buna sürekli olarak mesleki gelişime olan katkıları da eklenince eğitimin kalitesi de doğrudan artmış olmaktadır (Hargreaves ve Fullan, 2012: s.185). Yenilikçi öğretmenlerin en büyük özelliklerinden biri de çevresinde onları gözlemleyenlere uygun bir rol model olmalarıdır. Bu rol modellik hem onu gözlemleyen öğrencilerine hem de mesleki olarak paylaşımda oldukları iş arkadaşlarıdır. Yenilikçi öğretmenler yenilikçi öğretim uygulamaları ile iş arkadaşlarına ilham verirler (Csikszentmihalyi, 1996: s.123-124). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini araştıran birçok çalışma yapılmıştır ve bu araştırmaların sonuçları öğretmenlerin birçoğunun yeniliklere açık, ilk kez karşılaştıkları veya duydukları öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamaya sıcak bakan, yeni öğrenme ortamlarını denemeye hazır nitelikte bireyler olduklarına işaret etmiştir (Korthagen, 2004: s.79). Bu yenilikçi özellikteki öğretmenler öğrencilerine yeni, zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sunan ve onları

derslerde daha etkin ve başarılı kılabilmek için farklı öğrenme stratejilerini denemekten çekinmeyen yapıdadırlar (Schleicher, 2018: s.220).

2.5. Konu İle İlgili Yapılmış Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar

Bu bölümde, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik tutumları, bireysel yenilikçilik düzeyleri ve öğrenmeye yönelik tutumları bağlamında yürütülmüş son yıllardaki yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar, önce Türkiye’de yapılan araştırmalar, ardından uluslararası örnekler biçiminde iki ana başlık altında özetlenmiştir.

Rasul Bulut (2023), Şanlıurfa’da sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada hizmet içi eğitimin mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumlarla orta düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Demografik faktörlerin, özellikle cinsiyet ve yaşın, bu algıyı anlamlı biçimde değiştirmedeği raporlanmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişim algılarının daha çok eğitim içeriği ve uygulama biçimiyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Demir ve Demir (2023), sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenmeye yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğunu saptamıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin yeniliklere açık olmalarının öğrenme süreçlerini de olumlu etkilediğini göstermektedir. Yenilikçilik ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumların eğitim kalitesini artırmada birbirini destekleyen faktörler olduğu ifade edilmiştir.

Özer (2022) okul öncesi öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada, hizmet içi eğitim sayısının yenilikçilik düzeyini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırmada, yaş ve cinsiyet gibi demografik değişkenlerin bu ilişkiyi değiştirmedeği belirtilmiştir. Bu bulgu, hizmet içi eğitimlerin öğretmen yenilikçiliğini artırmada önemli bir araç olduğunu göstermektedir.

Kurudirek ve Kurudirek (2021), bilişim teknolojileri akademisyenlerinin çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumları ile yenilikçi özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu rapor etmiştir. Çalışma, yenilikçi bireylerin dijital öğrenme ortamlarında daha olumlu tutum sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu durum, dijital

çağda yenilikçiliğin öğrenme süreçlerine adaptasyonda kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Nayci (2021), sınıf öğretmenlerinin çevrim içi eğitimdeki rollerinin yenilikçilik düzeyleriyle güçlü bir ilişki içinde olduğunu belirtmiştir. Çalışma, çevrim içi eğitimde aktif rol alan öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımları daha fazla benimsediğini göstermiştir. Bu durum, dijital eğitim ortamlarının öğretmen yenilikçiliğini destekleyici bir zemin sunduğunu ortaya koymaktadır.

Altaş'ın (2021) gerçekleştirdiği “İngilizce Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada, katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Keskin'in (2021) “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akdeniz'in (2020) “İnovasyon Eğitim Programının Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Davranışlarına Etkisi” başlıklı çalışmasında, BESYO öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme tutumları arasındaki ilişki incelenmiş; bireysel yenilikçilik düzeylerinin, yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutum üzerinde belirleyici bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kabaran (2020), dijital materyal tasarımına yönelik bir hizmet içi eğitim programı geliştirerek bu programın öğretmenlerin dijital materyal tasarımı yeterlikleri ve teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin dijital çağın gereklerine uygun beceriler kazandıkları, program sonunda hem dijital materyal üretme yeterliklerinin hem de teknolojiyi sınıf ortamında etkili kullanma algılarının geliştiği belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin edindikleri bilgileri sınıf ortamına aktarabildikleri ve öğrencilerin de bu materyalleri olumlu karşıladığı görülmüştür. Bu bulgular, teknoloji destekli eğitim programlarının sürdürülebilirliği ve bu programların etkili olabilmesi için öğretmen yeterliklerinin sistematik biçimde geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Çetin (2020) öğretmenlerin yenilikçilik algıları ile öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine yönelik tutumları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu rapor etmiştir. Bu sonuç, yenilikçi öğretmenlerin öğrenci odaklı yaklaşımları benimseme eğilimlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca yenilikçilik ile pedagojik uygulamalar arasındaki bağlantının önemine dikkat çekilmiştir.

Beşkaya (2017), eğitim yöneticilerinin öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik arasında pozitif ilişki olduğunu ifade etmiştir. Çalışma, yöneticilerin yenilikçi tutumlarının okul genelinde öğrenme kültürünü desteklediğini göstermiştir. Yenilikçilik ve öğrenme eğilimleri arasındaki bu pozitif ilişki, okul yönetiminde etkin liderlik uygulamalarının önemine işaret etmektedir.

Granda-Piñán vd. (2024), İspanya’da yaptıkları çalışmada öğrenci merkezli yaklaşımlar içeren hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin yenilikçi yöntemleri benimseme eğilimini artırdığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, eğitimde yenilikçi pedagojik stratejilerin öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklediğini göstermektedir. Ayrıca katılımcıların eğitim sürecindeki aktif rolleri yenilikçiliğin yaygınlaşmasında etkili bulunmuştur.

Taghap ve Adanni (2023), fen bilimleri öğrencilerinin tutumlarını incelemiş, olumlu tutumların akademik başarıyı artırdığını göstermiştir. Çalışma, öğrencilerin derslere yönelik olumlu algılarının öğrenme motivasyonunu güçlendirdiğini ifade etmiştir. Bu bulgular, olumlu öğrenme tutumlarının eğitim başarısında kritik rol oynadığını desteklemektedir.

Singh ve Pandey (2023), öğretmenlerin pozitif tutumlarının öğrencilerin katılımını ve başarısını artırdığını rapor etmiştir. Araştırmada, öğretmen tutumlarının öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini etkilediği vurgulanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki tutumlarının eğitim kalitesi üzerindeki doğrudan etkisini ortaya koymaktadır.

Muhammad Iqbal vd. (2023), öğrencilerin olumlu tutumlarının akademik başarıyı desteklediğini belirtmiştir. Çalışmada, öğrencilerin öğrenmeye yönelik olumlu yaklaşımlarının öğrenme performansını artırdığı vurgulanmıştır. Ayrıca,

eğitim ortamlarının bu olumlu tutumları destekleyecek biçimde düzenlenmesinin önemi ifade edilmiştir.

Nisula ve Olander (2023), akademik tekno-girişimcilerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin, kariyer tatmini ve gelir gibi kariyer başarılarıyla anlamlı bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada yenilikçilik, bireyin girişimcilik ekosistemindeki konumunu güçlendiren önemli bir kariyer özelliği olarak değerlendirilmiştir.

Mahmood vd., (2022), etkili hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin öğrenme-öğretme becerilerini ve sınıf yönetimi stratejilerini güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Araştırma, kaliteli hizmet içi eğitimlerin öğretmen performansını olumlu etkilediğini ve öğrenci başarısını artırdığını belirtmiştir. Bu çalışma, mesleki gelişimin sürdürülebilirliği için eğitim programlarının kalitesine dikkat çekmektedir.

Alfaidi ve Elhassan (2020), hizmet içi eğitimlerde teknolojinin rolünü araştırmış, teknolojik araçların eğitimlere erişimi kolaylaştırdığını ve öğretmenlerin becerilerini geliştirmede önemli bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Çalışma, dijital teknolojilerin hizmet içi eğitim kalitesini artırmada kritik bir bileşen olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim materyallerinin teknolojiyle desteklenmesi, öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini artıran temel unsurlardan biri olarak görülmüştür.

Meng vd. (2019), hemşirelik öğrencilerinin öğrenme tutumlarının yüksek olduğunu bildirmiştir. Çalışmada, olumlu öğrenme tutumlarının akademik başarıyı artırdığı ifade edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin mesleki becerilerinin gelişiminde öğrenme tutumlarının önemli bir motivasyon kaynağı olduğu vurgulanmıştır.

Lavonen vd. (2015), yaptıkları araştırmada hizmet içi eğitimin olumlu yönlerine dair olumlu etkilerin gerçekleştiğine dair kanıtlar sunmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve nicel örneklem grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Araştırmanın yöntemsel çerçevesi, kullanılan ölçekler, katılımcı özellikleri ve istatistiksel analiz süreçleri başlıklar halinde açıklanmıştır.

3.1.ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışma, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenmeye ve hizmet içi eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla nicel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü saptamak için seçilmiştir çünkü bu model, müdahale olmadan birden fazla değişkenin birlikte nasıl değiştiğini analiz etmeye olanak tanır. Bu yöntem, eğitim gibi sosyal bilimlerde genellenebilir bulgular üretmek için uygun olup geniş örneklemle çalışarak zaman ve maliyet avantajı sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Ancak ilişkilerin nedenselliğini açıklamadığı için yorumlamalar nesnel bir şekilde yapılmalıdır (Fraenkel vd., 2012). Bu araştırma, korelasyonel çalışma modelini kullanarak değişkenler arasındaki bağıntıları istatistiksel olarak belirlemeyi ve eğitim uygulamalarına yol gösterici çıkarımlar sunmayı hedeflemektedir.

Bireysel yenilikçilik ile öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişkilerin incelenmesi, öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlarının öğrenme süreçleri üzerindeki etkisini anlamayı amaçlamaktadır. Bu değişkenler, öğretmenlerin mesleki gelişiminde ve eğitim ortamlarında yenilikçiliğin yaygınlaşmasında kritik bir rol oynamaktadır. Hizmet içi eğitime yönelik tutumların araştırılması, bu eğitimlerin öğretmenlerin mesleki becerilerini ve motivasyonlarını nasıl etkilediğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Eğitim programlarının etkinliği, öğretmenlerin tutumlarına bağlı olarak farklılık gösterebilir.

Bu araştırmada korelasyonel çalışma modeli, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile öğrenmeye yönelik ve hizmet içi eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişkilerin ortaya konmasında etkili bir yöntem olarak düşünülmüş ve seçilmiştir. İlişkilerin yorumlanması sayesinde, değişkenler arasındaki bağıntılar istatistiksel olarak anlamlı şekilde ortaya konabilecek ve eğitim uygulamaları için yol gösterici çıkarımlar yapabilme imkânı verecektir.

3.2. EVREN VE ALIşMA GRUBU

Bu araştırmanın nicel örneklem grubunu, Kocaeli ilinde resmi devlet okullarında görev yapan 2023-2024 eğitim-ğretim yılında aktif olarak çalışmakta olan 379 ğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem uygulandığında, evrende yer alan her bireyin örnekleme katılma ihtimalinin eşit olması hedeflenmektedir (Büyüköztürk vd., 2020: s.90).

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının bireysel yenilikçilik ve öğrenmeye yönelik tutumlarıyla olan ilişkisi incelenmiştir. Bu kapsamda, “Evrendeki Birey Sayısı Bilinen rneklemen Genişliği Formülü” dikkate alınarak örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır. Belirlenen hata payları göz önünde bulundurularak minimum örneklem sayısı 369 olarak hesaplanmış, yuvarlama yoluyla hedef örneklem 370 kişi olarak belirlenmiştir. Yapılan güvenirlik çalışması sonrasında bazı formların çıkarılmasıyla birlikte toplamda 379 katılımcıya ulaşılmıştır. Bu sayı evreni temsil edebilecek düzeydedir.

Tablo 2.Örneklem Grubu Dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Kadın	260	68.6
	Erkek	119	31.4
Yaş	20-35 Yaş Arası	94	24.8
	36-50 Yaş Arası	248	65.4
	51-65 Yaş Arası	37	9.8
Meslekte Kıdem	0-15 Yıl Arası	251	66.2
	15 Yıl ve Üzeri	128	33.8
Öğrenim Durumu	Lisans	287	75.7
	Lisansüstü	92	24.3
Gönüllü Katılım	Evet	283	74.7
	Hayır	96	25.3
Toplam		379	100

Araştırma kapsamında ulaşılan 379 öğretmenin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur. Cinsiyet dağılımı açısından katılımcıların %68.6’sı kadın (n=260), %31.4’ü ise erkek (n=119) öğretmenlerden oluşmaktadır. Yaş dağılımına bakıldığında, en büyük grubun %65.4 oranıyla 36-50 yaş aralığında yer aldığı (n=248), bunu %24.8 ile 20-35 yaş grubu (n=94) ve %9.8 ile 51-65 yaş grubu (n=37) takip ettiği görülmektedir. Bu durum, örneklemdeki katılımcıların büyük çoğunluğunun mesleki deneyim açısından aktif bir dönemde olduğunu göstermektedir. Bu yüzden öğretmenlerin %66.2’si (n=251) 0-15 yıl arası deneyime sahipken, %33.8’i (n=128) 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Araştırmalarda benzer dağılımların görüldüğü çalışmalarda da kıdemli öğretmenlerin yenilikçilik algıları ile tutumları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Eğitim düzeylerine göre incelendiğinde, öğretmenlerin %75.7’sinin lisans mezunu (n=287), %24.3’ünün ise lisansüstü eğitim almış (n=92) olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin yaklaşık dörtte birinin akademik anlamda kendini geliştirme çabası içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca katılımcıların %74.7’sinin hizmet içi eğitimlere gönüllü olarak katıldıkları

(n=283), %25.3'ünün ise (n=96) yalnızca zorunlu olarak hizmet içi eğitimlere katıldıkları görülmektedir.

3.3. KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik tutumları, öğrenmeye yönelik tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla öncelikle katılımcıların demografik özelliklerini toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Ardından, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik tutumlarını belirlemek için Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği, öğrenmeye yönelik genel tutum düzeylerini belirlemek üzere Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği, bireysel yenilikçilik özelliklerini belirleyebilmek yani değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma boyutlarını değerlendirmek için Bireysel Yenilikçilik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin her biri, çalışmanın örneklem grubunda güvenilirlik analizlerine tabi tutulmuş, Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanarak yeterli iç tutarlılık sağlandığı görülmüştür. Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum (HİEYT) ölçeğinde X^2/df değeri 2.39, Öğrenmeye Yönelik Tutum (ÖYT) ölçeğinde 2.69 ve Bireysel Yenilikçilik (BY) ölçeğinde 2.45 olarak bulunmuştur. Bu değerler, her üç ölçeğin de veriye kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığını göstermektedir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve katılımcılara yönelik bazı demografik bilgileri içeren Kişisel Bilgi Formu yer almaktadır. Bu formda yaş, cinsiyet, meslekteki yıl, öğrenim durumu, hizmet içi eğitimlere gönüllü katılım maddeleri bulunmaktadır. Katılımda tüm öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri alma zorunlulukları göz önünde bulundurularak “gönüllü olarak da eğitimlere katılıp katılmadıklarını” ölçen bir maddeye de yer verilmiştir.

3.3.2. Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği

Yaman ve Tekin (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmenler İçin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ilk aşamada 39 maddelik deneme formu olarak

oluşturulmuş, uzman incelemesi ve pilot uygulama sonucunda işlevsel bulunmayan 10 maddenin çıkarılmasıyla 29 maddelik son haline ulaşmıştır. Beşli Likert tipi (1 = Hiç Katılmıyorum ... 5 = Tamamen Katılıyorum) ölçeğin yapı geçerliği Kaiser-Meyer-Olkin ölçütü (0.947) ve Bartlett's Test of Sphericity ($\chi^2 = 9702,32$; $p < .01$) ile doğrulanmış, temel bileşenler analizi ve Varimax rotasyonu sonucunda dört alt boyut belirlenmiştir. Madde-toplam korelasyonları, Alfa korelasyonları ve t-test verileri incelenerek yapılan güvenirlik analizinde ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı 0.936 olarak bulunmuştur. Amasya il merkezindeki 233 öğretmene uygulanan ölçek, hem alt boyut hem de toplam puan düzeyinde yorumlanabilir; yüksek puanlar hizmet içi eğitime yönelik olumlu tutumu, düşük puanlar ise olumsuz tutumu göstermektedir. Araştırmada Hizmet İçi Tutum Ölçeği'nin Cronbach's Alpha katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 29, en yüksek toplam puan ise 145'tir. Yüksek puanlar, öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik olumlu tutumlarını göstermektedir.

3.3.3. Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği (ÖYTÖ), Filiz Çetin ve Şaban Çetin (2019) tarafından geliştirilen, bireylerin öğrenmeye ilişkin tutum ve davranış eğilimlerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir araçtır. Ölçek, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenme sürecine dair tutumlarını üç alt boyutta ele alacak şekilde tasarlanmıştır. Bu alt boyutlar: "Öğrenmeye Yönelik Çaba" (19 madde), "Öğrenmeyi Önemseme" (8 madde) ve "Öğrenmeden Kaçınma" (7 madde) olarak belirlenmiştir. Toplamda 34 maddeden oluşan beşli Likert formatındaki ölçek, 1 = "Kesinlikle katılmıyorum"dan 5 = "Tamamen katılıyorum"a kadar uzanan yanıt seçenekleriyle uygulanmaktadır. Ölçekte yer alan 9 olumsuz madde ters puanlanarak yüksek puanların öğrenmeye yönelik olumlu tutumu, düşük puanların ise isteksizlik ve kaçınma eğilimini yansıttığı bir yapı sunulmaktadır.

ÖYTÖ'nün geçerlik çalışmaları kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin üç boyutlu yapısı doğrulanmış, doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indeksleri RMSEA = .068, $\chi^2/df = 1.90$, SRMR = .076, NFI = .94, NNFI = .97, IFI = 0.97, CFI = .97 ve RFI = .94 olarak rapor edilmiştir (Çetin ve Çetin, 2019).

Güvenirlilik analizleri ise ölçeğin genel iç tutarlılığının Cronbach's $\alpha = .94$, alt boyutların ise sırasıyla $\alpha = .92$, $\alpha = .86$ ve $\alpha = .84$ düzeyinde yüksek bir tutarlılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 34, en yüksek puan ise 170'tir; puanlama, bireyin öğrenmeye aktif katılım eğilimi ve öğrenme sürecini önemseme düzeyi hakkında niceliksel veri sağlamaktadır. Araştırmada Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği'nin Cronbach's Alpha katsayısı .94 olarak bulunmuştur.

