



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN YENİLİKÇİ DÜŞÜNCELERİ  
İLE ÖZ YETERLİK İNANÇLARI VE YANSITICI DÜŞÜNCELERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

**Nilden Sağırılı**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**NİSAN, 2025**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

### YAZARIN

Adı : Nilden

Soyadı : Sağırılı

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yenilikçi Düşünceleri ile Öz Yeterlik İnançları ve Yansıtıcı Düşünceleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

İngilizce Adı : Examining the Relationships Between Early Childhood Teachers' Innovative Thinking, Self-Efficacy Beliefs, and Reflective Thinking

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Nilden Sağırlı

İmza:

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Nilden Sağırılı tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yenilikçi Düşünceleri ile Öz Yeterlik İnançları ve Yansıtıcı Düşünceleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Dr. Öğr. Üyesi Figen Şahin

(Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

**Başkan:** Doç. Dr. Müge Şen

(Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara Üniversitesi) .....

**Üye:** Prof. Dr. İlkay Ulutaş

(Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

Tez Savunma Tarihi: 07/02/2025

Bu tezin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....



*Biricik oğlum ınar'a ithafen...*

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında bana rehberlik eden, bilgisiyle, sabrıyla, ışığıyla bana yol gösteren sevgili danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Figen ŞAHİN'e, hayatımın epey zorlu dönemlerinden geçerken bu yolda bana eşlik ettiğiniz için, desteğiniz ve güzel kalbiniz için sonsuz teşekkür etmek isterim. Tez sürecimde bilgi ve deneyimleriyle değerli zamanlarını ayıran, desteğini ve emeğini esirgemeyen kıymetli jüri üyelerim Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ'a ve Doç. Dr. Müge ŞEN'e en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Katkılarınız benim için çok kıymetliydi.

Her adımda yanımda olan, bana yalnızca sevgiyi değil aynı zamanda sabrı, inancı ve doğruyu öğreten canım annem ve babam... Sizlerin varlığı benim en büyük güç kaynağım. Her başarımda sizin alın terinizin ve dualarınızın izleri var. Bana inandığınız için bugünkü Nilden olmamı sağladığınız ve bana kattığınız her değer için sonsuz teşekkür ediyorum. Küçüklüğümüzden beri her fırsatta bilgiye olan tutkusuyla bize ilham veren sevgili dedem Ahmet ÖZDEMİR'e, hayattaki en büyük şanslarımdan biri olan, ne kadar uzakta olsak beni hiçbir zaman yalnız hissettirmeyen canım ablam Fulden KOYUNCU'ya, onunla geçirebileceğim ve bir daha geri gelmeyecek olan en tatlı zamanlarımdan aldığım için canım oğlum Çınar'a, sabrıyla, desteğiyle her zaman yanımda olan yol arkadaşım, eşim, Erman SAĞIRLI'ya, tez sürecimde yanımda olan desteğini esirgemeyen canım arkadaşlarıma; ama en çokta yıllar önce yarım bıraktığım çalışmamı tamamladığım, çokça inandığım ve ne zaman düşsem kalkmak için bir yol bulabildiğim için kendime, sonsuz teşekkürlerimle...

# OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN YENİLİKÇİ DÜŞÜNMELERİ İLE ÖZ YETERLİK İNANÇLARI VE YANSITICI DÜŞÜNMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Nilden Sağırılı

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Nisan 2025

ÖZ

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin yenilikçi düşünceleri ile öz yeterlik inançları ve yansıtıcı düşünceleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Ankara ilinde bulunan ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu ve ana sınıfları ile özel okul öncesi kurumlarında çalışan 285 okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Çalışma nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla; “Demografik Bilgi Formu, Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik İnovatif Düşünme Eğilimi Ölçeği, Okul Öncesi Eğitim İçin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Öğretmen Yeterlik Ölçeği, Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin yenilikçi düşüncelerinin; yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, teknolojiyi kullanma konusunda yeterli hissetme durumu, mesleki eğitim ihtiyacı ve proje katılım durumlarına göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. Bununla birlikte çalıştığı kurum türüne göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin yenilikçi düşünceleri ile okul öncesi öğretmen öz yeterlik inançlarının öğretime yönelik öz yeterlik ve aile katılımına yönelik öz yeterlik alt boyutları arasında pozitif orta düzeyde anlamlı, öğretmen yeterlik inançlarının kişisel yeterlik alt boyutunda pozitif düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yenilikçi düşünme ile yansıtıcı düşünceleri arasındaki ilişkinin pozitif ve orta düzeyde anlamlı olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara

göre öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ve öğretime yönelik öz yeterlik inançlarının yenilikçi düşüncelerini yordadığı tespit edilmiştir.



Anahtar Kelimeler : Yenilikçi düşünme, öz yeterlik, yansıtıcı düşünme, okul öncesi öğretmenleri.  
Sayfa Adedi : xv + 94  
Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Figen Şahin

**EXAMINING THE RELATIONSHIPS BETWEEN EARLY  
CHILDHOOD TEACHERS' INNOVATIVE THINKING, SELF-  
EFFICACY BELIEFS, AND REFLECTIVE THINKING**

**(M.S. Thesis)**

**Nilden Sagirli**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**April 2025**

**ABSTRACT**

This study examines the relationships between early childhood teachers' innovative thinking, self-efficacy beliefs, and reflective thinking. The study group comprises 285 early childhood teachers working in kindergartens and preschool institutions affiliated with the Ministry of National Education and private early childhood institutions in Ankara. This research was conducted using a quantitative research method. Demographic Information Form, Innovative Thinking Tendency Scale for Preschool Teachers, Teacher Self-Efficacy Scale for Early Childhood Education, Teacher Efficacy Scale, and Reflective Thinking Tendency Scale were used as data collection tools. According to the research findings, early childhood teachers' innovative thinking significantly differs based on age, educational background, professional seniority, feeling competent in using technology, need for professional development, and participation in projects. However, there was no significant difference based on the type of institution they worked in. Furthermore, a positive and moderately significant relationship was found between early childhood teachers' innovative thinking and the early childhood teachers' self-efficacy beliefs on teaching and family involvement sub-dimension, while a low positive significant relationship was found with the personal sub-dimension of the teacher efficacy. Additionally, the relationships between teachers' innovative and reflective thinking were positive and moderately significant. Based on the obtained findings, it was determined that teachers' reflective thinking and self-efficacy beliefs on teaching predict their innovative thinking.



**Key Words** : Innovative thinking, self-efficacy, reflective thinking, early childhood teachers.

**Page Number** : xv + 94

**Supervisor** : Asst. Prof. Figen Sahin

## İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU .....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ .....	vi
ABSTRACT .....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I .....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Amacı .....	5
Araştırmanın Önemi.....	6
Sayıtlar .....	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	8
BÖLÜM II.....	10

<b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....</b>	<b>10</b>
<b>Yenilik .....</b>	<b>10</b>
<b>Yeniliklerin Yayılması Kuramı.....</b>	<b>11</b>
<i>Yenilik.....</i>	<i>12</i>
<i>Yeniliklerin Algılanan Özellikleri .....</i>	<i>12</i>
<i>İletişim Kanalları .....</i>	<i>13</i>
<i>Zaman.....</i>	<i>13</i>
<i>Sosyal Sistem.....</i>	<i>13</i>
<b>Yenilikçilik ve Benimseyen Kategorileri.....</b>	<b>13</b>
<b>Eğitimde Yenilikçiliğin Önemi.....</b>	<b>15</b>
<b>Yenilikçiliği Etkileyen Unsurlar .....</b>	<b>16</b>
<i>Demografik Faktörler.....</i>	<i>17</i>
<i>Bireysel Faktörler.....</i>	<i>17</i>
<i>Örgütsel Faktörler.....</i>	<i>18</i>
<b>Öz Yeterlik İnancı.....</b>	<b>18</b>
<b>Bandura Sosyal Bilişsel Kuramı .....</b>	<b>19</b>
<b>Öğretmen Öz Yeterliği.....</b>	<b>20</b>
<b>Öz Yeterliğin Kaynakları .....</b>	<b>21</b>
<b>Öğretmen Öz Yeterliği ile İlişkili Değişkenler.....</b>	<b>23</b>
<b>Yansıtma .....</b>	<b>24</b>
<b>Eğitimde Yansıtmanın Önemi ve Rolü.....</b>	<b>26</b>
<b>Yansıtmayı Destekleyen Araçlar .....</b>	<b>27</b>
<b>İlgili Araştırmalar .....</b>	<b>28</b>

Yurt İçinde Yapılmış alışmalar.....	28
Yurt Dışında Yapılmış alışmalar .....	32
<b>BÖLÜM III .....</b>	<b>36</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>36</b>
Araştırmanın Deseni .....	36
Çalışma Grubu .....	36
Veri Toplama Araçları .....	38
Demografik Bilgi Formu .....	38
Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik İnovatif Düşünme Eğilimi Ölçeği.....	38
Okul Öncesi Eğitim İçin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği.....	39
Öğretmen Yeterlik Ölçeği.....	40
Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği.....	40
Veri Toplama Süreci .....	41
Verilerin Analizi .....	41
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>44</b>
<b>BULGULAR VE TARTIşMA .....</b>	<b>44</b>
Öğretmenlerin İnovatif Düşünme Eğilimi Ölçeği (İDEÖ) Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular .....	44
Öğretmenlerin Yenilikçi Düşünmeleri ile Öz Yeterlik İnançları ve Yansıtıcı Düşünmeleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular .....	55
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>60</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>60</b>

<b>Sonuçlar .....</b>	<b>60</b>
<b>Okul Öncesi Öğretmenlerin Yenilikçi Düşünme Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar.....</b>	<b>60</b>
<b>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yenilikçi Düşünceleri ile Öz Yeterlik İnançları ve Yansıtıcı Düşünceleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine İlişkin Sonuçlar .....</b>	<b>62</b>
<b>Öneriler .....</b>	<b>63</b>
<b>Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....</b>	<b>63</b>
<b>Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....</b>	<b>64</b>
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>66</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>88</b>
<b>Ek 1. Ölçek Kullanım İzinleri .....</b>	<b>89</b>
<b>Ek 2. Araştırma İzinleri.....</b>	<b>93</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Sayılar ve Yüzdeleri .....	37
Tablo 2. Ölçme Araçlarına Ait Betimsel İstatistikler, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri .....	42
Tablo 3. Öğretmenlerin Yaşına Göre İDEÖ Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	44
Tablo 4. Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türüne Göre İDEÖ Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	46
Tablo 5. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre İDEÖ Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	47
Tablo 6. Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre İDEÖ Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	49
Tablo 7. Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımı Konusunda Yeterli Hissetme Durumuna Göre İDEÖ Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları .....	50
Tablo 8. Öğretmenlerin Projeye Katılma Durumlarına Göre İDEÖ Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları .....	52
Tablo 9. Öğretmenlerin Mesleki Eğitim İhtiyacı Hissetme Durumuna Göre İDEÖ Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları .....	54
Tablo 10. Ölçeklerin Alt Boyut ve Toplam Puanlar Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları .....	55
Tablo 11. Öğretmenlerin Yenilikçi Düşünmenin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	58

## SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BİT	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
İDEO	İnovatif Düşünme Eğilimi Ölçeği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OÖE-ÖÖYÖ	Okul Öncesi Eğitim İçin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği
ÖYÖ	Öğretmen Yeterlik Ölçeği
TDK	Türk Dil Kurumu
YANDE	Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu ve amacı açıklanmış ardından alt araştırmanın önemi, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

### **Problem Durumu**

Okul öncesi eğitim, bireyin yaşam boyu öğrenme sürecinde önemli bir role sahiptir. Bu dönemde kazanılan yetkinlikler, bireyin öğrenmeye olan tutum, beceri ve motivasyonunu şekillendirir (Kuisma & Sandberg, 2008). Erken yıllarda bireyin gerek karakter gerek kişilik özelliklerinin oluşumu, yaratıcılık, öz disiplin, özgüveni geliştirme süreçleri ebeveyn ve öğretmenlerin ortak hareketi ile desteklenmektedir (Senemoğlu, 2007, s. 2). Aile ortamından sonra çocuğun ilk karşılaştığı bireyler olarak öğretmenlerden, çalıştığı yaş grubunun özellikleri itibariyle önemli yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir (Seferoğlu, 2004). Çocukların nasıl ve ne şekilde öğrenmeleri gerektiği konusunda öğretmenlerin donanımlı olmaları gerekmektedir. Öğretmenler; öğrenmeyi en üst düzeye çıkarabilmek için çeşitli öğretim stratejilerini kullanarak çocukların ilgi alanlarına odaklanmalı, eğitimi eğlenceli ve ilgi çekici hale getirerek çocukların dikkatlerini yoğunlaştırmasını sağlamalıdır (Kuisma & Sandberg, 2008).

Darling-Hammond (2000), öğretmenlerin kendilerini iyi yetiştirmeleri ve sürekli olarak geliştirmelerinin, öğrencilerin başarısını etkileyen önemli bir faktör olduğunu ileri sürmektedir. Öğretmenler her zaman öğrenmeye ve gelişmeye açık olmalı, öğrencilerin

ihtiyaçlarına uygun ğretim yöntemlerini güncellemeleriyle öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilemelidirler (Seferoğlu, 2004). "Eğitim 2030: Herkes İçin Kapsayıcı ve Adil Kaliteli Eğitimi ve Yaşam Boyu ğrenmeyi Sağlama" belgesinde de eğitimin; sürekli öğrenmeyi desteklemesi, ğretim yöntemlerinde esneklik sağlaması ve bireysel farklılıklara uygun şekilde geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2016).

Hayatın her alanına girmiş olan teknolojik kazanımlar ve bu alanda hızla yaşanan gelişmeler, bireyleri bilgi paylaşımı yapmaya, iletişim kurmaya, yeni şeyler tasarlamaya ve hayata uyum sağlamaya zorunlu kılmış (Trilling & Fadel, 2009) aynı zamanda ülkelerin bilim, teknoloji ve yenilik (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) politikalarını geliştirmeleri ihtiyacını ortaya çıkarılmıştır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2024). Bu bağlamda, öğretmenlerin ve öğrencilerin yenilikçilik becerilerinin gelişiminin desteklenmesi 21. yüzyıl eğitim sisteminin temel bir parçası olmuştur (Yan, 2018).

21. yüzyıl becerileri arasında; st düzey düşünme becerileri, esneklik, uyum, adaptasyon, öz yönetim ve öz denetim, girişimcilik, iş birliği, iletişim kurabilme becerisi, toplumsal ve kültürler arası etkileşim ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri gibi yetkinlikler sayılmaktadır (Turan, 2021). Esneklik ve adaptasyon becerisi hayattaki hızlı değişimlere ayak uydurmayı sağlayarak yaşanılabilecek ani değişiklikleri de avantaja dönüştürür (Trilling & Fadel, 2009). Bu nedenle, 21. yüzyılın getirdiği değişikliklere uyum sağlayabilecek donanımlı bireyler yetiştirmek öğretmenlerin temel görevleri arasında yer almaktadır. Öğretmenlerden; teknolojik gelişmeler ve kültürel değişimler ile bireysel, toplumsal ve küresel ihtiyaçları takip etmeleri, öğrencilere güncel ve anlamlı bir eğitim sunmaları, kendilerini sürekli güncellemeleri ve ğretim sürecini zenginleştirmeleri beklenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Öğretmenler ğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırarak onları; entelektüel, yaratıcı, sosyal ve kendi kendine öğrenme becerilerine sahip birer birey olarak hayata hazırlamaladırlar. Bunun yanı sıra öğretmenlerin görevi, bilgiyi doğrudan aktarmaktan öte aynı zamanda çocukların bilgiyi yönetme, analiz

etme, değişime uyum sağlama ve yenilikçi düşünme becerilerine sahip olmalarını sağlamaktır (Öğretir Özçelik, 2019).