Araştırma kapsamında kullanılan Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği, Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ve Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği ile bunların alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3'te sunulmaktadır.

3.3.4. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği

Kılıçer ve Odabaşı (2010), çalışmalarında, orijinali 1977 yılında Hurt vd. tarafından geliştirilen "Individual Innovativeness Scale"ın Türkçeye uyarlanmasını gerçekleştirmişlerdir. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ), olarak adlandırılan bu ölçeğin uyarlama sürecinin başlangıcında 343 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan ön çalışma sonucunda 20 maddelik Türkçe ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu saptanmıştır. Ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .82$ ve test-tekrar test güvenirliliği $r = .87$ olarak belirlenmiştir. Türkçe "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği"nin, orijinal ölçeğin ölçmek istediği boyutları güvenilir biçimde yansıttığı ve eğitim alanında kullanılabilir bulunduğu ifade edilmiştir (Kılıçer ve Odabaşı, 2010: s.150). Bu ölçek için hesaplanan Cronbach's Alpha değeri .86 olarak bulunmuştur.

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği'nde yer alan 8 madde ters puanlanmakta, ardından tüm madde puanları toplandıktan sonra elde edilen toplam puana sabit bir değer olan 42 eklenmektedir. Bu hesaplama yöntemiyle ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 94 olmaktadır. Bu puan aralığı, bireylerin yenilikçilik düzeylerini sayısal olarak ifade etmeye olanak sağlamaktadır.

Bu araştırmada bireysel yenilikçilik düzeyini ölçmek amacıyla 20 maddeden oluşan Bireysel Yenilikçilik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, dört alt boyuttan meydana gelmekte olup; değişime direnç (8 madde), fikir önderliği (5 madde), deneyime açıklık (5 madde) ve risk alma (2 madde) boyutlarını kapsamaktadır. Ölçeğin ve alt

boyutlarının güvenilirliği, araştırma örneklemini üzerinde yapılan analizlerle değerlendirilmiştir. Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla; genel ölçek için .86, değişime direnç için .82, fikir önderliği için .80, deneyime açıklık için .80 ve risk alma için .72 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, ölçeğin ve alt boyutlarının araştırma örnekleminde yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin bu araştırma için Cronbach Alfa katsayısı .86 olarak bulunmuştur.

Tablo 3. Normallik Dağılımı

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık
Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum	-.186	.195
<i>Etkisizliğe Yönelik Tutum</i>	-.811	.016
<i>Beklentiye Yönelik Tutum</i>	-.845	1.30
<i>Etkililiğe Yönelik Tutum</i>	-.465	.151
<i>Değer Vermeye Yönelik Tutum</i>	-.635	.108
Bireysel Yenilikçilik	.213	.140
<i>Değişime Direnç</i>	-.516	-.206
<i>Fikir Önderliği</i>	-.285	-.009
<i>Deneyime Açıklık</i>	-.299	-.603
<i>Risk Alma</i>	-.363	-.360
Öğrenmeye Yönelik Tutum	-.470	-.132
<i>Öğrenmeye Yönelik Çaba</i>	-.403	.022
<i>Öğrenmeyi Önemseme</i>	-1.05	.384
<i>Öğrenmeden Kaçma</i>	-1.32	.745

Tablo 3 incelendiğinde, tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 arasında yer almakta olup, verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2018: s. 4). Bu doğrultuda parametrik testler uygulanmaya elverişlidir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde öncelikle kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmış, kullanılacak ölçekler için hak sahiplerinden gerekli izinler mail yoluyla alınmıştır. İzin işlemleri tamamlandıktan sonra “Kocaeli Üniversitesi Etik Kurulu”na gerekli başvurular yapılmış ve etik izinleri alınmıştır. Tüm izin işleri tamamlandıktan sonra Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullar bünyesinde çalışan öğretmenlere ulaşıp anket bilgilendirilmesi yapılmıştır. Anketin yeterli katılımcıya ulaşmasının ardından analiz çalışmalarına başlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Öncelikle, katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, branş, kıdem ve öğrenim durumu) tablolastırılmaktadır. Ardından, “Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum, Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Bireysel Yenilikçilik” ölçeklerinin yapı geçerliliği hesaplanmış ve (χ^2/df , GFI, CFI, RMSEA, SRMR) bu değerler sırasıyla Hizmet içi eğitim tutum ölçeği için: $\chi^2/df=2.39$, GFI=0.86, CFI=0.92, RMSEA=0.06, SRMR=0.07; Öğrenmeye yönelik tutum ölçeği için: $\chi^2/df=2.69$, GFI=0.85, CFI=0.90, RMSEA=0.07, SRMR=0.06; Bireysel yenilikçilik için ise: $\chi^2/df=2.45$, GFI=0.90, CFI=0.91, RMSEA=0.06, SRMR=0.05 olarak bulunmuştur. Sonrasında ölçeklere ait Cronbach Alpha katsayıları altında iç tutarlılık değerleri raporlanmış, tüm ölçeklerin $\alpha > 0.80$ düzeyinde güvenilir olduğu vurgulanmıştır. Daha sonra, “Normallik İncelemesi” , “Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları” ölçülmüş ve bu dağılımın normal olduğu ifade edilmektedir. Ardından “Ölçeklere Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri” yer alarak her bir ölçeğin merkezi eğilim ölçüleri özetlenmektedir. Sonrasında, ölçekler arası ilişkiler ve yordayıcı ilişkilerin hesapları yapılmış ve sonuçları özetlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutumları, Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırma kapsamında kullanılan Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği, Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ve Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği ile bu ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarına Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Değişkenlere Ait Puan Ortalamaları.

Değişkenler	$\bar{x}$	Ss.
Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum	65.97	5.08
<i>Etkisizliğe Yönelik Tutum</i>	36.18	7.36
<i>Beklentiye Yönelik Tutum</i>	51.58	5.77
<i>Etkililiğe Yönelik Tutum</i>	17.37	4.15
<i>Değer Vermeye Yönelik Tutum</i>	11.24	2.99
Bireysel Yenilikçilik	66.15	6.41
<i>Değişime Direnç</i>	28.83	6.68
<i>Fikir Önderliği</i>	19.55	3.20
<i>Deneyime Açıklık</i>	21.49	2.56
<i>Risk Alma</i>	6.81	2.03
Öğrenmeye Yönelik Tutum	146.07	1.03
<i>Öğrenmeye Yönelik Çaba</i>	76.17	11.24
<i>Öğrenmeyi Önemseme</i>	37.10	3.44
<i>Öğrenmeden Kaçma</i>	32.79	2.92

Tablo 4’te, katılımcıların her bir değişkene yönelik puan ortalamaları verilmiştir. Hizmet içi eğitime yönelik tutum için: 65.97 ± 5.08 ; bireysel yenilikçilik düzeyleri için: 66.15 ± 6.41 ; öğrenmeye yönelik tutumlar için ise: 146.07 ± 1.03

değerleri belirlenmiştir. Alt boyutlardan “Değişime Direnç” puanı 28.83 ± 6.68 , “Fikir Önderliği” 19.55 ± 3.20 , “Deneyime Açıklık” 21.49 ± 2.56 ve “Risk Alma” 6.81 ± 2.03 şeklinde gözlenmiştir. Öğrenme alt boyutlarında ise ortalamalar; çaba 76.17 ± 11.24 , önemseme 37.10 ± 3.44 ve kaçınma 32.79 ± 2.92 olarak saptanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, araştırmada kullanılan ana ölçek puanları beşli Likert sistemine göre de değerlendirilmiştir (Likert, 1932). Buna göre, öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nden elde ettikleri ortalama puan 65.97 olarak belirlenmiştir. Bu değer, ölçeğin toplam puan aralığı dikkate alındığında, beşli Likert sisteminde 2.28'e karşılık gelmekte olup ortalamaya yakın ama düşük bir tutum düzeyini ifade etmektedir. Katılımcıların Bireysel Yenilikçilik Ölçeği'nden aldıkları ortalama puan ise 66.15'tir. Bu puan, beşli Likert değerlendirme sisteminde 3.89'a karşılık gelmektedir ve bireylerin yenilikçilik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Katılımcıların Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği'nden elde ettikleri ortalama puan 146.07 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, beşli Likert sistemine dönüştürüldüğünde 4.17'ye denk gelmekte olup, öğrenmeye yönelik tutumun yüksek seviyede olduğunu işaret etmektedir.

4.2.Hizmet İçi Eğitime Katılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlere Karşı Tutumları Cinsiyet, Yaş, Öğrenim Durumu, Kıdem ve Hizmet İçi Eğitimlere Gönüllü Katılıp Katılmamalarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ile bu tutumun alt boyutları (etkisizliğe yönelik tutum, beklentiye yönelik tutum, etkililiğe yönelik tutum ve değer vermeye yönelik tutum) cinsiyet değişkenine göre Bağımsız Gruplar t-Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Hizmet içi Eğitime Yönelik Tutum ve Cinsiyetler Arası Farklılık (t-testi)

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Hizmet içi Eğitime Yönelik Tutum	Kadın	260	66.30	5.18	.1.846	.066
	Erkek	119	65.26	4.78		
<i>Etkisizliğe Yönelik Tutum</i>	Kadın	260	36.00	7.37	-.681	.496
	Erkek	119	36.56	7.33		
<i>Beklentiye Yönelik Tutum</i>	Kadın	260	52.07	5.77	2.430	.016
	Erkek	119	50.52	5.65		
<i>Etkililiğe Yönelik Tutum</i>	Kadın	260	17.35	4.30	-.207	.836
	Erkek	119	17.44	3.82		
<i>Değer Vermeye Yönelik Tutum</i>	Kadın	260	11.23	3.04	-.090	.929
	Erkek	119	11.26	2.88		

(p > .05)

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik genel tutum puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir (p > .05). Kadın öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutum puan ortalaması 66.30 iken, erkek öğretmenlerin ortalaması 65.26'dır.

Alt boyutlar incelendiğinde yalnızca “Beklentiye Yönelik Tutum” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (p = .016). Kadın öğretmenlerin bu boyuttaki ortalama puanları (52.07), erkek öğretmenlerin puanlarından (50.52) daha yüksektir. Diğer alt boyutlar olan “Etkisizliğe Yönelik Tutum”, “Etkililiğe Yönelik Tutum” ve “Değer Vermeye Yönelik Tutum” açısından ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p > .05).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ve bu tutumun alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yaş grupları 20–35, 36–50 ve 51–65 yaş olmak üzere üçe ayrılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum ve Yaşlar Arası Farklılık (Anova)

Ölçek ve Alt Boyutları	Yaş Aralıkları	n	$\bar{x}$	Ss.	f	p
Hizmet içi Eğitime Yönelik Tutum	20-35 Yaş Arası	94	66.31	4.55	.518	.596
	36-50 Yaş Arası	248	65.78	5.30		
	51-65 Yaş Arası	37	66.40	4.87		
<i>Etkisizliğe Yönelik Tutum</i>	20-35 Yaş Arası	94	35.48	8.18	.707	.494
	36-50 Yaş Arası	248	36.50	6.95		
	51-65 Yaş Arası	37	35.78	7.83		
<i>Beklentiye Yönelik Tutum</i>	20-35 Yaş Arası	94	50.97	6.19	.699	.498
	36-50 Yaş Arası	248	51.77	5.68		
	51-65 Yaş Arası	37	51.86	5.32		
<i>Etkililiğe Yönelik Tutum</i>	20-35 Yaş Arası	94	17.19	4.33	.167	.846
	36-50 Yaş Arası	248	17.41	4.05		
	51-65 Yaş Arası	37	17.62	4.49		
<i>Değer Vermeye Yönelik Tutum</i>	20-35 Yaş Arası	94	11.10	3.08	.160	.853
	36-50 Yaş Arası	248	11.30	2.96		
	51-65 Yaş Arası	37	11.16	3.01		

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutum puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$). 20–35 yaş arası öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutum ortalamaları 66.31, 36–50 yaş arası öğretmenlerde 65.78 ve 51–65 yaş arası öğretmenlerde 66.40 olarak hesaplanmıştır. Benzer şekilde, alt boyutlardan etkisizliğe yönelik tutum, beklentiye yönelik tutum, etkililiğe yönelik tutum ve değer vermeye yönelik tutum açısından da yaş grupları arasında “tukey” testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > .05$).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ve bu tutumun alt boyutlarının öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla Bağımsız Gruplar t-testi uygulanmıştır. Öğretmenler “lisans” ve “lisansüstü” olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Analiz bulguları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum ve Öğrenim Durumları Arası Farklılık (t-testi)

Ölçek ve Alt Boyutları	Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Hizmet içi Eğitime Yönelik Tutum	Lisans	287	65.95	4.85	-.163	.870
	Lisansüstü	92	66.05	5.75		
<i>Etkisizliğe Yönelik Tutum</i>	Lisans	287	35.98	7.41	-.932	.352
	Lisansüstü	92	36.80	7.19		
<i>Beklentiye Yönelik Tutum</i>	Lisans	287	51.66	5.96	.459	.647
	Lisansüstü	92	51.34	5.15		
<i>Etkililiğe Yönelik Tutum</i>	Lisans	287	17.25	4.15	-1.067	.286
	Lisansüstü	92	17.78	4.15		
<i>Değer Vermeye Yönelik Tutum</i>	Lisans	287	11.19	3.00	-.557	.578
	Lisansüstü	92	11.39	2.95		

Tablo 7 incelendiğinde, hizmet içi eğitime yönelik tutum ve alt boyutlarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$). Tüm boyutlarda elde edilen p değerleri 0.05’in üzerindedir ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ile bu tutumun alt boyutlarının kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar t-testi uygulanmıştır. Öğretmenler meslekteki kıdem süresine göre “0–15 yıl arası” ve “15 yıl ve üzeri” olarak iki gruba ayrılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum ve Kıdem Arası Farklılık (t-testi)

Ölçek ve Alt Boyutları	Kıdem	n	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Hizmet içi Eğitime Yönelik Tutum	0-15 Yıl	251	66.07	5.00	.497	.619
	15+ Yıl	128	65.79	5.24		
<i>Etkisizliğe Yönelik Tutum</i>	0-15 Yıl	251	35.93	7.69	-.925	.356
	15+ Yıl	128	36.67	6.65		
<i>Beklentiye Yönelik Tutum</i>	0-15 Yıl	251	51.24	5.80	-1.633	.103
	15+ Yıl	128	52.26	5.67		
<i>Etkililiğe Yönelik Tutum</i>	0-15 Yıl	251	17.38	4.18	.043	.966
	15+ Yıl	128	17.36	4.11		
<i>Değer Vermeye Yönelik Tutum</i>	0-15 Yıl	251	11.26	2.87	.208	.835
	15+ Yıl	128	11.19	3.22		

Tablo 8 incelendiğinde, hizmet içi eğitime yönelik tutum ve alt boyutlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$). Tüm alt boyutlar için elde edilen p değerlerinin 0.05’in üzerinde olması, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak hizmet içi eğitimlere yönelik genel tutumlarında ve alt boyutlardaki algılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, kıdem farkı gözletilmeksizin öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere karşı tutumlarının benzer düzeyde seyretme eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ile bu tutumun alt boyutlarının hizmet içi eğitime gönüllü katılım durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar t-testi uygulanmıştır. Katılımcılar “eğitimlere gönüllü olarak katılan” ve “eğitimlere gönüllü olarak katılmayan” olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Analiz bulguları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum ve Gönüllü Katılımı Durumları Arası Farklılık (t-testi)

Ölçek ve Alt Boyutları	Gönüllü Katılım	n	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Hizmet içi Eğitime Yönelik Tutum	Evet	283	66.12	5.15	.958	.339
	Hayır	96	65.56	4.84		
<i>Etkisizliğe Yönelik Tutum</i>	Evet	283	38.15	6.08	8.965	.000
	Hayır	96	30.36	7.74		
<i>Beklentiye Yönelik Tutum</i>	Evet	283	52.25	5.13	3.395	.000
	Hayır	96	49.61	7.01		
<i>Etkililiğe Yönelik Tutum</i>	Evet	283	18.35	3.58	7.700	.000
	Hayır	96	14.51	4.42		
<i>Değer Vermeye Yönelik Tutum</i>	Evet	283	12.07	2.52	9.895	.000
	Hayır	96	8.78	2.90		

Tablo 9 incelendiğinde, hizmet içi eğitime yönelik genel tutum puanlarının gönüllü katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$). Ancak alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde, etkisizliğe yönelik tutum, beklentiye yönelik tutum, etkililiğe yönelik tutum ve değer vermeye yönelik tutum değişkenlerinin tümünde gönüllü katılım durumuna göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($p = .000$). Bu farklılıklar, hizmet içi eğitime gönüllü olarak katılan öğretmenlerin, katılmayanlara kıyasla söz konusu tutum boyutlarında daha yüksek puanlar aldığına işaret etmektedir. Gönüllü katılım gösteren öğretmenlerin, hizmet içi eğitimlerin etkisizliğine ilişkin olumsuz algılarının daha düşük, beklentilerinin ve eğitimlerin etkililiği ile değerine ilişkin olumlu tutumlarının ise daha güçlü olduğu söylenebilir.