Messmann ve Mulder (2015)'e göre öğretmenler “yenilikçi ürün ve süreçlerin geliştirilmesi ile kullanılmasında her zaman önemli bir rol oynarlar” (s. 135). İçinde bulunduğumuz dönemde bilgiye ulaşma ve onu kullanma yeteneği büyük bir önem taşır. Her çocuk farklı öğrenme hızına, tarzına ve ilgi alanlarına sahiptir. Yenilikçi öğretmen davranışları, öğrenme deneyimlerini bireyselleştirebilir. Çocukların farklı ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamları oluşturabilir (Bransford, Derry, Berliner, Hammerness & Beckett, 2005). Öğretmenlerin yenilikçi davranışları, sadece bireylerin eğitim kalitesini artırmakla kalmaz, aynı zamanda toplumların gelişimine de büyük katkılar sağlar. Bu nedenle, eğitim sistemleri ve okul yönetimleri, öğretmenlere yenilikçi yaklaşımları teşvik etmek ve desteklemek için gerekli ortamı sağlamalıdır (Zainal & Matore, 2019).

İnovasyon genellikle bireylerin yeni fikirler ortaya çıkarması ile bu fikirlerin yeni ürünler, hizmetler veya süreçlere dönüştürülmesi ve uygulanması sürecini kapsar (Öğretir Özçelik, 2019). İnovatif düşünme ise bilişsel bir süreç olarak kabul edilmektedir. Var olan bilgileri kullanarak yeni ve özgün fikirler üretmeyi, mevcut durumu sorgulamayı, alternatif çözümler bulmayı içermektedir (Barak, Morad & Ragonis, 2013). Türk Dil Kurumu sözlüğüne bakıldığında inovasyonun “yenileşim” olarak ifade edildiği görülmektedir. Goldsmith ve Foxall (2003) yeniliği “bireylerin yeni şeylere karşı gösterdikleri farklı tepkiler” olarak ifade etmektedir (s. 324). Bununla birlikte literatürde inovasyonun (yenilikçiliğın) farklı kullanımları yer almaktadır. Öğretmen yenilikçiliği konusunda yapılan çalışmaların artmasına rağmen inovasyonun tanımı konusunda kavramsal belirsizlikler devam etmektedir (Liu, Yin, Wang & Lu, 2024). Bu çalışmada inovatif kelimesi yerine “yenilikçilik” kelimesi kullanılmaktadır.

Yenilikçilik konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde 21. yüzyıl becerilerinin bir parçası olan yenilikçiliğın öğretmenlerin; girişimcilik (Demir, Güneş Metin & Karataş, 2021), liderlik (Akın Kösterelioğlu & Demir, 2014; Arkaz, 2021), dijital okuryazarlık (Özkurt, 2022), örgüt profili ve örgüt kültürü (Demirci, 2022), yaşam boyu öğrenme (Ekici, 2022;

Kılıç, 2015; Manbaki, 2023), pedagojik inanç (Ünal, 2023), yansıtıcı düşünme (Eğmir & Çengelci, 2020) ile öğretmen adaylarının; yaratıcı düşünme (Bulut, 2022; Keleşoğlu, 2017), teknolojiyi kullanma (Köroğlu, 2014; Yılmaz, 2013), bilgi edinme becerileri (Bitkin, 2012) gibi değişkenlerle ele alındığı çalışmalar yer almaktadır.

Öğretmenlerin yenilikçi davranışlarının birçok faktörden etkilenmektedir. Thurlings, Evers ve Vermeulen (2015) yaptıkları inceleme çalışmada yenilikçi davranışı etkileyen faktörleri iki gruba ayırmaktadır: Bireysel faktörler ve örgütsel faktörler. Bireysel faktörler arasında öğretmen öz yeterliği, motivasyon, beceriler, iş doyumunu, tutumlar ve inançlar sayılırken; örgütsel faktörler arasında örgüt kültürü, örgüt iklimi, liderlik, iletişim ve geribildirim sayılmaktadır. Bireysel faktörler arasında yer alan öz yeterlik inançlarının, bireylerin motivasyon ve davranışlarını şekillendiren temel bir unsur olmasının yanında, kişilerin yaşamlarını dönüştürebilecek karar ve eylemler üzerinde de belirleyici bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir (Arseven, 2016). Bireyler, kendi yeteneklerinin üzerinde faaliyetlerden kaçınırken, gerçekleştirebileceklerine inandıkları görevleri üstlenme eğilimindedir (Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2012). Öz yeterlik inancı güçlü olan bireyler beklenmedik zorluklarla karşılaştıklarında etkili bir şekilde başa çıkmaya odaklanırken, zayıf olanlar ise daha fazla kaygı ve gerginlik yaşayabilirler. Bu durum, kişilerin kendilerine güveni ve sorunlarla başa çıkma becerileriyle yakından ilişkilidir (Bandura, 1997).

Eğitim sürecinde uygulanan eğitsel yöntem ve tekniklerin olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendirebilmek, kapsayıcı analizler yapabilmek ve eylemleri daha net anlayabilmek için farklı bir düşünme stratejisine ihtiyaç duyulmaktadır (Fırat & Dinçer, 2024). Yansıtıcı düşünme, öğretmenler ve öğrenciler için öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olabilmektedir (Tok, 2008). Eğitim sürecinde başarıdan bahsedebilmek için kazanılan bilgi ve becerilerin; tutum, tavır ve davranışlara yansımaları ile yansıtıcı düşünme becerisinin gelişmesi beklenmektedir (Çelebi & Sevinç, 2021; Ocak, 2019). Herhangi bir görev üzerinde yansıtma yapmanın bireyin yenilikçi davranışı üzerinde etkili olduğu ve daha fazla yansıtma becerileri geliştirdiklerinde daha çok yenilikçi davranış gösterdikleri literatürde vurgulanmaktadır (Messmann & Mulder, 2015). Yansıtıcı düşünme, bir öğretmenin kendi

öğretim süreci ve çalışma ortamını detaylı bir şekilde gözlemleyip analiz etmesini, bu analizlerden elde ettiği bilgileri kullanarak öğretim pratiği geliştirmesini sağlayan bir süreçtir. Aynı zamanda öğretmenin geçmiş birikimlerini, eğitimsel inançlarını, değerlerini ve öğretim felsefesini birleştirerek yeni fikirler, olaylar ve deneyimler yaratmalarına fırsat sağlamaktadır (Eğmir, 2019).

Literatür incelendiğinde; eğitimde yenilik uygulamalarına, eğitim ve yenilik arasındaki ilişkiye, öğretmenlerin yeniliği ne ölçüde benimsendiğine ilişkin sınırlı sayıda araştırmanın bulunduğu görülmektedir (Usluel & Mazman, 2010). Bunun yanı sıra yenilikçilik ile öz yeterlik (Hsiao, Chang, Tu & Chen, 2011; Thurlings vd., 2015) ve yansıtıcı düşünme becerileri (Demir, 2020; Köstekçi, 2016) arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalar bulunmakla birlikte özellikle okul öncesi öğretmenleri ile yapılan ve yenilikçiliğe odaklanan çalışmaların (Bilir, Akbaş & Darıca, 2023; Manavoğlu, 2022) sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinde rolü olan yenilikçi düşünceleri ile öz yeterlik inançları ve yansıtıcı düşünceleri arasındaki ilişkilerin ortaya konulması ve yenilikçi düşünceleri ile ilişkili olabilecek bazı değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin yenilikçi düşünceleri ile öz yeterlik inançları ve yansıtıcı düşünceleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- 1- Okul öncesi öğretmenlerinin yenilikçi düşünceleri; yaş, çalıştığı kurum türü, öğrenim durumu, mesleki kıdem, teknoloji kullanma konusunda yeterli hissetme durumu, mesleki eğitim ihtiyacı ve proje katılım durumu gibi değişkenlere göre fark göstermekte midir?
- 2- Okul öncesi öğretmenlerinin yenilikçi düşünceleri ile öz yeterlik inançları ve yansıtıcı düşünceleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

3- Okul öncesi öğretmenlerinin yenilikçi düşüncelerini, öz yeterlik inançları ve yansıtıcı düşünceleri yordamakta mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Eğitim yoluyla bireyler, yenilik sürecinde ihtiyaç duyacakları bilgiyi elde etmektedirler (Kıroğlu Arslan, 2017). Bilgiyi geliştirme ve üretme insan çabasına dayandığı için merkezinde de yine insan olmalıdır (Tunçbilek & Bayrakçı, 2017). Yaratıcı ve başarılı bireylerin temellerinin atıldığı okul öncesi yıllarda yenilikçi ve etkili bir yaklaşımın benimsenmesi önemli görülmektedir (Akcanca, 2022).

Yenilikçi faaliyetler eğitim sistemini iyileştirebilir ve önemli farklar yaratabilir. Öğretmenlerin yenilikçi davranışları benimsemiş olmaları yeniliklere açık çocukların yetişmesinde önemli bir basamak oluşturmaktadır. Öğretmenler yeni öğretim yöntemlerini deneyerek, eğitimde teknolojiyi etkin kullanarak ve çocuk merkezli yaklaşımları benimseyerek yenilikçi düşünebilen, sürdürülebilir bir toplum oluşturulmasına katkıda bulunabilirler (Zainal & Matore, 2019). Eğitimcilerin, yenilikçi bakış açılarıyla uyguladıkları eğitim faaliyetleri kendi mesleki standartlarının ileriye gitmesini sağlarken bilinç düzeyi yüksek toplumların gelişmesini de sağlamaktadır. Bu sebeple yenilikçi davranış öğretmenlik mesleğinin odak noktası olmalı (Thurlings vd., 2015), yeniliğin tüm eğitim sürecinin bir parçası olduğu kabul edilmelidir (Larson & Miller, 2011). Öğretmenlerin yenilikçi davranışları, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek ve daha etkili öğrenmelerini sağlamak için ön koşullardan biri olmalıdır (Eaude, 2011).

Yenilikçilik öğretmen öz yeterliği ve yansıtıcı düşünme ile ilişkili olabilmektedir. Konermann (2012), araştırmalarında öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerini incelemiş ve bu durumun öğretmenlerin işe bağlılıkları ile işteki yenilikçi davranışları arasındaki pozitif ilişkiye aracılık ettiği sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan öğretmenlerin yüksek öz yeterlik inançları da öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olabilmektedir (R. Goddard & Goddard, 2001). Özellikle okul öncesi dönemde, öğretmenlerin yeterlikleri ve inançları, çocukların

yaşam boyu kazanımlarını etkileyebilmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin yeterliklerinin ve öz yeterlik inançlarının geliştirilmesi gereklidir (Gömleksiz & Serhatlıoğlu, 2013).

Yansıtıcı düşünebilme, yenilikçi düşünebilme ve öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum sergileyebilme bir eğitimcide olması gereken özelliklerdir. Bu özelliklere sahip öğretmenler kendilerini değerlendirebilmekte, izleyebilmekte ve yenileyebilmektedir (Orakcı & Rüzgar, 2021). Yansıtma, öğretmenlerin eğitim sürecini çok yönlü değerlendirmelerini sağlarken mesleki gelişim ile eğitim süreci arasındaki ilişkiyi görmelerini sağlamaktadır. Yansıtıcı öğretim, eğitimde bir yenilik olarak değerlendirilmektedir (Bailey & Springer, 2013). Dolayısıyla yansıtıcı düşünmenin yenilikçi düşünme ile birlikte ilerlemesi mümkün olabilmektedir.