4.3. Öğrenmeye Yönelik Tutum Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Öğrenim Durumu, Kıdem ve Bireysel Yenilikçilik Özelliklerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik tutum düzeyleri ile bu tutumun alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10 Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Cinsiyetler Arası Farklılık (t-testi)

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Öğrenmeye Yönelik Tutum	Kadın	260	146.92	14.76	1.636	.103
	Erkek	119	144.21	15.51		
<i>Öğrenmeye Yönelik Çaba</i>	Kadın	260	76.80	11.18	1.624	.105
	Erkek	119	74.78	11.29		
<i>Öğrenmeyi Önemseme</i>	Kadın	260	37.26	3.44	1.338	.182
	Erkek	119	36.75	3.41		
<i>Öğrenmeden Kaçma</i>	Kadın	260	32.85	2.83	.587	.558
	Erkek	119	32.66	3.12		

Tablo 10 incelendiğinde, öğrenmeye yönelik tutum toplam puanı ile alt boyutlardan öğrenmeye yönelik çaba, öğrenmeyi önemseme ve öğrenmeden kaçma puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > 0.05$). Tüm alt boyutlara ilişkin p değerleri 0.05’in üzerindedir. Tüm alt boyutlara ilişkin p değerlerinin 0.05’in üzerinde olması, kadın ve erkek öğretmenlerin öğrenmeye yönelik tutumlarında bir fark olmadığını belirtir. Alt boyutlardaki tutum farklılıklarının istatistiksel olarak anlamlı olmadığını görülmektedir ($p > 0.05$). Bu durum, cinsiyetin öğrenmeye yönelik tutum ve davranışlar üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik tutum düzeyleri ile bu tutumun alt boyutlarının yaş gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yaş grupları 20–35, 36–50 ve 51–65 yaş olarak ele alınmıştır. Analiz bulguları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11 Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Yaşlar Arası Farklılık (Anova)

Ölçek ve Alt Boyutları	Yaş Aralıkları	n	$\bar{x}$	Ss.	f	p	F
Öğrenmeye Yönelik Tutum	20-35 Yaş Arası	94	146.98	14.74			
	36-50 Yaş Arası	248	145.78	15.30	.231	.794	...
	51-65 Yaş Arası	37	145.70	14.21			
<i>Öğrenmeye Yönelik Çaba</i>	20-35 Yaş Arası	94	76.84	11.16			
	36-50 Yaş Arası	248	75.91	11.41	.232	.793	...
	51-65 Yaş Arası	37	76.24	10.49			
<i>Öğrenmeyi Önemseme</i>	20-35 Yaş Arası	94	37.13	3.58			
	36-50 Yaş Arası	248	37.12	3.41	.061	.941	...
	51-65 Yaş Arası	37	36.91	3.35			
<i>Öğrenmeden Kaçma</i>	20-35 Yaş Arası	94	33.01	2.53			
	36-50 Yaş Arası	248	32.75	3.04	.424	.655	...
	51-65 Yaş Arası	37	32.54	3.05			

Tablo 11 incelendiğinde, öğrenmeye yönelik tutum ve alt boyutları olan öğrenmeye yönelik çaba, öğrenmeyi önemseme ile öğrenmeden kaçma puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > 0.05$). Ayrıca, her bir yaş grubunun ortalama puanları birbirine oldukça yakın olup, farklı yaş aralıklarındaki öğretmenlerin öğrenmeye yönelik tutum ve bu tutumun alt boyutları bakımından benzer düzeylerde olduğu söylenebilir. Bu sonuç, öğretmenlerin yaşlarının öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını ve yaş grupları arasında tutum farklılıklarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ortaya çıkmadığını göstermektedir. Böylece, yaş faktörünün öğrenmeye yönelik gösterilen

çaba, önemseme veya kaçınma davranışlarını önemli ölçüde değiştirmedeği sonucuna varılabilir.

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik tutum düzeyleri ile bu tutumun alt boyutlarının kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar t-testi uygulanmıştır. Katılımcılar mesleki kıdemlerine göre “0–15 yıl arası” ve “15 yıl ve üzeri” olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Analiz bulguları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12 Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Kıdem Arası Farklılık (t-testi)

Ölçek ve Alt Boyutları	Kıdem	n	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Öğrenmeye Yönelik Tutum	0-15 Yıl	251	146.41	14.73	.609	.543
	15+ Yıl	128	145.41	15.66		
<i>Öğrenmeye Yönelik Çaba</i>	0-15 Yıl	251	76.47	11.07	.736	.462
	15+ Yıl	128	75.57	11.60		
<i>Öğrenmeyi Önemseme</i>	0-15 Yıl	251	37.02	3.41	-.615	.539
	15+ Yıl	128	37.25	3.49		
<i>Öğrenmeden Kaçma</i>	0-15 Yıl	251	32.90	2.84	1.027	.305
	15+ Yıl	128	32.57	3.06		

Tablo 12 incelendiğinde, öğrenmeye yönelik tutum toplam puanı ile alt boyutlardan öğrenmeye yönelik çaba, öğrenmeyi önemseme ve öğrenmeden kaçma değişkenlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > 0.05$). Tüm alt boyutlara ilişkin p değerlerinin 0.05’in üzerinde olması, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak öğrenmeye yönelik tutumlarında ve bu tutumların alt boyutlarındaki algılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Bu durum, kıdem farklılıklarının öğretmenlerin öğrenmeye yönelik tutum ve davranışlarını önemli ölçüde etkilemediğini ve farklı

kıdem gruplarındaki öğretmenlerin öğrenmeye yönelik benzer tutumlar sergilediğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik tutum düzeyleri ile bu tutumun alt boyutlarının öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar t-testi uygulanmıştır. Katılımcılar “lisans” ve “lisansüstü” olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Analiz bulguları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13 Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Öğrenim Durumları Arası Farklılık (t-testi)

Ölçek ve Alt Boyutları	Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Öğrenmeye Yönelik Tutum	Lisans	287	145.40	14.99	-1.542	.124
	Lisansüstü	92	148.17	15.06		
<i>Öğrenmeye Yönelik Çaba</i>	Lisans	287	75.51	11.20	-2.021	.044
	Lisansüstü	92	78.22	11.18		
<i>Öğrenmeyi Önemseme</i>	Lisans	287	37.12	3.46	.233	.816
	Lisansüstü	92	37.03	3.37		
<i>Öğrenmeden Kaçma</i>	Lisans	287	32.75	2.92	-.448	.655
	Lisansüstü	92	32.91	2.91		

Tablo 13 incelendiğinde, öğrenmeye yönelik tutum toplam puanı ile alt boyutlardan öğrenmeyi önemseme ve öğrenmeden kaçma değişkenlerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > 0.05$). Ancak öğrenmeye yönelik çaba alt boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p = 0.044$). Bu sonuç, lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin öğrenmeye yönelik çaba düzeylerinin, lisans mezunu öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. İleri düzey eğitim alan bireylerin öğrenme süreçlerine daha fazla emek ve ilgi gösterme eğiliminde olmaları, bu farklılığın temel nedeni olarak değerlendirilebilir. Diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olmaması ise öğrenim

durumunun genel öğrenmeye yönelik tutum üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını işaret etmektedir.

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik tutum düzeyleri ile bu tutumun alt boyutlarının hizmet içi eğitimlere gönüllü katılım durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar t-testi uygulanmıştır. Katılımcılar “gönüllü katılan” ve “gönüllü katılmayan” olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Analiz bulguları Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14 Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Gönüllü Katılım Arasındaki Fark (t-testi)

Ölçek ve Alt Boyutları	Gönüllü Katılım	n	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Öğrenmeye Yönelik Tutum	Evet	283	148.09	14.48	4.621	.000
	Hayır	96	140.10	15.13		
<i>Öğrenmeye Yönelik Çaba</i>	Evet	283	77.71	10.90	4.713	.000
	Hayır	96	71.62	11.04		
<i>Öğrenmeyi Önemseme</i>	Evet	283	37.34	3.25	2.353	.019
	Hayır	96	36.39	3.87		
<i>Öğrenmeden Kaçma</i>	Evet	283	33.03	2.76	2.781	.006
	Hayır	96	32.08	3.24		

Tablo 14 incelendiğinde, öğrenmeye yönelik tutum toplam puanı ve alt boyutlardan öğrenmeye yönelik çaba, öğrenmeyi önemseme ve öğrenmeden kaçma değişkenlerinin gönüllü katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < 0.05$). Bu sonuç, hizmet içi eğitimlere gönüllü olarak katılan öğretmenlerin, katılmayanlara kıyasla öğrenmeye yönelik tutumlarının ve ilgili alt boyutlardaki puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Gönüllü katılımın, öğretmenlerin öğrenmeye yönelik gösterdikleri çaba, öğrenmeyi önemseme ve öğrenmeden kaçınma davranışları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir. Böylece, gönüllü katılımın öğretmenlerin öğrenmeye yönelik tutumlarını güçlendirdiği ve motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılabilir.

4.4. Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Öğrenim Durumu, Kıdem ve Hizmet İçi Eğitimlere Gönüllü Katılım Değişkenlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bu değişkenin alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15 Bireysel Yenilikçilik ve Cinsiyetler Arası Farklılık (t-testi)

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Bireysel Yenilikçilik	Kadın	260	66.10	6.52	-.244	.807
	Erkek	119	66.27	6.19		
<i>Değişime Direnç</i>	Kadın	260	28.73	6.81	-.466	.642
	Erkek	119	29.07	6.39		
<i>Fikir Önderliği</i>	Kadın	260	19.53	3.36	-.116	.907
	Erkek	119	19.57	2.83		
<i>Deneyime Açıklık</i>	Kadın	260	21.55	2.61	.661	.509
	Erkek	119	21.36	2.46		
<i>Risk Alma</i>	Kadın	260	6.59	2.12	-3.148	.002
	Erkek	119	7.29	1.75		

Tablo 15 incelendiğinde, bireysel yenilikçilik toplam puanı ve alt boyutlardan değişime direnç, fikir önderliği ve deneyime açıklık puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$). Ancak “risk alma” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = .002$). Buna göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla kendilerini daha fazla risk almaya yatkın gördükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve bu değişkenin alt boyutlarının yaş gruplarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yaş grupları 20–35, 36–50 ve 51–65 yaş olarak ele alınmıştır. Tukey testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16 Bireysel Yenilikçilik ve Yaşlar Arası Farklılık (Anova)

Ölçek ve Alt Boyutları	Yaş Aralıkları	n	$\bar{x}$	Ss.	f	p	F
Bireysel Yenilikçilik	20-35 Yaş Arası	94	65.70	7.14	.507	.603	...
	36-50 Yaş Arası	248	66.21	6.11			
	51-65 Yaş Arası	37	66.91	6.49			
<i>Değişime Direnç</i>	20-35 Yaş Arası	94	29.47	6.53	1.563	.211	...
	36-50 Yaş Arası	248	28.84	6.62			
	51-65 Yaş Arası	37	27.18	7.30			
<i>Fikir Önderliği</i>	20-35 Yaş Arası	94	19.60	3.33	.302	.740	...
	36-50 Yaş Arası	248	19.58	3.18			
	51-65 Yaş Arası	37	19.16	3.10			
<i>Deneyime Açıklık</i>	20-35 Yaş Arası	94	21.63	2.62	.845	.431	...
	36-50 Yaş Arası	248	21.52	2.54			
	51-65 Yaş Arası	37	21.00	2.61			
<i>Risk Alma</i>	20-35 Yaş Arası	94	6.65	2.14	1.445	.237	...
	36-50 Yaş Arası	248	6.79	1.98			
	51-65 Yaş Arası	37	7.32	2.06			

Tablo 16 incelendiğinde, bireysel yenilikçilik puanı ile alt boyutlardan değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > 0.05$). Tüm boyutlara ait p değerleri 0.05’in üzerindedir. Tüm boyutlara ait p değerlerinin 0.05’in üzerinde olması, öğretmenlerin yaş gruplarına bağlı olarak bireysel yenilikçilik

düzeylerinde ve alt boyutlardaki tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, yaş faktörünün bireysel yenilikçilik davranışları ve tutumları üzerinde belirgin bir etkisi bulunmadığını işaret etmektedir ve farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin yenilikçilik özelliklerinin genel olarak benzer seviyelerde olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bu düzeyin alt boyutlarının öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar t-testi uygulanmıştır. Katılımcılar “lisans” ve “lisansüstü” olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Analiz bulguları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17 Bireysel Yenilikçilik ve Öğrenim Durumları Arası Farklılık (t-testi)

Ölçek ve Alt Boyutları	Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Bireysel Yenilikçilik	Lisans	287	66.08	6.42	-.381	.703
	Lisansüstü	92	66.38	6.40		
<i>Değişime Direnç</i>	Lisans	287	28.52	6.62	-1.595	.111
	Lisansüstü	92	29.80	6.79		
<i>Fikir Önderliği</i>	Lisans	287	19.34	3.23	-2.225	.027
	Lisansüstü	92	20.19	3.04		
<i>Deneyime Açıklık</i>	Lisans	287	21.40	2.57	-1.313	.190
	Lisansüstü	92	21.80	2.53		
<i>Risk Alma</i>	Lisans	287	6.75	2.06	-.895	.371
	Lisansüstü	92	6.97	1.95		

Tablo 17 incelendiğinde, bireysel yenilikçilik toplam puanı ile alt boyutlardan değişime direnç, deneyime açıklık ve risk alma değişkenlerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > 0.05$). Ancak fikir önderliği alt boyutunda öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p = 0.027$). Bu bulguya göre, lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin fikir önderliği becerilerinin lisans mezunu öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu

söylenebilir. Lisansüstü eğitim alan bireylerin bilgi birikimleri ve akademik deneyimleri nedeniyle yenilikçi fikirleri daha rahat ifade etmeleri ve çevrelerini bu konuda etkileyebilmeleri mümkün görünmektedir. Ayrıca, ileri düzey eğitim süreci, öğretmenlerin eleştirel düşünme ve liderlik becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayarak fikir önderliği tutumlarını güçlendirmiş olabilir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bu düzeyin alt boyutlarının kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar t-testi uygulanmıştır. Katılımcılar mesleki kıdemlerine göre “0–15 yıl arası” ve “15 yıl ve üzeri” olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Analiz bulguları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18 Bireysel Yenilikçilik ve Kıdem Arası Farklılık (t-testi)

Ölçek ve Alt Boyutları	Meslekteki yıl	n	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Bireysel Yenilikçilik	0-15 Yıl	251	66.07	6.53	-.334	.739
	15+ Yıl	128	66.31	6.19		
<i>Değişime Direnç</i>	0-15 Yıl	251	28.57	6.55	-1.083	.280
	15+ Yıl	128	29.35	6.92		
<i>Fikir Önderliği</i>	0-15 Yıl	251	19.43	3.12	-.962	.337
	15+ Yıl	128	19.77	3.36		
<i>Deneyime Açıklık</i>	0-15 Yıl	251	21.36	2.59	-1.447	.149
	15+ Yıl	128	21.76	2.51		
<i>Risk Alma</i>	0-15 Yıl	251	6.74	1.98	-.958	.339
	15+ Yıl	128	6.95	2.13		

Tablo 18 incelendiğinde, bireysel yenilikçilik toplam puanı ile alt boyutlardan değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma değişkenlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > 0.05$). Tüm alt boyutlara ait p değerlerinin 0.05’in üzerinde olması, mesleki deneyim süresinin bireysel yenilikçilik düzeyi ve alt boyutları üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin meslekteki kıdemi arttıkça yenilikçilik

tutumlarında ve davranılarında önemli bir değişim yaşanmadığını işaret etmektedir. Dolayısıyla, bireysel yenilikçilik özelliklerinin, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinden bağımsız olarak benzer düzeylerde seyretme eğiliminde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bu düzeyin alt boyutlarının hizmet içi eğitime gönüllü katılım durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar t-testi uygulanmıştır. Katılımcılar “eğitime gönüllü olarak katılan” ve “gönüllü olarak katılmayan” olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Analiz bulguları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Bireysel Yenilikçilik ve Gönüllü Katılım Durumları Arası Farklılık (t-testi)

Ölçek ve Alt Boyutları	Gönüllü Katılım	n	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Bireysel Yenilikçilik	Evet	283	66.46	6.38	1.590	.113
	Hayır	96	65.26	6.46		
<i>Değişime Direnç</i>	Evet	283	29.34	6.52	2.574	.010
	Hayır	96	27.33	6.93		
<i>Fikir Önderliği</i>	Evet	283	19.83	3.01	2.974	.003
	Hayır	96	18.71	3.60		
<i>Deneyime Açıklık</i>	Evet	283	21.82	2.43	4.373	.000
	Hayır	96	20.53	2.71		
<i>Risk Alma</i>	Evet	283	6.95	1.96	2.333	.020
	Hayır	96	6.39	2,19		

Tablo 19 incelendiğinde, bireysel yenilikçilik toplam puanının gönüllü katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > 0.05$). Ancak alt boyutlar incelendiğinde, değişime direnç ($p = 0.010$), fikir önderliği ($p = 0.003$), deneyime açıklık ($p = .000$) ve risk alma ($p = 0.020$) puanlarının gönüllü katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, hizmet içi eğitime gönüllü olarak katılan öğretmenlerin bu alt boyutlarda, gönüllü olmayanlara

kıyasla daha yüksek düzeyde yenilikçilik özellikleri sergilediklerini göstermektedir. Gönüllü katılımın, öğretmenlerin yenilikçi tutum ve davranışlarını destekleyici bir etkiye sahip olduğu ve bu katılımın bireysel yenilikçilik alt boyutlarındaki farklılıklara yansıdığı söylenebilir.

4.5. Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum, Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Bireysel Yenilikçilik Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analizde, hizmet içi eğitime yönelik tutumun toplam puanı ve alt boyutları ile bireysel yenilikçilik ölçeği ve alt boyutları (değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık, risk alma) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Analiz bulguları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20 Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum ile Bireysel Yenilikçilik Arasındaki Korelasyon (Pearson Korelasyon)

Ölçek ve Alt Boyutları		Bireysel Yenilikçilik	Değişime Direnç	Fikir Önderliği	Deneyime Açıklık	Risk Alma
Hizmet içi Eğitime Yönelik Tutum	r	.198**	-.016	.187**	.221**	.021
	p	.000	.761	.000	.000	.679
Etkisizliğe Yönelik Tutum	r	.016	.188**	.103*	.245**	.161**
	p	.756	.000	.046	.000	.002
Beklentiye Yönelik Tutum	r	.228**	.081	.234**	.384**	.125*
	p	.000	.117	.000	.000	.015
Etkililiğe Yönelik Tutum	r	.077	.123*	.141**	.241**	.108*
	p	.136	.016	.006	.000	.036
Değer Vermeye Yönelik Tutum	r	.099	.157**	.171**	.281**	.181**
	p	.055	.002	.001	.000	.000

Tabloda tek yıldız (*) $p < .05$ düzeyinde anlamlılığı, çift yıldız (**) ise $p < .01$ düzeyinde anlamlılığı göstermektedir. Tek yıldız daha düşük düzeyde, çift yıldız ise daha güçlü bir istatistiksel anlamlılığı işaret eder.

Tablo 20’de hizmet içi eğitime yönelik tutum ile bireysel yenilikçilik ve alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, genel yenilikçilik puanı ($r = .198$, $p < .001$) ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Alt boyutlardan fikir önderliği ($r = .187$, $p < .001$) ve deneyime açıklık ($r = .221$, $p < .001$) boyutları da düşük düzeyde pozitif ilişkiler sergilerken, değişime direnç ($r = -.016$, $p = .761$) ve risk alma ($r = .021$, $p = .679$) boyutlarında anlamlı ilişki görülmemiştir. Etkisizliğe yönelik tutum ile değişime direnç ($r = .188$, $p < .001$), fikir önderliği ($r = .103$, $p < .05$), deneyime açıklık ($r = .245$, $p < .001$) ve risk alma ($r = .161$, $p = .002$) boyutları arasında düşük düzeyde pozitif korelasyonlar belirlenmiştir. Beklentiye yönelik tutum ise bireysel yenilikçilik ($r = .228$, $p < .001$), fikir önderliği ($r = .234$, $p < .001$) ve risk alma ($r = .125$, $p < .05$) boyutlarında düşük düzeyde, deneyime açıklıkta ise orta düzeyde ($r = .384$, $p < .001$) pozitif anlamlı ilişkiler ortaya koymuştur. Etkililiğe yönelik tutum ile değişime direnç ($r = .123$, $p < .05$), fikir önderliği ($r = .141$, $p < .01$), deneyime açıklık ($r = .241$, $p < .001$) ve risk alma ($r = .108$, $p < .05$) boyutları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler saptanırken, değer vermeye yönelik tutum da değişime direnç ($r = .157$, $p < .01$), fikir önderliği ($r = .171$, $p < .01$), deneyime açıklık ($r = .281$, $p < .001$) ve risk alma ($r = .181$, $p < .001$) boyutlarında düşük düzeyde pozitif korelasyonlar göstermiştir.