Öğretmenler yenilikleri gerçekleştirmede öncü bir rol oynamaktadır (Messmann & Mulder, 2011). Öğretmenlerin yenilikçi eğitim uygulamalarını benimsemesi, kendilerini sürekli yenileyebilmesi, eğitim ve öğretim alanında araştırmalar yürütmesi, yenilikçi düşünme becerilerini hayata geçirebilmeleri için önemlidir (Xu & Chen, 2010). TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması) anketinin analiz raporuna göre öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı belirtme oranı OECD ortalamalarının altında kalmaktadır (Ceylan, Özdoğan Özbal, Sever & Boyacı, 2020). Öğrenme ve yenilenme becerilerini aktif kullanabilen, yenilikçi düşünebilen öğretmenlerin yeniliklere daha açık olması beklendiğinden (Kocasaracı & Karataş, 2018) yenilikçi düşünebilen bireylerin yetiştirilmesinde de okul öncesi öğretmenlerinin rolü yadsınamaz bir gerçektir (Yan, 2018). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri, bilgi, yenilik ve değişimle sürekli olarak öğrenip geliştirebilecekleri bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Chang, Yeh, Chen & Hsiao, 2011). Bu bilgiler ışığında eğitimin ilk basamağında olan okul öncesi öğretmenlerinin yenilikçi düşünmeye yönelik bilgi sahibi olmaları ve kendilerini geliştirmeleri, yenilikçi bireyler yetiştirebilmeleri açısından gereklidir. Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin yenilikçi düşüncülerinin ne düzeyde olduğu, bu değişkenlerle ilişkili olduğu öngörülen öz yeterlik inançları ve yansıtıcı düşünceleri ile ilişkilerinin araştırılması ve yenilikçi düşünceyi destekleyebilecek

unsurların belirlenmesi açısından önem teşkil etmektedir. Bu bağlamda da araştırmanın mesleki gelişim programlarının geliştirilmesinde önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın, öğretmenlerin yenilikçi düşüncelerinin ve bunu etkileyen faktörlerin belirlenmesine katkıda bulunarak, öğretim sürecinin geliştirilmesi açısından alana rehberlik etmesi beklenmektedir.

### **Sayıtlar**

1. Ölçme araçlarını öğretmenlerin tarafsız olarak doldurdukları varsayılmaktadır.
2. Araştırmada kullanılan ölçeklerin, ölçmeyi amaçladığı özelliği ölçtüğü varsayılmaktadır.
3. Araştırmada çalışma grubunun ölçeklere ilişkin toplanan verilerinin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

1. Araştırma Ankara ilinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu, anasınıflarında ve özel anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla seçilen öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma ölçme aracı olarak kullanılan öğretmenlerin dolduracağı ölçekler doğrultusunda elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

### **Tanımlar**

İnovasyon: Türk Dil Kurumu sözlüğünde inovasyon terimine, “yenileşim” olarak karşılık verilmiştir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024). Yenilik, mevcut ihtiyaçların belirlenerek problemlerin tanımlanmasından sonra yeni bir fikrin üretildiği veya bu fikre uygun sonuçların geliştirildiği, geliştirilen sonucun uygulandığı ya da benimsendiği bir kavramdır (Morad, Ragonis & Barak, 2021).

Yenilikçi Düşünme: Mevcut bilgileri kullanarak yeni ve yaratıcı fikirler ortaya koymayı, durumu eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeyi ve farklı çözümler geliştirmeyi kapsamaktadır (Barak vd., 2013).

Öz yeterlik: “Bireyin olası durumlarla başa çıkmak için gereken eylem planlarını ne kadar iyi uygulayabileceğine ilişkin yargısı” olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1982 , s. 122).

Yansıtma: Öğretmenlerin yaptıklarını bilinçli bir şekilde gözden geçirerek, öğretiminin etkili olup olmadığını değerlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır (McGregor & Cartwright, 2011). Hatton ve Smith (1995), yansıtmayı temel olarak “eylem üzerine, onu geliştirme amacıyla kasıtlı olarak düşünme” olarak tanımlamıştır (s. 40).

Yansıtıcı Düşünme: Bireyin herhangi bir durumu anlamaya ve problemleri çözmeye yönelik öğrenme veya öğretme süreci ve düzeyine ilişkin fikir üretmesi olarak tanımlanmaktadır (Ünver, 2003).

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; çalışmanın birinci kısmında yenilik, ikinci kısmında öz yeterlik inancı ve üçüncü kısmında yansıtıcı düşünme ile ilgili kavramlara ilgili literatür çerçevesinde yer verilerek kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bununla birlikte yenilik, öz yeterlik ve yansıtıcı düşünme konularında daha önce yapılmış olan ilgili araştırmalar sunulmuştur.

#### **Yenilik**

21. yüzyıl becerilerinden biri olan yenilik geçmişten günümüze literatürde farklı şekillerde ele alınmaktadır. Rogers (1995) genel anlamda yeniliği “birey ya da örgüt tarafından yeni olarak algılanan yeni bir fikir, uygulama ya da nesne” olarak tanımlamaktadır (s.11). Drucker (1985) ise yeniliği, yeni bir fikirden öte fikrin başarılı olarak uygulanması; yenilik sürecini ise fırsatları aramak ve değerlendirmek olarak açıklamaktadır. Yenilik, sadece yeni bilgiye dayanmaz; kişiler yenilikten haberdar olsalar bile yeniliği benimsememiş olabilirler. Yenilik; bilgi edinme, ikna olma veya benimseme kararı süreçleriyle ortaya çıkmaktadır (Rogers, 1995).

Literatürde birçok çalışmada inovasyon kelimesinin Türkçe karşılığı “yenilik” olarak ifade edilmektedir (Demirel & Seçkin, 2008; Kılıçer & Odabaşı, 2010). İnovasyon, süreci ve sonucu içeren bir kavramdır. Süreç olarak yenilemeyi veya yenilenmeyi yani inovasyon faaliyetlerini, sonuç olarak ise yenilik kavramını anlatır (OECD, 2018). Demirel ve Seçkin (2008)’e göre yenilik “değişmek, risk almak, daha da önemlisi bilinenlerin dışına çıkmayı

göze almak” demektir (s.189). Kılıçer ve Odabaşı (2010) ise yeniliği “risk alma, deneyime açıklık, yaratıcılık, fikir liderliği gibi kavramların özelliklerini içeren şemsiye bir kavram” olarak tanımlamaktadır (s.151). Yenilik; bir toplumun ayakta kalması, başarılı olması, gelişmesi ve en iyi hale gelmesi için gerekli olan değişikliklerin ve buluşların yapılmasıdır (Zainal & Matore, 2019). Yenilikçi davranış ise; bireylerin yenilik fırsatlarını araştırması ve yenilikleri uygulamaya geçirmesi olarak adlandırılmaktadır (Izzati, Handayaningrum & Mulyana, 2023). Geçmiş araştırmacılar bireylerin yenilikleri algılama durumlarını ve yeniliklerin erken ya da geç benimsenmesinin nedenlerini araştırmışlardır (Kılıçer & Odabaşı, 2010). Rogers ise 1962 yılında yayımladığı “Diffusion of Innovations” (Yeniliklerin Yayılması) kuramıyla, hem yeniliklerin sosyal çevre tarafından kabul görmesi sürecini hem de mevcut yöntem ve modellerin iyileştirilmeye açık yönlerini fark ederek yeniliklerin yayılmasını daha geniş bir açıdan incelenmesi gerekliliğini ifade etmiştir (Rogers, 1995).

### **Yeniliklerin Yayılması Kuramı**

Yayılma (Difüzyon) bireylerin, toplumun üyeleri arasında özel bir iletişim türü olarak belirli kanallar aracılığıyla bilgi alışverişi yaptığı, yeni fikirlerin ve uygulamaların iletilmesi sürecidir. Bu süreç, yeniliklerin topluluk içinde nasıl yayıldığını anlamak için önemlidir (Rogers, 1995). Yayılma sürecinde yenilikler topluma entegre edilir ve sosyal değişimler meydana gelir. Süreç, yeniliklerin kabulü ve reddiyle şekillenir (Greenhalgh, Robert, Macfarlane, Bate & Kyriakidou, 2004).

Rogers (1995), yeniliklerin yayılmasını dört ana unsur olarak tanımlar: yenilik, iletişim kanalları, zaman ve sosyal sistem. Bu unsurlar, yeniliklerin toplumsal sistemler içinde nasıl yer bulduğunu ve hangi faktörlerin bu süreci etkilediğini anlamak için kritik öneme sahiptir.

## *Yenilik*

Birey tarafından yeni olarak algılanan bir fikir ya da bu fikrin uygulanmasıdır. Önemli olan, yeniliğin ne zaman keşfedildiği değil bireyin bu fikri ne kadar yeni fark edebildiğidir. Bir yenilik sadece yeni bilgi içermekle sınırlı değildir; birey uzun süredir bu yeniliği bilse de tutum geliştirmemiş veya benimseme kararı almamış olabilir. Bu çerçevede yenilik; bilgi edinme, ikna olma ve benimseme süreciyle şekillenir (Rogers, 1995).

Yeniliklerin bireyler tarafından algılanan özellikleri ise; görelî avantaj, uyumluluk, karmaşıklık, denenebilirlik ve gözlenebilirlik olarak belirlenmiş, bireylerin yeniliklere nasıl tepki verdiğini ve neden bazı yeniliklerin daha hızlı yayıldığını anlamaya yardımcı olduğu belirtilmiştir (Kılıçer & Odabaşı, 2010; Rogers, 1995).

### *Yeniliklerin Algılanan Özellikleri*

Rogers (1995) yeniliklerin algılanan özelliklerini görelî avantaj, uyumluluk, karmaşıklık, denenebilirlik ve gözlenebilirlik olmak üzere beş kategoride sınıflandırmıştır.

1. Görelî avantaj (Relative advantage), önemli olan bireyin yeniliği avantaj olarak algılayıp algılamadığıdır.
2. Uyumluluk (Compatibility), yeniliğin algılanma derecesidir.
3. Karmaşıklık (Complexity), bir yeniliğin ne kadar anlaşılır ve uygulanabilir olduğuna dair bir ölçüttür.
4. Denenebilirlik (Trialability), bir yeniliğin sınırlı olarak denenebilme derecesidir.
5. Gözlenebilirlik (Observability), yeniliğin başkalarına ne kadar kolay gösterilebildiği veya görülebildiği bir özelliktir. Yeniliklerin gözlemlenebilir olması, diğer bireylerin bu yenilikleri ne kadar hızlı benimseyeceğini etkiler (s. 15-16).