Bu sonuçlar, hizmet içi eğitime olumlu yaklaşan öğretmenlerin yenilikçi davranışlar sergileme eğilimlerinin de daha yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle, eğitimden beklentileri güçlü olan öğretmenlerin yeni fikirlere açık oldukları ve bunları uygulamaya koyma konusunda daha istekli davrandıkları; hizmet içi eğitim sürecine kendilerini liderlik rolünde dâhil edenlerin, yenilik üretme ve deneyimlere açıklık konularında daha aktif tutumlar sergiledikleri anlaşılmaktadır. Buna karşın, eğitim sürecine karşı direnç gösterme veya risk alma konusunda belirgin bir farklılık yoktur. Ayrıca, hizmet içi eğitimin etkisini ve değerini kavrayan öğretmenlerde, hem yeni fikirlere öncülük etme hem de eğitimden elde edilen deneyimleri içselleştirme eğilimi bir nebze daha güçlüdür. Genel olarak, inisiyatif almak, çevreyi yönlendirmek ve öğrenmeye açık olmak, olumlu eğitim tutumuyla uyumlu bir yenilikçilik profili sunmaktadır.

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ile öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson

korelasyon analizi yapılmıştır. Analizde, hizmet içi eğitime yönelik tutum toplam puanı ve alt boyutları ile öğrenmeye yönelik tutum, öğrenmeye yönelik çaba, öğrenmeyi önemseme ve öğrenmeden kaçma değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21 Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum ile Öğrenmeye Yönelik Tutum Arasındaki Korelasyon (Pearson Korelasyon)

Ölçek ve Alt Boyutları		Öğrenmeye Yönelik Tutum	Öğrenmeye Yönelik Çaba	Öğrenmeyi Önemseme	Öğrenmeden Kaçma
Hizmet içi Eğitime Yönelik	r	.244**	.255**	.229**	.003
Tutum	p	.000	.000	.000	.958
<i>Etkisizliğe Yönelik Tutum</i>	r	.317**	.267**	.244**	.315**
	p	.000	.000	.000	.000
<i>Beklentiye Yönelik Tutum</i>	r	.410**	.330**	.452**	.305**
	p	.000	.000	.000	.000
<i>Etkililiğe Yönelik Tutum</i>	r	.331**	.320**	.246**	.185**
	p	.000	.000	.000	.000
<i>Değer Vermeye Yönelik</i>	r	.359**	.340**	.262**	.234**
<i>Tutum</i>	p	.000	.000	.000	.000

Tabloda tek yıldız (*) $p < .05$ düzeyinde anlamlılığı, çift yıldız (**) ise $p < .01$ düzeyinde anlamlılığı göstermektedir. Tek yıldız daha düşük düzeyde, çift yıldız ise daha güçlü bir istatistiksel anlamlılığı işaret eder.

Tablo 21’de hizmet içi eğitime yönelik tutum ile öğrenmeye yönelik tutum ve alt boyutları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Hizmet içi eğitime yönelik tutum ile öğrenmeye yönelik tutum arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir korelasyon görülmüştür ($r = .244$, $p < .001$). Benzer şekilde, öğrenmeye yönelik çaba ($r = .255$, $p < .001$) ve öğrenmeyi önemseme ($r = .229$, $p < .001$) alt boyutlarıyla da düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrenmeden kaçma alt boyutu ile anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($r = .003$, $p > .05$). Etkisizliğe yönelik tutum ile öğrenmeye yönelik tutum ($r = .317$, $p < .001$), öğrenmeye yönelik çaba ($r = .267$, $p < .001$), öğrenmeyi önemseme ($r = .244$, $p < .001$) ve öğrenmeden kaçma ($r =$

.315, $p < .001$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı korelasyonlar tespit edilmiştir. Beklentiye yönelik tutum ile öğrenmeye yönelik tutum ($r = .410$, $p < .001$), öğrenmeye yönelik çaba ($r = .330$, $p < .001$), öğrenmeyi önemseme ($r = .452$, $p < .001$) ve öğrenmeden kaçma ($r = .305$, $p < .001$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Etkililiğe yönelik tutum ile öğrenmeye yönelik tutum ($r = .331$, $p < .001$), öğrenmeye yönelik çaba ($r = .320$, $p < .001$), öğrenmeyi önemseme ($r = .246$, $p < .001$) ve öğrenmeden kaçma ($r = .185$, $p < .001$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Değer vermeye yönelik tutum ile öğrenmeye yönelik tutum ($r = .359$, $p < .001$), öğrenmeye yönelik çaba ($r = .340$, $p < .001$), öğrenmeyi önemseme ($r = .262$, $p < .001$) ve öğrenmeden kaçma ($r = .234$, $p < .001$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı korelasyonlar elde edilmiştir.

Hizmet içi eğitime yönelik tutum ile öğrenmeye yönelik genel tutum arasında olumlu bir birliktelik görülmekte, eğitim sürecine olumlu bakan öğretmenler öğrenme çabası göstermeye ve öğrenmeyi önemsemeye daha meyilli olmaktadır. Eğitimden beklentisi güçlü olanlar, öğrenme sürecine daha aktif katılırken eğitim sürecinden kaçınma eğilimiyle anlamlı bir ilişki bulunmaması dikkat çekicidir. Etkisizliğe yönelik tutum, beklenti, etkililik ve değer verme boyutlarıyla da öğrenmeye yönelik tutum arasında tutarlı bir pozitif birliktelik mevcuttur. Bu durum, hizmet içi eğitim algısının güçlendiği öğretmenlerde öğrenmeye yönelik motivasyon ve katılımın da arttığını göstermektedir.

Bu bölümde, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. İlgili değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22 Bireysel Yenilikçilik ile Öğrenmeye Yönelik Tutum Arasındaki Korelasyon (Pearson Korelasyon)

Ölçek ve Alt Boyutları		Öğrenmeye Yönelik Tutum	Öğrenmeye Yönelik Çaba	Öğrenmeyi Önemseme	Öğrenmeden Kaçma
Bireysel	r	.299**	.312**	.193**	.109*
Yenilikçilik	p	.000	.000	.000	.034
Değişime Direnç	r	.339**	.316**	.228**	.258**
	p	.000	.000	.000	.000
Fikir Önderliği	r	.505**	.505**	.330**	.265**
	p	.000	.000	.000	.000
Deneyime Açıklık	r	.620**	.596**	.455**	.357**
	p	.000	.000	.000	.000
Risk Alma	r	.354**	.359**	.176**	.231**
	p	.000	.000	.001	.000

Tabloda tek yıldız (*) $p < .05$ düzeyinde anlamlılığı, çift yıldız (**) ise $p < .01$ düzeyinde anlamlılığı göstermektedir. Tek yıldız daha düşük düzeyde, çift yıldız ise daha güçlü bir istatistiksel anlamlılığı işaret eder.

Tablo 22’de bireysel yenilikçilik ve alt boyutları ile öğrenmeye yönelik tutum ve alt boyutları arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Bireysel yenilikçilik ile öğrenmeye yönelik tutum ($r = .299$, $p < .001$) ve öğrenmeye yönelik çaba ($r = .312$, $p < .001$) arasında orta düzeyde, öğrenmeyi önemseme ($r = .193$, $p < .001$) ve öğrenmeden kaçma ($r = .109$, $p < .05$) ile düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı korelasyonlar saptanmıştır. Değişime direnç alt boyutu ile öğrenmeye yönelik tutum ($r = .339$, $p < .001$), öğrenmeye yönelik çaba ($r = .316$, $p < .001$), öğrenmeyi önemseme ($r = .228$, $p < .001$) ve öğrenmeden kaçma ($r = .258$, $p < .001$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Fikir önderliği alt boyutu ile öğrenmeye yönelik tutum ($r = .505$, $p < .001$) ve öğrenmeye yönelik çaba ($r = .505$, $p < .001$) arasında yüksek düzeyde, öğrenmeyi önemseme ($r = .330$, $p < .001$) ve öğrenmeden kaçma ($r = .265$, $p < .001$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı korelasyonlar belirlenmiştir. Deneyime açıklık alt boyutu ile öğrenmeye yönelik tutum ($r = .620$, $p < .001$), öğrenmeye yönelik çaba ($r = .596$, $p < .001$), öğrenmeyi önemseme ($r = .455$,

$p < .001$) ve öğrenmeden kaçma ($r = .357, p < .001$) arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı korelasyonlar görülmüştür. Risk alma alt boyutu ile öğrenmeye yönelik tutum ($r = .354, p < .001$), öğrenmeye yönelik çaba ($r = .359, p < .001$), öğrenmeyi önemseme ($r = .176, p = .001$) ve öğrenmeden kaçma ($r = .231, p < .001$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı korelasyonlar tespit edilmiştir.

Bulgular, öğretmenlerin yenilikçilik düzeyleri ile öğrenmeye yönelik tutumları arasında genel olarak olumlu bir birliktelik olduğunu, yenilikçilik arttıkça öğrenmeye daha istekli ve ilgili olma eğiliminin güçlendiğini gösteriyor. Yeniliğe açıklık en belirgin şekilde öğrenme tutumuyla örtüşürken fikir önderliği becerilerinin de öğretmenlerin öğrenme süreçlerine katılımını desteklediği, buna karşın değişime direnç ve risk alma eğilimlerinin öğrenmeye yönelik tutumlar üzerindeki etkisinin daha sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin yeni deneyimlere açıklığı ve yenilikçi yaklaşımları, öğrenmeye yönelik motivasyon ve çabalarını artıran en önemli etkenler olarak öne çıkmaktadır.

4.6. Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutumun, Bireysel Yenilikçilik ve Öğrenmeye Yönelik Tutumu Yordamasına İlişkin Bulgular

Tablo 23'te hizmet içi eğitime yönelik tutumun bireysel yenilikçilik üzerindeki yordama gücü doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir.

Tablo 23 Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutumun Bireysel Yenilikçilik Regresyon Analizi (Doğrusal Regresyon)

Yol	b	BootSE	t	p	R ²	BootLLCI - BootULCI
HİEYT →BY	.157	.043	3.651	.002	.059	.078 - .241

Tablo 23'e göre hizmet içi eğitime yönelik tutum değişkeninin bireysel yenilikçiliği anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır ($R=0.243$; $R^2=0.059$; $F(1-377)=13.322, p<0.05$). Bireysel yenilikçilik düzeyi, hizmet içi eğitime yönelik tutum değişkeni arasında "Bireysel Yenilikçilik = $58.584 + 0.157 \times$ Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum" şeklinde bir regresyon denklemi tanımlanabilmektedir. Söz konusu

değişken, bireysel yenilikçilik düzeyine ait toplam varyansın yaklaşık %6'sını açıklamaktadır.

Tablo 24'te hizmet içi eğitime yönelik tutumun öğrenmeye yönelik tutum üzerindeki yordama gücü doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir.

Tablo 24 Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutumun Bireysel Yenilikçilik Regresyon Analizi (Doğrusal Regresyon)

Yol	b	BootSE	t	p	R ²	BootLLCI - BootULCI
HİEYT →ÖY	.082	.017	4.823	.001	.039	.046 - .115

Tablo 24'e göre hizmet içi eğitime yönelik tutum değişkeninin öğrenmeye yönelik tutumu anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır ($R=0.198$; $R^2=0.039$; $F(1-377)=23.257$, $p<0.05$). Öğrenmeye yönelik tutum düzeyi, hizmet içi eğitime yönelik tutum değişkeni arasında “Öğrenmeye Yönelik Tutum = $109.096 + 0.082 \times \text{Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum}$ ” şeklinde bir regresyon denklemi tanımlanabilmektedir. Söz konusu değişken, öğrenmeye yönelik tutum düzeyine ait toplam varyansın yaklaşık %4'ünü açıklamaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın amacını oluşturan öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları, bireysel yenilikçilik düzeyleri ve öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkilere yönelik bulgular ile bu değişkenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, meslekteki kıdem süresi ve hizmet içi eğitime gönüllü katılım durumlarına göre incelenmesine yönelik bulguların alanyazında yer alan bilgiler doğrultusunda incelenmesine yer verilmiştir.

Hizmet İçi Eğitim Katılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Tutum, Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Öğrenmeye Yönelik Tutuma Yönelik Bulguların Tartışılması

Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının ortalamanın altında olduğu, bireysel yenilikçilik düzeylerinin yüksek olduğu ve öğrenmeye yönelik tutumlarının da güçlü olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin mesleki gelişime ve öğrenmeye açık bireyler olduklarını ve yenilikçi yaklaşımlara yatkınlık gösterdiklerini ancak verilen hizmet içi eğitimlerin kalitesinden yeterince memnun olmadıklarını ortaya koyduğu söylenebilmektedir.

Mevcut araştırma bulgusu değerlendirildiğinde hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin ilgisini çekmediği söylenebilmektedir. Eğitimlerin öğretmenlerin ilgilerine göre yeniden düzenlenmesi gerektiği ve öğretmenlerin ilgisini çekebilecek atölye faaliyetleri ve sertifika programlarının artırılması ihtiyacı değerlendirilebilir. Yılmaz ve Esen (2015: s.83), Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitimlerine katılan öğretmenlerin, programların zamanlaması, içerik uygunluğu ve ekonomik yükü gibi sorunlar nedeniyle olumsuz tutum geliştirdiklerini belirtir. Köycü vd. (2023), yaptıkları çalışma da araştırmamızı destekler nitelikte kanıtlar sunmaktadır: HİE faaliyetlerinin beklentiyi karşılayamamasını eğitimcilerin konuya yeterince hakim olmayışları, eğitim esnasında maddi kayıplar yaşayabilmeleri, içeriklerin yetersiz oluşu, eğitimlerin ders saatleriyle çakışması ve faaliyetlere rıza alınmadan katılmak

zorunda kalmaları gibi nedenlere bağlamışlardır. Day (1999: s.67), öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmelerinin kaliteli eğitimin temel koşulu olduğunu vurgulamaktadır. Aynı şekilde, Desimone (2009: s.185), etkili hizmet içi eğitimin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını güçlendirdiğini belirtmektedir. Karasolak vd. (2016), Parlak (2023) yaptıkları araştırmalarda hizmet içi eğitime yönelik tutumları yüksek bulmuş Bulut (2023) ise araştırma sonucuna benzer şekilde katılımcı öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarını orta düzeyde bulmuştur. Bu veriler araştırmanın alanyazındakine benzer sonuçlar verdiğini göstermektedir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunulmalı ve eğitimlerin zamanları doğru belirlenmelidir.

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik tutumlarının yüksek olması ise onların öğrenmeyi sürekli bir süreç olarak gördüğünü ve bu sürece istekli bir şekilde katıldığını göstermektedir. Akhan ve Altıntaş (2019), Bulut (2023), Demir ve Demir (2023)'in yaptıkları araştırmalar verileri destekler niteliktedir. Demir ve Demir (2023), bu bulguyu öğretmenlerin öğrenme fırsatlarına değer verdikleri ve öğrenmeden kaçınma eğilimi göstermediklerine işaret eder. Bulut (2023) ise öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki gelişime açık oldukları şeklinde açıklar. Knowles (1980), yetişkin bireylerin içsel motivasyonla öğrenmeye yönelmelerinin kalıcı öğrenme üzerinde önemli bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, hizmet içi eğitimlerin içeriği öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme tercihlerine uygun şekilde tasarlanmalıdır. Bu bulgunun son yıllarda eğitim politikalarında öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemeye yönelik artan vurgu, teknolojik gelişmelerin öğretmen rollerini dönüştürmesi ve öğrenen okul anlayışının benimsenmesi gibi etkenlerden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Köycü vd. (2023) çalışmalarında yaptıkları öğretmen görüşmelerinde, öğretmenlerin teknolojik ve pedagojik uygulamalara karşı genel olarak istekli olduklarını ancak eğitim içeriklerinin yeterince derinlikli ve uygulamaya dönük hazırlanmadığını vurgulamışlardır. Öğrenmeye yönelik yüksek tutum, öğretmenlerin yeni yöntemleri benimseme ve uygulama isteğinin güçlü olduğunu ancak hizmet içi eğitimlerin bu bilgiyi destekleyecek yeterlikte olmadığını gösterebilir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik tutumlarının eğitimlerin içeriğine göre şekillenmektedir (Çelen vd., 2016). Öğretmenlerin öğrenme tutumlarını desteklemek için hizmet içi eğitimler

bireysel tercihlere ve ilgi alanlarına göre şekillenmeli, teknolojik araçların ve sınıf içinde kullanılacak yeni yöntem ve tekniklerin kullanımını pratiğe dönüştürecek atölyeler sağlanmalıdır. Bu atölyelerde gerçek hayattan alınan sorunlara dayalı çalışmalara yer verilmesi öğretmen gelişimini destekleyebilir.

Araştırmada öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yüksek olması, onların yenilikleri takip etme ve uygulama konusunda isteklilik gösterdiğine işaret etmektedir. Yenice ve Tunç (2018), Manbaki (2023) öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu verisine ulaşmış, buna karşın Gökbulut (2021), araştırmaya benzer bulgulara ulaşmış ve bu bulguları öğretmenlerin yeniliklere açık oluşu, eğitimdeki gelişmelere duyarlı oluşu ve mesleki gelişimlerine verdikleri önem çerçevesinde açıklamıştır. Demir ve Demir (2023) ise öğretmenlerin kendilerini güncel tutma isteğine atıf yapmıştır. Rogers (2003: s.21), bireylerin yeniliklere açıklığını değişime uyum sağlamadaki temel unsur olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin fikir önderliği ve deneyime açıklık düzeylerinin yüksek olması, onların yenilikçi uygulamalarda daha aktif rol almaları ile ilişkilendirilebilir. Öte yandan risk alma düzeylerinin diğerlerine oranla düşük olması, öğretmenlerin değişim süreçlerinde daha fazla desteklenmesi gerektiğini düşündürmektedir (Hargreaves ve Fullan, 2012: s. 78). Öğretmenlerin yeniliğe açık olmaları, geleneksel yöntemlere sıkı sıkıya bağlı kalmayıp keşfetmeyi seven, yeni yöntem ve teknikleri benimsemeye gönüllü bireyler olmaları, eğitimde öncü roller üstlenebileceklerini göstermektedir. Bu potansiyelin kurumsal düzeyde açığa çıkarılması için hem merkezi hem de mahalli çapta atölye çalışmaları, konferanslar ve webinarlar düzenlenerek bireysel becerilerin sürekli geliştirilmesi sağlanabilir. Sınıf içi uygulamalar; proje temelli öğrenme, ters yüz sınıf ya da tasarım odaklı düşünme gibi yenilikçi yaklaşımlarla zenginleştirilerek öğretmenlerin de kendi öğrencileriyle birlikte deneyimleyerek öğrenmeleri teşvik edilebilir. Ayrıca, branşlar arası çalışma grupları ve mesleki topluluklar oluşturularak öğretmenlerarası bilgi paylaşımı ve ortak proje geliştirme imkânı pekiştirilebilir. Bu faaliyetler, hem öğretmenlerin keşfetme tutkusunu besleyerek hem de fikir önderliği ve deneyime açıklık gibi bireysel yenilikçilik düzeylerini güçlendirerek risk alma konusundaki çekincelerini zamanla azaltabilir.

Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutumların Demografik Değişkenler Bağlamında İncelenmesi ve Tartışılması

Yapılan analizlerde, öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik genel tutumlarının cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Anlamlı bir farklılık göstermemesinin, eğitim sisteminin tüm öğretmenlerden benzer sorumluluk ve yeterlik düzeyi talep etmesi ve hizmet içi eğitimin artık meslek içindeki ortak bir gelişim aracı olarak görülmesinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinde giderek artan profesyonellik anlayışı, farklı gruplardan öğretmenlerin hizmet içi eğitime benzer biçimde değer atfetmeleri ile ilişkilendirilebilir.

Cinsiyet unsuru göz önüne alındığında genel puanda ve 3 alt boyutta anlamlı bir farka rastlanamamıştır, sadece “Beklentiye Yönelik Tutum” alt boyutunda cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık bulunmuş, kadın öğretmenlerin puanlarının erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin, özellikle beklentiye yönelik tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olması, kadın öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinden daha fazla beklenti içinde olduklarını düşündürülebilir. Bu durum, kadın öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarını daha istekli değerlendirdiklerini ve eğitimlerden daha fazla kazanım elde etmeye yöneldiklerini desteklemektedir. Desimone (2009: s.183), öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına olan bağlılıklarının, bu programlardan ne bekledikleriyle doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Karasolak vd. (2016), Bozik (2021), ve Bulut (2023) de araştırma bulgularını destekler nitelikte verilere ulaşmış, cinsiyetin hizmet içi eğitim tutumlarında anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığına ulaşmışlardır. Bu tablo öğretmenlerin HİE’e karşı tutumlarının cinsiyet gözetmeksizin aynı olduğunu ancak kadın öğretmenlerin HİE süreçlerine karşı daha fazla beklenti içinde olduklarını göstermektedir. Bu da kadın öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarını daha istekli değerlendirdiklerine ve eğitimlerden daha fazla kazanım elde etmeyi hedeflediklerine işaret ediyor olabilir.

Yaş değişkeni değerlendirildiğinde, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik genel tutumlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin yaşları ne olursa olsun hizmet içi eğitime benzer düzeyde

değer verdiklerini göstermektedir. Karasolak vd. (2016) ve Bulut (2023) de araştırma bulgularına benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Yaş değişkeninin hizmet içi eğitime yönelik tutum üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmaması, eğitim içeriklerinin tüm yaş gruplarına hitap edecek şekilde çeşitlendirilebileceğini göstermektedir. Bu doğrultuda, hizmet içi eğitim programları yaşa göre ayrıştırılmaksızın deneyimli öğretmenlerin tecrübelerinden yararlanmayı, genç öğretmenlerin de teknolojiye yatkınlığını ve dinamizmini eğitim sürecine katmayı amaçlayan bütünleştirici yapılarla planlanmalıdır. Ayrıca kuşaklar arası etkileşimi destekleyen grup çalışmaları, ortak projeler ve tecrübeye dayalı meslektaş iş birliği uygulamaları, yaş farklarını bir avantaja dönüştürebilir.

Öğrenim durumu açısından, lisans ve lisansüstü mezun öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik genel tutumlarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu durum, öğrenim düzeyinin tutum üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını ve hizmet içi eğitimin farklı eğitim seviyelerine sahip öğretmenler tarafından benzer algılandığına işaret etmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının, sahip oldukları akademik dereceye göre şekillenmediğini göstermektedir. Bu durum hizmet içi eğitimin doğrudan sınıf içi uygulamalara yönelik olması ile ilişkilendirilebilir. Bunun yanında tüm öğretmenlerin ihtiyaç duyulan ortak mesleki gerekliliklere sahip olmasıyla da bağlantılı olabilir. Lisans ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik genel tutumları arasında belirgin bir farkın ortaya çıkmaması lisans mezunu öğretmenlerin de mesleki gelişimlerini sürdürme konusunda gerekli motivasyona sahip olduklarına işaret edebilir.

Hizmet içi eğitim öğretmenlere kariyer gelişimi fırsatları sunmaktadır (Eurydice, 2023: s.50). Veriler sunulan bu imkânların eşit derecede algılandığı şeklinde yorumlanabilir. Çalışmada anlamlı farkın bulunmaması ise katılımcı grubun homojenliği, hizmet içi eğitimlerin niteliği ya da mesleki doyum gibi diğer faktörlerle açıklanabilir. Genel olarak hizmet içi eğitim tutumlarını artırabilmek için öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel gelişimlerine katkı sağlayabilecek programların düzenlenmesi faydalı olabilir.

Kıdem değişkeni incelendiğinde, 0–15 yıl arası kıdemi olan öğretmenler ile 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında hizmet içi eğitime yönelik tutum

açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, hizmet içi eğitimin mesleğin herhangi bir aşamasındaki öğretmenler tarafından benzer şekilde değerlendirildiğini göstermektedir. Bazı araştırmalar kıdemin artmasıyla birlikte yeniliklere karşı direnç ve hizmet içi eğitime mesafeli tutumların oluşabileceğini ifade etse de mevcut çalışmada böyle bir eğilim gözlenmemiştir. Bu durum, hizmet içi eğitimlerin farklı kıdem gruplarının beklentilerine yanıt verdiğini veya mesleki kıdemin tek başına tutumu belirleyemediğini göstermektedir. Öğretmenlerin HİE aracılığı ile mesleki gelişimlerini olumlu yönde ilerlettikleri ve hizmet içi eğitimde kıdem faktörüyle anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığı da çalışmalar ışığında raporlanmaktadır (Önen vd. 2009: s:21). Bu bulgular ışığında hizmet içi eğitim programları tasarlanırken kıdem etkisinin hesaba katılmaması ve kapsayıcı bir planlama yapılması uygun olabilir.

Hizmet içi eğitime gönüllü katılım, öğretmenlerin tutumları üzerinde anlamlı ve olumlu farklılıklar yaratmıştır. Gönüllü olarak katılan öğretmenlerin tüm alt boyutlarda (etkisizlik, beklenti, etkililik, değer verme) daha olumlu tutumlar sergiledikleri görülmüştür. Deci ve Ryan'ın (2000, s.50) içsel motivasyon kuramı, gönüllü katılımın öğretmenlerin içsel motivasyonlarını artırarak hizmet içi eğitim süreçlerine daha istekli ve olumlu yaklaşımlarını sağladığını açıklamaktadır. Bu nedenle, hizmet içi eğitimlerde gönüllü katılımı teşvik edecek stratejilerin benimsenmesi, olumlu tutumların geliştirilmesine ve eğitimin etkililiğinin artırılmasına katkı sağlayacaktır. Karadağ (2015), öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılmadıklarında gerekli aidiyeti göstermediklerini ve eğitimden beklenenden az verim aldıklarını vurgular. Haskırış (2025) de öğretmenlerin kaygılarının azaltılması gerektiğini çalışmalarında raporlamıştır. Hizmet içi eğitimlerin etkililiğine olan inanç, öğretmenlerin bu süreçlere daha aktif ve istekli katılımını da beraberinde getirebilir. Bu bağlamda, özellikle gönüllü katılımı destekleyecek şekilde yapılandırılmış programların, öğretmenlerin tutumlarını daha da olumluya çevirebileceği değerlendirilmektedir (Guskey, 2002: s.383; Hargreaves ve Fullan, 2012: s.45). Gönüllü katılımı artırmak amacıyla, hizmet içi eğitim programları öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre esnek ve seçmeli modüllerle çeşitlendirilmelidir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere gönüllü katılımını teşvik etmek için çeşitli ödüllendirme sistemleri geliştirilebilir. Bu ödüllendirme sistemleri öğretmenlerin eğitim süreçlerine yönelik olan aidiyet duygusunu pekiştirmeye katkı sağlayabilir. Ayrıca hizmet içi eğitimlere gönüllü katılım durumuna göre, genel tutum puanlarında anlamlı bir

farklılık gözlenmemektedir. Alt boyutlar olan “etkisizliğe yönelik tutum, beklentiye yönelik tutum, etkililiğe yönelik tutum ve değer vermeye yönelik tutum” puanlarında hizmet içi eğitime gönüllü katılan öğretmenlerin anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, gönüllü olarak hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin bu eğitimleri daha etkili, anlamlı ve değerli buldukları söylenebilir. Bu durum, gönüllülük temelinde katılım sağlayan bireylerin içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğunu göstermekte, dolayısıyla bu bireylerin öğrenme süreçlerinden beklentileri daha net, kazanımları ise daha fazla olabilmektedir (Knowles, 1980). Hizmet içi eğitimde güdülenmenin önemli bir etkisi vardır (Altun ve Sarpkaya, 2021). Bu yüzden hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel olarak kendilerini geliştirecekleri ve katılmakta gönüllü olacakları çeşitlilikte seçilmesi önerilmektedir.

Öğrenmeye Yönelik Tutumların Demografik Değişkenler Bağlamında İncelenmesi ve Tartışılması

Analiz sonuçları, öğrenmeye yönelik tutumların demografik değişkenlerden bazılarına göre farklılaşırken bazı değişkenlere göre anlamlı bir ayrışma göstermediğini ortaya koymaktadır.

Cinsiyet değişkeni açısından, kadın ve erkek öğretmenlerin genel öğrenmeye yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, kadın ve erkeğin öğrenme-öğretme süreçlerinde eşit yaklaşımlar sergilediğini göstermektedir. Demir ve Demir (2023), ve Bulut (2023), yaptıkları çalışmalarda cinsiyet ve öğrenmeye yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamamışlardır. Adıgüzel ve Dolmacı (2018) ise yaptıkları çalışmada cinsiyetin öğrenmeye yönelik tutum üzerinde kadınlar lehine anlamlı bir farklılıkla ilişkilendirildiği raporlamıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin bireysel farklılıklarını gözeten hizmet içi eğitim programlarının planlanması önemli görülebilir. Özellikle yenilikçilik, risk alma ve öğrenmeye yönelik çaba gibi bileşenleri destekleyecek içeriklerin cinsiyet fark etmeksizin tüm öğretmenlere yönelik olarak dengeli biçimde sunulması önerilebilir.

Yaş değişkeni değerlendirildiğinde, genç ve deneyimli öğretmenler arasında genel öğrenmeye yönelik tutumlar bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, mesleki kıdem ilerledikçe öğrenmeye yönelik isteksizlik veya korkunun oluşmadığını göstermektedir. Knowles (1980, s.43) yetişkin öğrenme teorisinde, yetişkinlerin öğrenme süreçlerinde deneyimlerine dayalı anlam aradığını vurgulamıştır. Bu durum, güncel eğitim politikalarının yaşa özgü ön yargıları kırdığını ve hizmet içi eğitimlerin tüm yaş gruplarına hitap ettiğini göstermektedir. Öğretmenlerin yaşlarına bakılmaksızın öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar sergilemeleri, hizmet içi eğitimlerin kapsayıcı biçimde tasarlanması gerekliliğini ortaya koyabilir. Özellikle deneyim ve teknolojik yenilik arasında köprü kuracak uygulamalı ve rehberlik temelli eğitim modellerinin yaygınlaştırılması önerilebilir.

Kıdem değişkeni incelendiğinde, kıdemin artmasıyla birlikte öğrenmeye yönelik tutumda anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu bulgu, mesleki deneyimin öğrenmeye olan yaklaşımı olumsuz ya da olumlu anlamda etkilemediğini göstermektedir. Demir ve Demir (2023), yaptığı araştırmada öğrenmeye yönelik tutumlarının bazı yaş gruplarına göre farklılık gösterdiğini bildirirken Bulut (2023), yaptığı çalışmada öğrenmeye yönelik tutum ile kıdem arasında anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Öğrenmeye yönelik tutumun mesleki kıdemden etkilenmemesi, hizmet içi eğitim programlarının yaş ve deneyim temelli ayrımına gerek kalmaksızın tüm öğretmenlere eşit düzeyde sunulabileceğine işaret edebilir. Bu nedenle eğitim içeriklerinin kıdemden bağımsız biçimde erişilebilir ve kapsayıcı olarak tasarlanması önerilebilir.

Öğrenim durumu bağlamında, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin “öğrenmeye yönelik çaba” boyutundaki ortalama puan değerlerinin lisans mezunu öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, daha yüksek eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin mesleki gelişim için daha fazla çaba harcadıklarını desteklemektedir. Akademik kariyer yapmanın ve bu alanda ürün vermenin zahmetli ve çaba gerektiren bir durum olduğu göz önünde bulundurulduğunda lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin daha fedakar oldukları yönünde yorum yapılabilir. Hizmet içi eğitim programları, lisansüstü eğitilmiş öğretmenlerin mesleki gelişim çabalarını destekleyecek şekilde daha derinlemesine ve araştırma odaklı içeriklerle zenginleştirilebilir. Ayrıca tüm öğretmenlerin öğrenmeye yönelik çabalarını

desteklemek için farklı eğitim seviyelerine uygun, esnek ve bireyselleştirilebilir eğitim modellerinin geliştirilmesi göz önünde bulundurulabilir.

Hizmet içi eğitime gönüllü katılım, öğrenmeye yönelik tutumlar üzerinde anlamlı farklılıklar yaratmıştır. Gönüllü katılımcıların öğrenmeye yönelik tüm alt boyutlarda daha olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Deci ve Ryan (2000, s.58), gönüllü katılımın içsel motivasyonu artırarak öğrenme sürecine aktif katılımı teşvik ettiğini belirtmiştir. Gönüllü katılımın öğrenmeye yönelik tutumları olumlu yönde etkilediği göz önünde bulundurularak, hizmet içi eğitimlerde katılımın gönüllülük esasına dayandırılması önemli görülebilir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin içsel motivasyonlarını güçlendirerek eğitim sürecine daha istekli ve verimli katılımlarını destekleyebilir. Bu amaçla öğretmenlere tercih etmek istedikleri hizmet içi eğitimlerle ilgili anketler yapılabilir.s

Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi ve Tartışılması

Analiz sonuçları, bireysel yenilikçilik genel düzeyinde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koyarken alt boyutlardan risk alma boyutunda erkek öğretmenlerin kadınlara kıyasla daha yüksek risk alma eğilimi sergilediğini göstermektedir. Bu durum, erkek öğretmenlerin yenilikçi uygulamalarda daha cesur olma eğiliminde olduklarını düşündürmektedir. Tura ve Tayfur (2025), kadın öğretmenlerin risk alma konusunda daha cesur olduklarını belirtmişlerdir. Bu durumu, kadın öğretmenlerin yenilikleri deneme konusunda daha girişken olmalarıyla ilişkilendirmişlerdir.

Rogers (2003, s.22) ise risk almanın yenilikçilik süreçlerindeki önemini ve risk algısının cinsiyete göre farklılık gösterebileceğini vurgulamıştır. Bu çalışma, risk alma boyutundaki farkın erkek öğretmenlerin yenilikçi uygulamaları denemede daha istekli olduğunu gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte genel yenilikçilik düzeylerinde cinsiyetler arasında anlamlı farklılık bulunmaması, her iki cinsiyetin de yenilikçi yaklaşımlara benzer derecede açık olduğunu göstermektedir. Abbak (2018),

Bayraktar ve Karabulut (2020), Korucu ve Olpak (2015), yaptıkları araştırmalar da cinsiyet faktörünün bireysel yenilikçilik üzerinde etkisinin olmadığına dair görüşleri araştırmamızı destekler niteliktedir. Hizmet içi eğitimler belirlenirken öğretmenlerin cinsiyetine göre tercih yapılmaması ancak kadın öğretmenlerin risk alma konusunda cesaretlendirilmesi önerilmektedir

Yaş değişkeni açısından, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinde yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Hem genel yenilikçilik hem de alt boyutlar bazında yaşa göre belirgin bir ayrım gözlemlenmemiştir. Bu durum, farklı kariyer aşamalarındaki öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlara benzer düzeyde yaklaştığını göstermektedir. Solmaz vd. (2025, s.47) de yaşı yenilikçilik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını rapor etmiş ve Solmaz'ın bu bulgusunun mevcut çalışmayla uyumlu olduğu görülmüştür. Ancak literatürde yaşı yenilikçilik üzerindeki etkisinin bağlama göre değiştiği de ifade edilmektedir. Fullan (2007, s.56), yaşa bağlı motivasyon farklılıklarının yenilikçilik süreçlerini etkilediğini ve eğitimlerin yaşa özgü ihtiyaçlara göre özelleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Hargreaves ve Fullan (2012, s.94), genç öğretmenlerin teknoloji ve yeniliklere daha açık, deneyimli öğretmenlerin ise daha eleştirel olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada farklılık bulunmaması, hizmet içi eğitimlerin tüm yaş gruplarına hitap eden bir yapıda olduğu ancak bireysel ihtiyaçlara yeterince odaklanmadığı sonucunu desteklemektedir.

Öğrenim durumu açısından genel bireysel yenilikçilik düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, alt boyutlar incelendiğinde “fikir önderliği” bakımından lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin daha yüksek düzeyde fikir önderliği sergilediği gözlemlenmiştir. Bu sonuç daha yüksek eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin meslektaşlarına öncülük etme, yeni fikirler paylaşma ve yenilikçi uygulamalarda liderlik yapma konusunda daha aktif rol oynamalarıyla ilişkilendirilebilir. Stratejik liderlik özellikleri düşünüldüğünde liderin, stratejik düşünme ve stratejik planlama becerilerine sahip olması beklenmektedir (Adair, 2008: s.149). Altaş (2021), öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerinin eğitim düzeylerinden etkilenmediğini raporlarken (Mohanty ve Dash (2025, s.61), yükseköğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara daha yatkın olduğunu belirtmiştir. Çetin (2020, s.102) ise yükseköğrenim düzeyinin öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine

uyumu artırdığını rapor etmiştir. Abbak (2018) ise lisans düzeyindeki öğretmenlerin lisansüstü eğitim almış öğretmenlere göre daha fazla yenilikçi özellikler gösterdiğini raporlamıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında lisans ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin bireysel yenilikçilik genel puanları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Buna rağmen “fikir önderliği” alt boyutunda lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin “fikir önderliği” potansiyellerinden faydalanılarak meslektaşlarına öncülük etme, fikirlerini paylaşma, yenilikçi uygulamalarda liderlik yapma gibi görevlerde aktif rol oynamaları desteklenebilir.

Kıdem açısından, deneyim süresinin genel bireysel yenilikçilik ve alt boyutlar üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Hem deneyimli hem de daha az kıdeme sahip öğretmenlerin benzer düzeyde yenilikçi tutum sergilediği görülmüştür. Kılıç (2015), Abbak ve Erdamar (2024), Gökbulut (2021), gibi araştırmacılar araştırmamızla benzer sonuçlara ulaşmışlardır ve kıdemin bireysel yenilikçilik üzerinde etkisinin olmadığına değinmişlerdir. Genel puanın yüksekliği tüm kıdem gruplarında bireysel yenilikçiliğin benzer olduğuna işaret eder ve bu bulgu için öğretmenlerin yenilikçilik konusunda hazır oldukları ve eğitimde yenilikçilik uygulamalarının okullarda uygulamalı olarak sunulması gerektiği önerilir.

Hizmet içi eğitime gönüllü katılım durumu, bireysel yenilikçilik düzeylerini etkileyen en kritik faktör olarak belirlenmiştir. Gönüllü olarak katılan öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu, özellikle alt boyutlarda (değişime açıklık, fikir önderliği, risk alma) bu farkın belirginleştiği gözlemlenmiştir. Bu sonuç, gönüllü katılımın öğretmenlerin yenilikçi düşünce ve uygulama geliştirme süreçlerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Zorunluluktan ziyade isteğe bağlı katılımın içsel motivasyonu artırarak daha yenilikçi bireyler oluşturduğu söylenebilir (Deci ve Ryan, 2000, s.53). Ayrıca, Granda-Piñán vd. (2020, s.29) uygulamalı eğitimlerin yenilikçi tutumları güçlendirdiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle eğitim programlarının pratik ve iş birliğine dayalı yöntemlerle tasarlanması önerilmektedir.

Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutumun, Bireysel Yenilikçilik ve Öğrenmeye Yönelik Tutumun Birbirleriyle Olan İlişkilerin Tartışılması

Hizmet içi eğitime yönelik olumlu tutum, öğretmenlerin öğrenmeye yönelik yaklaşımlarını da doğrudan desteklemektedir. Deci ve Ryan (2000, s.58), gönüllü katılımın içsel motivasyonu artırarak öğrenme sürecine aktif katılımı teşvik ettiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, hizmet içi eğitime isteyerek ve olumlu bir bakış açısıyla katılan öğretmenlerin öğrenmeye yönelik tutum düzeyleri artmakta; değer verme, çaba gösterme ve öğrenmeden kaçınmama gibi alt boyutlarda daha yüksek puanlar sergilenmektedir. Öğretmenlerin eğitim sürecinde kendilerini değerli hissetmeleri, öğrenmeyi önemsemelerini kolaylaştırmakta ve bu da sürekli mesleki gelişim süreçlerinin daha etkin biçimde sürdürülmesini sağlamaktadır. Hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin gönüllü katılımını teşvik edecek şekilde planlanmalı ve öğretmenlerin kendilerini değerli hissedecekleri öğrenme ortamları sunulmalıdır. Eğitim programlarında, öğretmenlerin bireysel katkılarını ve deneyimlerini paylaşabilecekleri etkileşimli yapılar oluşturulmalıdır.

Hizmet içi eğitime yönelik tutumun bireysel yenilikçilik ile olan ilişkisi değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin özellikle “beklenti” boyutunda yüksek tutum sergilemelerinin, yeni bilgi ve yaklaşımlara daha hızlı uyum sağlamalarını mümkün kıldığı görülmektedir. Fullan (2007, s.57), öğretmenlerin eğitimden belirli kazanımlar beklediklerinde yenilikçi uygulamalara daha kolay yöneldiklerini ifade etmektedir. Buna karşılık, etkisizlik algısının yüksek olması, öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara karşı isteksizliğine neden olmaktadır (Guskey, 2002, s.385). Bu bağlamda, hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini harekete geçirecek beklentilere yer verilmesi ve eğitim programlarının gerçekçi çıktılarla desteklenmesi önemli görülebilmektedir. Hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin beklentilerini dikkate almalı ve eğitimin sonunda elde edilecek kazanımlar net bir şekilde tanımlanmalıdır. Uygulamaya dönük örnekler ve çözüm yolları sunularak öğretmenlerin yenilikçi fikirleri sınıf ortamına taşınması desteklenmelidir.

Bireysel yenilikçilik ile öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişki incelendiğinde ise, yenilikçiliğe açık öğretmenlerin öğrenme süreçlerine daha istekli

katıldıkları ve öğrenmeye yönelik daha olumlu tutumlar geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Fullan (2007, s.59), yenilikçi bireylerin öğrenme sürecine dair içsel motivasyonlarının yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Aynı şekilde, Rogers (2003, s.28), risk almanın yenilikçi öğrenme süreçlerinde kritik bir rol oynadığını ve bu özellikteki öğretmenlerin öğrenmeye daha açık olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bireysel yenilikçilik düzeyi yüksek öğretmenlerin öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, yenilikçilik ve öğrenme arasındaki psikososyal etkileşimin sürekliliğine işaret etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin hem bireysel gelişimlerini hem de eğitim ortamlarında dönüşüm yaratmalarını mümkün kılan bir yapıyı ortaya koyabilmektedir. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik kapasitelerini geliştirecek içerikler ve yöntemler hizmet içi eğitim uygulamalarına uyarlanabilir ve risk almayı teşvik eden, deneme-yanılma ve yaratıcı düşünmeyi destekleyen atölye temelli uygulamalar ön plana çıkarılabilir.

Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutumun, Bireysel Yenilikçilik ve Öğrenmeye Yönelik Tutumu Yordamasına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının hem bireysel yenilikçilik düzeylerini hem de öğrenmeye yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymaktadır. Regresyon analizine göre, hizmet içi eğitime yönelik tutum değişkeni, bireysel yenilikçiliğin yaklaşık %6'sını ve öğrenmeye yönelik tutumun yaklaşık %4'ünü açıklamaktadır. Bu sonuç, hizmet içi eğitime ilişkin olumlu bir tutumun, öğretmenlerin hem yenilikçi uygulamalara yönelme eğilimlerini hem de öğrenmeye dair yaklaşımlarını pozitif yönde etkileyebileceğine işaret etmektedir.

Öncelikle, hizmet içi eğitime yönelik olumlu tutumun bireysel yenilikçiliği anlamlı düzeyde yordaması, öğretmenlerin gelişim odaklı yaklaşımlarının yenilikçi davranışlara da yansıdığını göstermektedir. Bu bulgu Rogers'ın (2003:s.22) bireylerin yenilikleri benimseme sürecinde içsel motivasyonun ve olumlu tutumların belirleyici rol oynadığı yönündeki görüşüyle örtüşmektedir. Benzer şekilde, Guskey (2002: s.383), öğretmenlerin profesyonel gelişim faaliyetlerine yönelik tutumlarının mesleki yenilikçiliği destekleyici nitelikte olduğunu belirtmiştir. Bu çerçevede, hizmet içi

eğitimlere y6nelik olumlu tutum geliştiren 6đretmenlerin, yeni fikir ve uygulamaları denemeye daha açık hale geldikleri, bu s6recin ise bireysel yenilikçilik d6zeylerini artıracıleceği değerlendirilmektedir. Ayrıca, bireysel yenilikçilik gibi çok boyutlu bir yapının tek bir değerşkene indirgenerek tam anlamıyla açıklanmasının m6mk6n olmaması, bu değerşkenin diğer psikososyal etmenlerle birlikte ele alınmasını gerektirmektedir (Fullan, 2007: s.57).

Hizmet içi eğitime y6nelik tutumun 6đrenmeye y6nelik tutumu anlamlı d6zeyde yordaması da dikkat çekicidir. Bu durum, 6đretmenlerin mesleki 6đrenmeye y6nelik tutumlarının, hizmet içi eğitim s6relerine bakış açılarıyla yakından ilişkili olduğunu g6stermektedir. Desimone (2009: s.185), etkili hizmet içi eğitimin 6đretmenlerin 6đrenme motivasyonlarını ve mesleki yeterlilik algılarını geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bandura'nın (1997: s.193) 6z-yeterlik kuramı doğrultusunda, bireylerin bir etkinliğe dair tutumlarının, o etkinlikten elde edilecek 6đrenme ıktıları 6zerinde belirleyici olabileceği 6ne s6r6lmektedir. Bu bağlamda, 6đretmenlerin hizmet içi eğitimlere y6nelik olumlu tutumlarının, 6đrenme s6recine daha açık, istekli ve 6z-d6zenleyici bir şekilde yaklaşmalarını desteklediği s6ylenebilir.

Her iki regresyon modelinin de ortak noktası, hizmet içi eğitime y6nelik olumlu tutumun hem bireysel yenilikçilik hem de 6đrenmeye y6nelik tutumlarda anlamlı ve olumlu bir etki ortaya koymasıdır. Bu durum, 6đretmenlerin hizmet içi eğitimlere duydukları g6ven ve inancın, yenilikçi yaklaşımlara açıklıklarını ve 6đrenmeye y6nelik motivasyonlarını artırdığını d6ř6nd6rmektedir (Guskey, 2002: s.381; Desimone, 2009: s.186). Bununla birlikte, bu etki tek başına s6z konusu tutum ve davranışlardaki t6m farklılıkları açıklamakta yetersiz kalmakta, hem yenilikçilik hem de 6đrenmeye y6nelik tutumların çok sayıda değerşkenin etkileşimiyle şekillendiği g6r6lmektedir (Fullan, 2007: s.62). Bu bağlamda, hizmet içi eğitim programlarının yalnızca içeriğe odaklanmaması gerekmektedir. İçeriğin yanı sıra 6đretmenlerin 6z-yeterlik inançlarını (Bandura, 1997: s.190), okul içi destek sistemleri (Ingvarson ve Rowe, 2008: s.15), mesleki iş birliği (Hargreaves ve Fullan, 2012: s.47) ve mevcut teknolojik donanımlar (Albirini, 2006: s.401) gibi fakt6rleri de içine alan çok boyutlu bir yapının gerekliliği 6n plana çıkmaktadır.

Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik olumlu tutumlarının hem bireysel yenilikçiliklerini hem de öğrenmeye yönelik tutumlarını desteklediğini göstermektedir. Ancak açıklanan varyans oranlarının sınırlı olması, bu ilişkilerin daha geniş kapsamlı modellerle, özellikle yapısal eşitlik modellemeleriyle derinleştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Kline, 2015: s.77). Ayrıca, gelecek araştırmalarda, öğretmenlerin tutumlarını etkileyen okul iklimi, liderlik tarzı, toplumsal cinsiyet rolleri gibi bağlamsal değişkenlerin de incelenmesi, hizmet içi eğitimin etkilerini daha kapsamlı biçimde değerlendirme imkânı sunabilir. Eğitim politikalarının bu bulgular ışığında şekillendirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek ve eğitim sisteminin niteliğine katkı sağlayabilecek stratejilerin belirlenmesine olanak tanıyabilir.

ÖNERİLER

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Gönüllü katılımın hizmet içi eğitime yönelik tutumlar, bireysel yenilikçilik ve öğrenmeye yönelik tutumlar üzerindeki olumlu etkisi bu araştırmada belirginleşmiştir. Bu etkinin farklı değişkenlerle olan ilişkisinin incelenmesi önerilmektedir.
- Hizmet içi eğitime yönelik tutumun bireysel yenilikçiliği ve öğrenmeye yönelik tutumu açıklama oranının sınırlı olması, bu ilişkilerde okul iklimi, yöneticilik desteği ve mesleki iş birliği gibi aracı ve düzenleyici değişkenlerin rolünün araştırılmasının faydalı olacağına işaret etmektedir.
- Cinsiyetin eğitim beklentileri ve risk algısı üzerindeki rolü daha detaylı araştırılmalıdır. Kadın öğretmenlerin "Beklentiye Yönelik Tutum" alt boyutunda, erkek öğretmenlerin ise "Risk Alma" boyutunda daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında, cinsiyetin eğitim beklentileri, risk algısı ve yenilikçi davranışlar üzerindeki etkisini anlamak için toplumsal cinsiyet rolleri veya mesleki motivasyonlar gibi faktörlerin nitel ve nicel yöntemlerle incelenmesi önerilmektedir.
- Lisansüstü eğitimin yenilikçilik ve öğrenme üzerindeki etkisi daha fazla çalışmada incelenmelidir. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin "Fikir Önderliği" ve "Öğrenmeye Yönelik Çaba" boyutlarında daha yüksek puan alması, yüksek öğrenimin yenilikçi uygulamaları benimseme ve öğrenme motivasyonu üzerindeki olumlu etkisi üzerine araştırma yapılabileceğine işaret etmektedir.
- Teknoloji uyumunun ve bireysel yenilikçiliğin ilişkisi ile ilgili araştırmalar yapılabilir. Özellikle yapay zeka ve diğer dijital araçların eğitim ve öğrenme aşamalarındaki aktif kullanımı ile öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki özgün bir araştırma alanı sunabilir.
- Karşılaştırmalı ve çok kültürlü çalışmalar yapılabilir. Bu araştırma tek bir il merkeziyle sınırlıdır. Farklı coğrafi ve kültürel bağlamlarda hizmet içi eğitim algısını karşılaştıran çalışmalar, eğitim politikalarının ve kültürel normların nasıl etki ettiğini inceleyebilir.
- Meslekte kıdem faktörünün hizmet içi eğitime yönelik tutumla olan ilişkisi daha detaylı incelenmelidir. Meslekte daha kıdemli olan öğretmenlerin hizmet içi eğitime

olan yaklaşımları ile mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin tutumları daha fazla katılımcı içeren araştırmalarla desteklenebilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Gönüllü katılımı teşvik eden politika ve programlar geliştirilmelidir. Bu doğrultuda, hizmet içi eğitimlerin zorunlu olmaktan çıkarılarak isteğe bağlı modüller halinde sunulması, öğretmenlere program seçme özgürlüğü tanınması ve kariyer gelişim puanları gibi teşviklerle desteklenmesi önerilir. Bu, öğretmenlerin içsel motivasyonunu artırarak program etkinliğini yükseltebilir.
- Bireysel beklentilere odaklanan ve cinsiyete duyarlı eğitim tasarımları yapılmalıdır. Kadın öğretmenlerin hizmet içi eğitimden daha yüksek beklentileri olduğu bulgusu, eğitim programlarının bu beklentileri karşılayacak şekilde tasarlanması gerektiğini göstermektedir. Program içeriği hazırlanırken öncelikle öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçları kısa anketlerle belirlenmeli, kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki gelişim beklentilerine göre farklılaşan atölye veya mentörlük faaliyetleri düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin bireysel öğrenme çabaları ve farklı kaynaklara erişimleri desteklenmelidir. Politika belirleyiciler, online kütüphane, mikro-öğrenme videoları ve mesleki forumlara erişim imkânı sunarak öğretmenlerin öğrenme süreçlerini destekleyebilir.
- Kapsayıcı ve esnek eğitim programları geliştirilmelidir. Yaş ve kıdemin tutumlar üzerinde etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, tüm yaş ve kıdem gruplarına hitap eden esnek programlar geliştirilerek hizmet içi eğitimlerin kapsayıcılığı artırılabilir.
- Mesleki iş birliği atölyeleri düzenlenmelidir. Yenilikçi fikir öncülerini ve deneyime açık öğretmenleri bir araya getiren proje temelli atölyeler düzenlenerek hem bireysel yenilikçilik hem de okul içi iş birliği güçlendirilmelidir. Bu uygulama, alt boyut düzeyindeki farklılıkları azaltmaya yardımcı olabilir.
- Düzenli geri bildirim ve izleme mekanizmaları kurulmalıdır. Eğitimlerin sonunda kısa geribildirim formları ve 3-6 aylık periyotlarla öğrenme çıktıları izleme anketleri

uygulayarak, programın etkililiği düzenli olarak değerdendirilip içerik ve yöntemler güncellenmelidir.



KAYNAKÇA

Kitaplar

- Adair, J. (2008). Yenilikçi Liderlik. İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı
- Aksoy, Ö. A. (1984). "Tek sözcüklü deyim var mı?". İstanbul: Çağdaş Eleştiri.
- Akyüz, Y. (2019). Türk Eğitim Tarihi: Başlangıçtan 2020'ye. Pegem Akademi Yayıncılık
- Akyüz, Y. (2021). Türk Eğitim Tarihi: M.Ö. 1000 - M.S. 2021 (31. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Altbach, P. G. (1991). International Higher Education: An encyclopedia. New York: Garland.
- Altunya, N. (2008), Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Deneyimi İstanbul.
- Amabile, T. M. (1996). Creativity in Context. Westview Press.
- Arslangil, S. (1961). Öğretmeni İş Başında Yetiştirme (1. Baskı). Milli Eğitim Basımevi.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston.
- Aydın, C. H., (2011). Açık ve Uzaktan Öğrenme Öğrenci Adaylarının Bakış Açısı . Ankara: Pegem.
- Aydın, İ. (2021). Hizmet İçi Eğitim El Kitabı (4. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman.
- Başaran, İ. E. (1960). Eğitimde Planlama ve Programlama. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Başaran, İ. E. (2000). Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul. Feryal Matbaası.
- Bergmann, J., ve Sams, A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student In Every Class Every Day. ISTE.
- Biggs, J. B. (1987). Student Approaches to Learning and Studying. Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B., ve Tang, C. (2011). Teaching for Quality Learning at University (4th ed.). Open University Press
- Billett, S. (2001). Learning in the Workplace: Strategies For Effective Practice. Allen ve Unwin.
- Bloom, B. S. (1976). Human Characteristics And School Learning. McGraw-Hill.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), Handbook Of Theory And Research For The Sociology Of Education (pp. 241-258). Greenwood Press.

- Boyer, E. L. (2006). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Jossey-Bass. (Orijinal yayın tarihi 1990)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. Jossey-Bass.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buckley, R., ve Caple, J. (2007). *The Theory and Practice of Training* (5th ed.). Kogan Page.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları Ve Yorum*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (21. baskı). Pegem Akademi.
- Christensen, C. M. (1997). *The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail*. Harvard Business School Press.
- Clark, R. C., ve Mayer, R. E. (2016). *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning* (4th ed.). Wiley.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. HarperCollins.
- Cüceloğlu, D. (2010). *İnsan ve Davranış: Psikolojinin Temel Kavramları*. Remzi Kitabevi.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Falmer Press
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.
- Eagly, A. H., ve Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Erden, M., ve Akman, Y. (1997). *Gelişim ve Öğrenme*. Arkadaş Yayınevi.
- Erdem, A. R. (2006). *Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişen Roller*. Eğitim Kitabevi.
- Ertürk, O. K. (1972). *Eğitim Psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Fishbein, M., ve Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Addison-Wesley.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin Classics.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Routledge.

- Fullan, M. (2013). *Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge*. Pearson.
- Gagné, R. M. (1965). *The Conditions of Learning*. Holt, Rinehart and Winston.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Garrison, D. R., ve Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. Jossey-Bass.
- George, D., ve Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A simple guide and reference (15th ed.)*. Routledge.
- Gülbahar, Y. (2009). *E-öğrenme*. Pegem Akademi.
- Hargreaves, A., ve Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hogg, M., ve Vaughan, G. (2005). *Social Psychology (4. baskı)*. Prentice-Hall.
- Ingersoll, R. M. (2003). *Who Controls Teachers' Work? Power and Accountability in America's Schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., ve Smith, K. A. (1998). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Interaction Book Company.
- Kalantzis, M., ve Cope, B. (2012). *New Learning: Elements of a Science of Education (2nd ed.)*. Cambridge University Press.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler (25. baskı)*. Nobel Yayıncılık.
- Kirkpatrick, D. L., ve Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels (3rd ed.)*. Berrett-Koehler.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Guildford Press.
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York, NY: Cambridge Books.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., ve Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development (8th ed.)*. Routledge.
- Koçer, H. A. (1970). *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773–1960)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Marrou, H. I. (1982). *A History of Education in Antiquity (G. Lamb, Trans.)*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality (2nd ed.)*. Harper ve Row.

- Maxwell, A. S., Essel, S., ve Korley, S. (2021). Hidden Curriculum: Does It Matter?
- Mayer, R. E. (2005). The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. Cambridge University Press.
- Mezirow, J. (1990). Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning. Jossey-Bass.
- Montessori, M. (2008). Montessori Yöntemi: Çocuk Eğitiminde Bilimsel Pedagojinin Uygulanması (Çev. S. Yücel). Kaknüs Yayınları.
- Noe, R. A. (2017). Employee Training and Development (7th ed.). McGraw-Hill Education.
- Noddings, N. (2007). Philosophy of Education (2nd ed.). Boulder: Westview Press.
- Petty, R. E., ve Cacioppo, J. T. (1986). Communication and Persuasion: Central and Peripheral Routes to Attitude Change. Springer.
- Piaget, J. (1977). The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures. Viking Press.
- Robinson, K. (2011). Out of our Minds: Learning to be Creative. Capstone Publishing.
- Rogers, C. R. (1983). Freedom to Learn for the 80's. Charles E. Merrill.
- Rogers, E. M. (2003). Diffusion of Innovations (5th ed.). Free Press
- Rokeach, M. (1968). Beliefs, Attitudes, and Values: A Theory of Organization and Change. Jossey-Bass.
- Rosenberg, M. J. ve Hovland, C. I. (1960). Attitude Organisation and Change: An Analysis of Consistency Among Attitude Components. Yale University Press.
- Rüegg, W. (1992). A History of the University in Europe: Volume I, Universities in the Middle Ages. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schleicher, A. (2018). World Class: How to Build a 21st-century School System. OECD Publishing
- Schunk, D. H., ve Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice. Guilford Press.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., ve Meece, J. L. (2010). Motivation in Education: Theory, Research, and Applications (3rd ed.). Pearson Education.
- Schunk, D. H., ve Greene, J. A. (Eds.). (2018). Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance (2nd ed.). Routledge.
- Selwyn, N. (2016). Education and Technology: Key Issues and Debates. Bloomsbury Publishing.
- Senemoğlu, N. (2010). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya (16th Edition). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Senge, P. M. (1990). The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. Doubleday/Currency.

- Schumpeter, J. A. (1934). *The Theory of Economic Development*. Harvard University Press
- Schunk, D. H., ve Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. Guilford Press.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2000). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. Macmillan.
- Somel, S. A. (2010). *The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire, 1839–1908: Islamization, Autocracy and Discipline*. Leiden: Brill.
- Taymaz, H. (2019). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Güncel Türkçe Sözlük* (12. basım). TDK Yayınları.
- Topçu, N. (2012) *Türkiyenin Maarif Davası*. Dergah: İstanbul
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, ve E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007): Süreçler, Sorunlar ve Öneriler*. Ankara: YÖK Yayınları.
- Zull, J. E. (2002). *The Art of Changing the Brain: Enriching the Practice of Teaching by Exploring the Biology of Learning*. Stylus Publishing.

Makale, Bildiriler ve Diğer Basılı Yazınlar

- Abbak, Y. (2018). “İlköğretim Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Karşılaştırılması” [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Abbak, Y., ve Erdamar, G. (2024). “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yenilikçi Okul Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(60), 226-252.
- Adams, D., Bellibas, M. Ş., Muniandy, V., ve Pietsch, M. (2025). “The Role of Openness to Experience in Innovating Teaching and Instruction Through Leader-Member Exchange and Teacher Creativity.” Thinking Skills and Creativity.
- Adıgüzel, A., ve Dolmacı, A. (2018). “Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi.” Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 6(2), 63-79.
- Ajzen, I. (1991). “The Theory of Planned Behavior”. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50(2), 179–211.
- Akdeniz, M. Y. (2020). “İnovasyon Eğitim Programının Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Davranışlarına Etkisi.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Akdemir A. S. (2013). “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları.” Journal of Turkish Studies
- Akhan, O., ve Altıntaş, S. (2019). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Tarihi Dersine Yönelik Tutumları. Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 4(2), 90-100.
- Albirini, A. (2006). Teachers’ Attitudes toward Information and Communication Technologies: The Case of Syrian EFL Teachers. Computers & Education, 47, 373-398.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), Handbook of Social Psychology Clark University Press, 798–844.
- Alfaidi, S., ve Elhassan, M. (2020). “The Role of Technology in In-Service Training.” Journal of Educational Technology Development and Exchange, 13(1), 1–14.
- Altun, B., ve Yengin Sarpkaya, P. (2021). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Üzerine Bir Durum Çalışması. OPUS International Journal of Society Researches, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4063-4106.
- Andersson, P., Fejes, A., ve Sandberg, F. (2013). Introducing Research on Recognition of Prior Learning. Studies in the Education of Adults, 45(1), 7–17.
- Arslan, A., ve Şumuer, E. (2020). Öğretmenlerin Çevrim İçi Ders Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Yolları. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 10(3), 221–236.
- Atalay Altaş, M. (2021). Investigation on Critical Thinking Tendencies and Individual Innovativeness Levels of English Teachers (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.

- Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education Over Ten Years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Avcı, F. (2022). Öğretmen Özerkliği Çerçevesinden Hizmet İçi Eğitimler ve Öğretmenlerin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(Özel Sayı), 56-87.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet İçi Eğitim kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar. *Millî Eğitim Dergisi*, (147).
- Babacan, Ş., ve Özey, R. (2016). Coğrafya Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı. *Marmara Coğrafya Dergisi*.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., ve Barrett, L. (2015). The Impact of Classroom Design on Pupils' Learning: Final Results of a Holistic, Multi-Level Analysis. *Building and Environment*, 89, 118–133.
- Beşkaya, Y. (2017). Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi..
- Billett, S. (2001). Learning Through Work: Workplace Affordances and Individual Engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209–214.
- Black, P., ve Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy ve Practice*, 5(1), 7–74.
- Braak, J. V. (2001). Individual Characteristics Influencing Teachers' Class Use of Computers. *Journal of Educational Computing Research*, 25(2), 141–157.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Borich, G. D. (1980). A Needs Assessment Model for Conducting Follow-Up Studies. *Journal Of Teacher Education*, 31(3), 39–42.
- Boyer, E. L. (2006). The Scholarship of Engagement. *Journal of Public Service and Outreach*, 1(1), 11–20.
- Buğday, F. (2024). Üniversite Özerkliği Üzerine Tarihsel Bir İnceleme. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 6(4), 1311-1326.
- Bulut, R. (2023). Hizmet İçi Eğitimin Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına Etkisi [Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bulut, İ., ve Polat, S. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Derslerinde Yaşadıkları Stres: Stresin Nedenleri ve Stresle Başa Çıkma Yöntemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Bozik, E. T. (2021). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi. *MEF Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Öğrenme Bilimleri Yüksek Lisans Programı*. ss. 1-34

- Cassady, J. C., ve Johnson, R. E. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270–295.
- Çelen, Ü., Kösterelioğlu, İ., ve Akın Kösterelioğlu, M. (2016). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Katılmaya Yönelik Tutum ve Beklentilerine İlişkin Durum Değerlendirmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3696–3710.
- Çetin, A. (2020). Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilikleriyle Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanmaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 1-20
- Çetin, Ş., ve Çetin, F. (2019). Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği (ÖYTÖ) Geliştirme Çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 140-157.
- Çılsalar, Sagnak, H., Kaya, G., Toker, H., ve Altıntaş, B. (2022). Experiences of In-Service Teachers on Online In-Service Training During Pandemic Period. *Journal of Online Learning and Teaching*, 8(2), 5–18.
- Çilek, A., Çoban, F., ve Çetin, E. (2023). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Tutumları. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*
- Çoban, A. (2011). Öğretmen Yetiştirme Politikası Olarak Köy Enstitüleri Örneğinin İncelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 19(2), 449-458.
- Dabbagh, N., ve Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, Social Media, and Self-Regulated Learning: A Natural Formula for Connecting Formal and Informal Learning. *the Internet and Higher Education*, 15(1), 3–8
- Damanpour, F. (1991). Organizational Innovation: A Meta-Analysis of Effects of Determinants and Moderators. *Academy of Management Journal*, 34(3), 555–590.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61, 35-47.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education Around The World: What Can We Learn From International Practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., ve Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Students' Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives (EPAA)*, 8.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Demir, T., ve Demir, A. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Özellikleri ile Öğrenmeye İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 33–50.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.

- Dikmen, S., ve Bahçeci, F. (2022). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 161–170.
- Dilekçi, A. (2023). Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) Eğitim İçeriklerinin İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 509-530.
- Döş, B. (2022). Çevrimiçi Derslerde Öğrenci Konsantrasyonunu Bozan Etmenler. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*.
- Ertmer, P. A., ve Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284.
- Fickel, L.H. (2002). Quality Professional Development: Suggestions About Process and Content, *The Educational Forum*, v.67, 47-54.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive–Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom Environment Instruments: Development, Validity, and Applications. *Learning Environments Research*, 1(1), 7–33.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., ve Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., ve Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Goldsmith, R. E., ve Foxall, G. R. (2003). The Measurement of Innovativeness. in L. V. Shavinina (Ed.), *The International Handbook on Innovation* (s. 321–330). Elsevier.
- Gómez-Pinilla, F. (2008). Brain Foods: The Effects of Nutrients on Brain Function. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(7), 568–578.
- Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 204-214.
- Granda-Piñán, C., Pérez-Torregrosa, A., ve Sánchez-Fernández, J. (2024). The Impact of Student-Centered In-Service Training on Teacher Perception. *Journal of Teacher Education And Professional Development*, 6(1), 22
- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391.
- Göçen Kabaran, G. (2020). Dijital Materyal Tasarımına Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi [Doktora tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. *Ulusal Tez Merkezi*. Tez No. 642533
- Gültekin, M., ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 185-201.

- Günel, İ., ve Tanrıverdi, B. (2014). Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve Hizmet İçi Eğitimde Yaşanan Değişimler. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3), 76–91
- Güven, İ. (2001). Öğretmen Yetiştirmenin Uluslararası Boyutu, UNESCO 45. Uluslararası Eğitim Kongresi, Milli Eğitim Dergisi, 150
- Haskırış, E. (2025). İngilizce Öğretmenlerinin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Özel Alan Yeterlikleri ve Yabancı Dil Öğretme Kaygısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Hattie, J., ve Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112.
- Hurt, H. T., Joseph, K., ve Cook, C. D. (1977). Scales for the Measurement of Innovativeness. Human Communication Research, 4(1), 58–65.
- Ingvarson, L., ve Rowe, K. (2008). Conceptualising and Evaluating Teacher Quality: Substantive and Methodological Issues. Australian Journal of Education, 52(1), 5-35.
- Iqbal, M., Farida, L. Z. N., ve Win, K. T. (2023). The Influence of Student Attitudes on Learning Achievement. International Journal of Educational Research, 117, 102065.
- Jennings, P. A., ve Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. Review of Educational Research, 79(1), 491-525.
- Karadağ, R. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimine Yönelik Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Görüşleri ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Karahan, F., Erdoğan, D. G., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K., vd. (2018). Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem, İnternet Kullanım Becerisi ve Web Tabanlı Mesleki Gelişime Yönelik Motivasyonlarının Hizmet İçi Eğitimdeki Başarılarına Etkisi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(36), 65-81.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I., ve Yavuz Konokman, G. (2016). Determining Teachers’ Attitudes Towards In-Service Education Activities. Kastamonu Education Journal, 21(3), 997-1010.
- Katz, D. (1960). The Functional Approach to the Study of Attitudes. Public Opinion Quarterly, 24(2), 163–204.
- Kaya, A. ve Göçen, A. (2014). Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Özellikleri İle Öğrenmeye İlişkin Tutum Düzeyleri. Milli Eğitim Dergisi, 44(204), 135-154.
- Kaya, Y. K. (2020). Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlikleri Arasındaki İlişki. Eğitim ve Bilim, 45(202), 225–240.
- Keskin, F. N. (2021). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Kılıç, H. (2015). İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri [Primary Subject Teachers’ Individual Innovativeness

Levels and Lifelong Learning Tendencies] (Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi).

- Kılıçer, K., ve Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ): Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(38), 150-164.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In Search of The Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Korucu, A., ve Olpak, Y. (2015). Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Özelliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 109-127.
- Köycü, Z., Öngör, Ü., Çiftçi, Ç., ve Yanar, İ. (2023). Hizmetiçi Eğitimlerin Uygulanması Sürecinde Yaşanılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Çözüm Önerileri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*.
- Kurudirek, A. M., ve Kurudirek, İ. M. (2021). Examining the Individual Innovativeness and Online Learning Attitudes of Academic Staff in Institutions Providing Sports Training at the Level of Bachelor Degree. *Asian Journal of Education and Training*, 7(3), 163–168.
- Kusumastuti, R., Widodo, S. A., ve Suyono, H. (2025). Students' Attitudes and Feedback on Learning Paradigms: A Survey in Indonesia. *Asian Journal of Educational Research*, 13(2), 85–102.
- LaPiere, R. T. (1934). Attitudes vs. Actions. *Social Forces*, 13(2), 230–237.
- Latouche, A. P., ve Gascoigne, M. B. (2019). In-Service Training for Increasing Teachers' ADHD Knowledge and Self-Efficacy. *Journal of Attention Disorders*, 23(3), 270–281.
- Lavonen, J., Juuti, K., Korhonen, T., Kukkonen, M., ve Sormunen, K. (2015). Improving in-Service Teacher Educators' Competences Through Design-Based Research. *Lumat: International Journal of Math, Science and Technology Education*. LUMA Centre Finland.
- Lazaridis, N. (2010). Education and Apprenticeship. In E. Frood ve W. Wendrich (Eds.), *UCLA Encyclopedia of Egyptology*, Vol. 1, Art. 1, 1–12. Los Angeles: University of California.
- Leithwood, K., ve Jantzi, D. (2000). "The Effects of Transformational Leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School." *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1–55.
- Mahmood, S., Butt, M., ve Manzoor, A. (2022). The Impact of in-service Training on Teacher's Professional Development. *Pakistan Journal of Education*, 39(2), 59–77.

- Manbaki, D. (2023). Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Bursa Uludağ Üniversitesi Açık Erişim Sistemi.
- Mašić, A., & Bećirović, S. (2021). Attitudes Towards Learning English as a Foreign Language. *Journal of Linguistic and Intercultural Education – JoLIE*, 14(2), 85–105
- Marton, F., ve Säljö, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning: I—Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11.
- Meng, L., Zhang, X.-H., Lei, M.-J., Liu, Y.-Q., Liu, T.-T., ve Jin, C.-D. (2019). Relationship Between Self-Directed Learning Readiness, Learning Attitude, and Self-Efficacy of Nursing Undergraduates. *Nurse Education Today*, 79, 34–39.
- Mishra, P., ve Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mohanty, R., ve Dash, S. (2025). Elementary School Teachers’ Attitudes Toward in-Service Training. *Journal of Educational Management and Research*, 10(1), 12–27.
- Moore, M. G., Dickson-Deane, C., ve Galyen, K. (2014). Distance Education. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of Distance Education* (3rd ed., pp. 123–140). Routledge.
- Moreno, R., ve Mayer, R. E. (2007). Interactive Multimodal Learning Environments. *Educational Psychology Review*, 19, 309-326.
- Mumford, M. D. (2000). Managing Creative People: Strategies and Tactics for Innovation. *Human Resource Management Review*, 10(3), 313–351.
- Nayci, Ö. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Özellikleri ile Çevrim İçi Eğitimde Rol ve Yeterlilikleri Arasındaki İlişki. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 108-122.
- Nisula, A. M., ve Olander, H. (2023). The Role of Creativity in Knowledge Workers’ Entrepreneurial Intentions: The Moderating Effect of General Self-Efficacy. *Journal of Small Business Management*, 61(6), 3228-3254
- Oran, H., ve Karademir, A. (2025). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal İyi Oluşlarının Sınıf İklimi Üzerindeki Etkisi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-88.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., ve Gürdal, A. (2009). Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bilgilerine Etkisi: ÖPYEP Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(3), 9–23.
- Özcan, M. (2024). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2303-2313.
- Özdemir, L. (2021). Türkiye’de Hizmet İçi Eğitim Süreci ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin Nedenleri ile Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Literatür Taraması”, *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, C. 8, S. 2, 2021, s.495-522.

- Özer, D. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Parlak, M. (2023). Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Social Sciences Studies Journal (SSSJurnal)*. 9(109), 6228–6236
- Pintrich, P. R., ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- Pintrich, P. R. (2004). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 667–686.
- Praneetham, T., ve Leekancha, C. (2022). Attitudes Towards Teaching and Learning Foreign Languages of Undergraduate Students. *International Journal of Social and Humanities Sciences*, 6(1), 51–60.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231.
- Satmaz, İ., ve Gencel, İ. E. (2016). Bilim Sanat Merkezlerinde Görevlendirilen Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Sorunu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 68–83.
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207–231.
- Selwyn, N. (2007). The Use of Computer Technology in University Teaching and Learning: A Critical Perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(2), 83–94.
- Selwyn, N. (2016). Digital Downsides: Exploring University Students' Negative Engagements with Digital Technology. *Teaching in Higher Education*, 21(8), 1006–1021.
- Shulman, L. S. (1987). "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform." *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Siemens, G., ve Long, P. (2011). Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30–32.
- Sighn, K., ve Pandey, M. (2023). The Impact of Teacher's Attitude and Teaching Approaches on Student Success. *International Journal of Pedagogical Studies*, 11(2), 101–115.
- Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2011). Teacher Job Satisfaction and Motivation: Implications for Teacher Well-Being and School Improvement. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 1029–1038.
- Solmaz, T., Yıldız, E., ve Kaya, M. (2025). Bireysel Yenilikçilik: Hemşireler Örneği. *Sağlık ve Toplum*, 35(2), 88–97.
- Sönmez, S. (2013). Türk Öğretmen Yetiştirme (Öğretmen Okulları) Felsefesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(14), 230-239.

- Sweller, J. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285.
- Şahin, M. (1996). Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinde Karşılaşılan Sorunlar. Ankara Üniversitesi.
- Şahin, A. ve Atbaşı, Z. (2020). Olumlu Okul İklimi Oluşturmadaki Öğretmenin Rolü. *Ahi Evran Üniv. Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 672–689.
- Şimşek, H. (2015). Osmanlı Döneminde Kısa Süreli Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları (Darulamelihat ve Taşrada Öğretmen Yetiştirme). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-95.
- Taghap, A., ve Adanni, D. (2023). Learners' Attitude and Academic Success Towards Science. *Science Education Research Journal*, 7(1), 34–48.
- Tangülü, Z. (2022). Öğretmenin Yaşam Boyu Temelli Öğrenimine Hizmet İçi Eğitim Kapsamında Tarihsel Bir Bakış: Öğretmenin Sesi Radyo Konuşmalarında Eğitim ve Kültür Meseleleri. *Hars Akademi Uluslararası Hakemli Kültür Sanat Mimarlık Dergisi*.
- Trust, T. (2017). Motivation, Empowerment, and Innovation: Teachers' Beliefs about How Participating in the Edmodo Math Subject Community Impacts Teaching and Learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 49(1-2), 16–30.
- Tura, B., ve Akbaşlı, S. (2021). Öğretmen Yenilikçiliğini Etkileyen Faktörler. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 15-28.
- Tura, G., ve Tayfur, A. (2025). Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerini Etkileyen Faktörler \[Factors Affecting Teachers' Individual Innovativeness Levels]. In G. Martínez Prats, W. B. López Rodríguez, M. Martínez Ortiz, ve V. Vázquez Vidal (Eds.), **International Topkapi Congress V proceedings** (pp. 261–273). Liberty Academic Publishers.
- Türkoğlu, A., ve Karakütük, K. (2019). UNESCO Raporlarında Köy Enstitüleri: Evrensel Bir Eğitim Modeli Mi? *Uluslararası Eğitim Tarihi Dergisi*, 3(2), 65–81.
- Uzorka, A., Kalabuki, K., ve Odebiyi, O. A. (2024). The Effectiveness of in-Service Teacher Training Programs in Enhancing Teaching Quality and Student Achievement. *Forum for Education Studies*, 2(3), 1465–1478.
- Vatansever Bayraktar, H. ve Karabulut, A. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Yenilikçilik Durumlarının İncelenmesi. *Journal of International Social Research*, 13(70), 671–691.
- Walker, M. P. (2008). Cognitive Consequences of Sleep and Sleep Loss. *Sleep Medicine*, 9(Suppl 1), S29–S34.
- Wentzel, K. R. (2010). Students' Relationships with Teachers as Motivational Contexts. In T. Urdan ve S. A. Karabenick (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement: The Classroom Motivational Climate* (Vol. 16, pp. 57–90). Emerald Group Publishing.

- West, M. A., ve Farr, J. L. (1990). Innovation and Creativity at Work: Psychological and Organizational Strategies. In M. A. West ve J. L. Farr (Eds.), *Innovation and Creativity at Work: Psychological and Organizational Strategies* (s. 3–13). Wiley.
- Woodman, R. W., Sawyer, J. E., ve Griffin, R. W. (1993). Toward a Theory of Organizational creativİty. *Academy of Management Review*, 18(2), 293–321.
- Yaman, S., ve Tekin, S. (2010). Öğretmenler İçin Hizmet-İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 5(1), 76-88.
- Yenen, E. T. (2022). Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerini Etkileyen Faktörler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 27-45
- Yenice, N., ve Yavaşoğlu, N. (2018). Fen bilgisi Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Bireysel Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 14(2), 107-128.
- Yenice, N., ve Tunç, A. (2018). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 101–115..
- Yıldırım, S. (1998). Effects of an Educational Computing Course on pre-service and in-service Teachers: A Discussion and Analysis of Attitudes and Use. *Journal of Research on Computing in Education*, 30(4), 403–421.
- Yıldırım, A., ve Çobanoğlu, R. (2025). Türkiye’de öğretmen eğitimi: Erken Cumhuriyet Dönemi’nden günümüze gerçekleşen değişimlerin analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(1), 382–415.
- Yılmaz, H. Y., ve Esen, D. G. (2015). An investigation on in-Service Trainings of the Ministry of National Education (MONE). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 79-86.
- Yuan, F., ve Woodman, R. W. (2010). Innovative Behavior in the Workplace: The Role of Performance and Image Outcome Expectations. *Academy of Management Journal*, 53, 323- 342.
- Yüceer, E., ve Tümkaya, S. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerinin İncelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 21(1), 72-94.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A Social Cognitive Perspective. In m. boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming A Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., ve Walberg, H. J. (2004). Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does The Research Say? *Teachers College Record*, 106(9), 1939-1966.

Elektronik Kaynaklar

- Eurydice (2008). Teachers' professional development: Europe in international comparison. European Commission. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/84555>
- Eurydice (2023). Teachers in Europe: Careers, development and wellbeing. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/114371>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012). Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). Eğitimde Dijital Yeterlik Standartları Raporu, Ankara:MEBYayınları. https://dhgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/11140939_dijital_yeterlikler_raporu.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021a). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Faaliyet Raporu. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/10103636_OYGM_FAALYYE_T_RAPORU_2021.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021b). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Strateji Belgesi. Ankara.https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_05/04104526_OGRETME_N_YETISTIRME_VE_GELISTIRME_STRATEJI_BELGESI.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021c). Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. Ankara: MEB Yayınları. <https://mevzuat.meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Kılavuzu 2022. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_05/30155057_2022_HIE_Faaliyet_Kilavuzu.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) Kullanım Raporu. <https://www.meb.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024a). Öğretmen Akademileri Hizmet İçi Eğitim Modülleri Rehberi. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_01/15104646_OYGM_OGRETMEN_AK_ADEMILERI_REHBERI.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024b). Milli Eğitim Akademisi tanıtım broşürü. <https://ogm.meb.gov.tr/akademi2024>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024c). Öğretmenlik Meslek Kanunu Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). Öğretmenlik Mesleği Kanunu. Resmî Gazete (Kanun No: 7528). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm>
- OECD (2019). Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264274192-en>

UNESCO (1966). *Recommendation Concerning the Status of Teachers*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160485>

UNESCO (2020). *Distance Learning Technologies in the Time of COVID-19* (s. 15). Paris:
UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305>



EKLER

Ek-1 Kişisel Bilgi Formu

ÖĞRETMENLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARIYLA ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI VE BİREYSEL YENİLİKÇİLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİNİNCELENMESİ

Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Gülşah TURA danışmanlığında yürüttüğüm yüksek lisans tez çalışmam kapsamında 4 bölümden oluşan bir anket hazırladım. Çalışmam için gerekli izinler alınmıştır. Cevaplara vereceğiniz samimi yanıtlar araştırmanın kapsam geçerliği ve güvenirliği açısından önemlidir. Vaktinizi ayırdığınız için teşekkür eder bilime yaptığınız katkılarının devamını dilerim.

Ahmet TAYFUR
Kocaeli Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz * .

Kadın (.....)

Erkek(.....)

2. Yaşınız *

20-25 (.....)

26-30 (.....)

31-35 (.....)

36-40 (.....)

41-45 (.....)

46-50 (.....)

51-55 (.....)

61-65(.....)

61-65 (.....)

3. Meslekteki yılınız *

0-5 (.....)

6-10 (.....)

11-15 (.....)

16-20 (.....)

21-25 (.....)

26-30 (.....)

31-35 (.....)

36-40 (.....)

4. Öğrenim durumunuz *

Lisans (.....)

Yüksek Lisans (.....)

Doktora (.....)

5. MEB tarafından yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerine **gönüllü** olarak katıldınız mı?

Evet (.....)

Hayır (.....)

Ek-2 Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği

Bu ölçek, öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarını ölçmek için geliştirilmiş bir Likert tipi ölçektir. Ölçekte yer alan her madde, bireylerin hizmet içi eğitim (HİE) hakkındaki duygu, düşünce ve inançlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Katılımcılar her bir ifadeye “Kesinlikle katılıyorum”dan “Kesinlikle katılmıyorum”a uzanan beşli Likert derecelemesiyle yanıt vermektedir. Aşağıda verilen maddeler, ölçeğin tamamından rastgele seçilmiş ve yaklaşık %30’unu oluşturan örnek maddelerdir. Bu maddeler, ölçeğin genel yapısı hakkında fikir vermek amacıyla sunulmuş olup, asıl ölçme aracının kısaltılmış bir biçimi niteliğindedir.

Örnek Maddeler (Kısaltılmış Ölçek):

1. (2) HİE etkinlikleri benim için ilgi çekicidir.
2. (5) HİE etkinlikleri beni huzursuz eder.
3. (8) HİE etkinliklerinin gereksiz olduğuna inanıyorum.
4. (12) HİE etkinlikleri; yeni öğretim yöntem, teknik ve teknolojilerinin öğrenilmesini sağlar.
5. (15) HİE konusunda Milli Eğitim Müdürlükleri – Eğitim Fakültesi beraber çalışmalıdır.
6. (18) Öğretmenler mesleki bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik faaliyetleri takip etmelidir.
7. (22) Bence HİE etkinliklerinde, öğretmenler pasif dinleyici olmamalıdır.
8. (27) HİE etkinliklerinde öğretmenlerin aktif olmasının, yeni bilgi ve becerileri öğrenmeyi kolaylaştırdığına inanıyorum.
9. (29) Görev yaptığım il ya da ilçede düzenlenen HİE etkinliklerine katılmayı tercih ederim.

Ek-4 Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği, bireylerin öğrenmeye yönelik sahip oldukları ilgi, motivasyon, tutum ve inançlarını ölçmeyi amaçlayan bir Likert tipi ölçektir. Ölçekte yer alan ifadeler, bireylerin öğrenmeye yönelik ne ölçüde istekli olduklarını, öğrenmeyi değerli bulup bulmadıklarını ve öğrenme sürecine yönelik duygularını ortaya koymaktadır. Katılımcılar her bir ifadeye “Kesinlikle katılıyorum”dan “Kesinlikle katılmıyorum”a kadar uzanan beşli derecelendirme ile yanıt vermektedir. Aşağıda ölçeğin tamamından yaklaşık %30 oranında rastgele seçilmiş örnek maddeler verilmiştir. Bu maddeler, ölçeğin yapısını tanıtıcı nitelikte olup, tam ölçeğin kısaltılmış biçimi olarak sunulmaktadır.

Örnek Maddeler (Kısaltılmış Ölçek):

1. (2) En etkili öğrenme yollarını araştırırım.
2. (6) Şartlar ne olursa olsun bir şeyler öğrenmek için zaman ayırırım.
3. (9) Yeni şeyler öğrenmek beni hayata daha çok bağlıyor.
4. (12) Öğrenmeden geçmiş zaman benim için hiç yaşanmamıştır.
5. (16) Öğrendikçe kendimi daha güçlü hissediyorum.
6. (18) Öğrenmeyi birçok şeye tercih ederim.
7. (22) Öğrenme gereksiz bir çabadır.
8. (25) Öğrenme niteliğin kaynağıdır.
9. (28) Öğrenmek bana bir yük gibidir.
10. (31) Zorda kalmadıkça öğrenmek için çaba harcamam.

Ek-5 Bireysel Yenilikçilik Ölçeği

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ), bireylerin çevresindeki değişimlere ve yeniliklere karşı tutumlarını, eğilimlerini ve davranışlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir Likert tipi ölçektir. Ölçekte yer alan ifadeler, bireylerin yeniliklere açıklık, risk alma eğilimi, fikir önderliği ve değişime direnç gibi boyutlarını ölçmeyi hedeflemektedir. Katılımcılar her bir ifadeye “Kesinlikle katılıyorum”dan “Kesinlikle katılmıyorum”a kadar uzanan beşli derecelendirme ile yanıt vermektedir. Aşağıda ölçeğin tamamından rastgele seçilmiş ve yaklaşık %30’unu oluşturan örnek maddeler verilmiştir. Bu maddeler, ölçeğin yapısını tanıttıcı nitelikte olup, tam ölçeğin kısaltılmış biçimi olarak sunulmaktadır.

Örnek Maddeler (Kısaltılmış Ölçek):

1. (s2) Yeni fikirleri denemekten hoşlanırım.
2. (s5) Bir sorunu çözerken yanıt açık olmadığı zaman çözüm için çoğu kez yeni yöntemler geliştiririm.
3. (s6) Yeni icatlara ve yeni düşünce tarzlarına karşı şüpheciyimdir.
4. (s9) Düşüncelerimde ve davranışlarımda kendimi yaratıcı ve özgün görürüm.
5. (s11) Yaratıcı bir kişiliğe sahibimdir.
6. (s14) Düşüncelerimde ve davranışlarımda özgün olmayı heyecan verici bulurum.
7. (s16) Belirsizlikler ve çözülmemiş problemler beni güdüler.
8. (s18) Yeni fikirlere açığımdır.
9. (s19) Cevabı belirsiz sorular beni heyecanlandırır.

Ek-5 Aydınlatılmış Gönüllü Onam Formu

AYDINLATILMIŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sayın Gönüllü,

Sizi Kocaeli Üniversitesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Ahmet TAYFUR tarafından yürütülen “Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutumlarıyla Öğrenmeye Yönelik Tutumları ve Bireysel Yenilikçilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarıyla analiz etmektir. Bu amaçla yapılacak olan ankette size konuyla ilgili 90+1 soru yöneltilecektir. Görüşme tahminen 12 dakika sürecektir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, içtenlikle size en uygun gelen düşünceler çerçevesinde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda neden belirtmeksizin **çalışmayı bırakma hakkına da** sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya aydinlatilmisgonulluonam@kocaeli.edu.tr e-posta adresinden ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının :

Adı-Soyadı:.....
İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı:Ahmet TAYFUR
İmzası:

Ek-6 Ölçek İzinleri



Ahmet Tayfur
Kime Siz

21.09.2024

Merhabalar Sayın Hocam,
Ben Ahmet TAYFUR, Kocaeli Üniversitesi HSBÖYE yüksek lisans öğrencisiyim. HEB'de Türkçe Öğretmeni olarak çalışıyorum. Meslekteki uygulamaya uygulayacağım çalışmalarım için ölçeğinizi kullanmak isterim.
Teşekkürler, iyi çalışmalar.
Ölçek adı: Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği

Gelen Kutusu



SABAN CETİN
Kime Siz

23.09.2024

Ölçeği kullanabilmeyi, kolaylıkla.
--- Original Message ---
Gönderen: Ahmet Tayfur
Alınan: 23.09.2024
Kime: saban@kocaeli.edu.tr
Gönderilme Tarihi: 2024.09.23 13:26:37 +0300 (TMT)
Konu: Öğretmenlik

Gelen Kutusu



FILİZ CETİN
Kime Siz

23.09.2024

Ölçeği kullanabilmeyi.

Gelen Kutusu

Ben Ahmet TAYFUR, Kocaeli Üniversitesi HSBÖYE yüksek lisans öğrencisiyim. HEB'de Türkçe Öğretmeni olarak çalışıyorum. Meslekteki uygulamaya uygulayacağım çalışmalarım için ölçeğinizi kullanmak isterim.
Teşekkürler, iyi çalışmalar.
Ölçek adı: Hizmet İçi Eğitim Yönelik Tutum Ölçeği

Gelen Kutusu



Süleyman Yaman
Kime Siz

24.09.2024

Özge_bayraktar.PDF
PDF - 529 KB

Gelen Kutusu



Dr. Kerem KILIÇER
Kime Siz

25.09.2024

Merhaba Ahmet,
Değerli hocam Prof.Dr. H.Ferhan ÖZKABAK ile birlikte Türkçeye uyguladığımız Bireysel Yeterliliklik Ölçeğini planladığım tez çalışmamda kullanabilirim. Çalışmamda başarılar ve kolaylıklar dilerim.

Gelen Kutusu

Sevgili Ahmet Tayfur merhaba,

Mesajınızda bahsetmiş olduğunuz "Öğretmenler İçin Hizmet-İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi" başlıklı makaledeki "Hizmet-İçi Eğitime Yönelik Tutum Anket'i" çalışmalarınızda kullanmanız için tarafıma ait olan gerekli izinleri veriyorum.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Not: Makaledeki ikinci yazar (Seher Hoca) Allah'ın rahmetine kavuştuğundan tek izin yeterlidir.

Prof.Dr. Kerem KILIÇER
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Ek-7 Etik Kurulu İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.11.2024-E.685310



T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-94094268-204.01.07-685310
Konu : Etik Kurul Onayı hk.

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 06.11.2024 tarihli ve E-78783421-204.01.07-678876 sayılı yazı.

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 19/11/2024 tarih ve 2024/12 no lu toplantısında alınan 25 sıra sayılı karar aşağıda sunulmuştur.

Bilgilerinize arz/rica ederim.

Karar No 25: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 06.11.2024 tarih ve 678876 sayılı yazısı görüşüldü. Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi ABD Yüksek Lisans öğrencisi Ahmet TAYFUR'un, Dr. Öğr. Üyesi (Doç. Dr.) Gülşah TURA'nın danışmanlığında yürüteceği "Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutumlarıyla Öğrenmeye Yönelik Tutumları ve Bireysel Yenilikçilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışmanın bilimsel araştırma ve yayın etiği açısından uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Prof.Dr. Elif KARAGÜN
Kurul Başkanı

ÖZ GEÇMİŞ

Araştırmacı ilk ve orta öğrenimini Bursa’da tamamladıktan sonra “Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği” bölümünü bitirdi. Bir süre Balıkesir Edremit’te ücretli öğretmenlik yaptıktan sonra Mardin’in Midyat ilçesine atandı. Beş buçuk yıl bu güzel ilçede görev yaptıktan sonra Kocaeli’nin Başiskele ilçesine tayin oldu.

Türkçe öğretmenliği bölümünün dışında “kamu yönetimi” ve “ilahiyat” bölümlerini de bitiren araştırmacı MEB bünyesinde verilen mahalli hizmet içi eğitimlerde meslektaşlarına “diksiyon” ve “drama” eğitimleri vermektedir. Evli ve iki kız babası olan Ahmet TAYFUR halen Kocaeli’de yaşamaktadır.