### ***İletişim Kanalları***

İletişim, bireylerin bilgi paylaşarak ortak bir anlayışa ulaşmalarını sağlayan bir süreçtir. Yayılım ise yeni fikirlerin paylaşılması üzerine kurulu özel bir iletişim türüdür. Bu süreç, yeniliği bilen biriyle bilmeyen biri arasında bir iletişim kanalı aracılığıyla gerçekleşir. Çoğu insan bir yeniliği bilimsel verilere dayanarak değil, onu daha önce benimsemiş bireylerin deneyimlerine dayanarak değerlendirir. Bu durum, yayılım sürecinde sosyal etkileşimin ve rol model almanın önemini vurgular (Rogers, 1995).

### ***Zaman***

Zaman, bireylerin yeniliği benimseme sürecinde, yeniliği ne kadar erken veya geç kabul ettiklerinde ve bir sistem içinde benimsenme hızında önemli bir rol oynar (Rogers, 1995). Başlangıçta yeniliği benimseyen kişi sayısı az iken zamanla yeniliği kabul etme süreci hızlanır ve belli bir doygunluğa ulaştığında yayılma süreci yavaşlar. Bu model, bir fikrin toplumda nasıl yayıldığını anlamamıza yardımcı olur ve genellikle "S eğrisi" olarak adlandırılır (Kılıçer & Odabaşı, 2010).

### ***Sosyal Sistem***

Sosyal sistemin yapısı yeniliklerin yayılmasını çeşitli şekillerde etkiler. Yenilikler, bu sistemin sınırları içinde yayılır ve sosyal yapının, normların, fikir liderlerinin ve değişimi teşvik eden kişilerin rolü bu süreci şekillendirir. Ayrıca, yeniliklerin benimsenmesi ve benimsendiğinde ortaya çıkan sonuçlar sosyal sistemle etkileşim içindedir (Rogers, 1995).

### **Yenilikçilik ve Benimseyen Kategorileri**

Rogers (1995)'a göre yenilikçilik "sürekli" bir değişkendir yani sosyal sistemdeki kişi diğerlerinden daha fazla veya daha az yenilikçiliğe sahip olabilir. Rogers yeniliklerin toplumsal sistemler içinde nasıl yayıldığını anlamak için beş farklı benimseyen kategorisi

tanımlamıştır. Bunlar; yenilikçiler, erken benimseyenler, erken çoğunluk, geç çoğunluk ve geri kalanlar şeklindedir. Bu kategoriler, bir yeniliğin sistem içinde ne kadar hızlı yayıldığını ve benimsenme sürecinin farklı aşamalarını yansıtır. Bu sınıflandırma literatürde en çok yararlanılan sınıflandırmalardan biridir (Kılıçer & Odabaşı, 2010). Rogers'ın sınıflandırmasını Kılıçer ve Odabaşı (2010) ise; Yenilikçiler (Innovators), Öncüler (Early Adopters), Sorgulayıcılar (Early Majority), Kuşkucular (Late Majority) ve Gelenekçiler (Laggards) şeklinde adlandırmıştır:

*Yenilikçiler:* Yeni fikirleri denemeye istekli, atılgan, riskli durumlara karşı korkusuz ve iletişim becerileri kuvvetlidirler. Karmaşık teknik bilgiyi anlama ve uygulama yeteneğine sahiptirler. Yeniliklerin sosyal sisteme uygun şekilde entegre edilmesinde kilit bir görev üstlenirler.

*Erken Benimseyenler:* Yenilikçilere göre toplumsal ağlarında güçlü bağlara sahiptirler ve bu nedenle yerel sosyal sistemin iç içe geçmiş bir parçasıdır. Çevrelerinde fikir liderleri olarak kabul edilirler. Erken benimseyenler, yenilikleri ilk benimseyenler olarak bu değişim sürecini hızlandırmak için ideal bir hedef grubudur. Onların yenilikleri kabul etmesi, daha geniş bir kitleye yayılmasını kolaylaştırır.

*Erken Çoğunluk:* Yenilikleri bir sosyal sistemin ortalama üyesinden hemen önce benimserler. Çevrelerindeki kişilerle etkileşim halinde olduklarından yenilikler hakkında bilgi sahibi olur ve yenilikler hakkında tartışabilirler. Genellikle liderlik pozisyonlarında değildirler sadece yeniliklerin yayılmasına aracılık ederler. Yenilikleri benimsemeden önce bir süre tereddüt edebilirler, uzunca düşünürler ve karar verme süreçleri daha uzun sürer.

*Geç Çoğunluk:* Yenilikleri sosyal sistemin ortalama üyesinden hemen sonra benimser. Şüpheli ve temkinli bir yaklaşım sergilerler. Benimsemeden önce sosyal sistemde kabul görmesini beklerler. Kendi çevrelerindeki çoğu kişi yeniliği benimsediğinde, bu grup da yeniliği kabul etmeye başlar.

*Geriden Gelenler:* Bir sosyal sistemde bir yeniliği benimseyen son kişilerdir. Kararlarını verirken geçmişe odaklanırlar. Yeni bir fikir hakkında bilgi sahibi olduktan sonra bile bu bilgiyi benimsemeleri ve uygulamaları uzun zaman alır (s. 151).

Literatüre bakıldığında birçok çalışmada (Akar, 2019; Gülşen, 2023; Kılıçer, 2011; Köroğlu, 2014; Önen & Koçak, 2014; Yenice & Tunç, 2019; Yoz, 2020) öğretmenlerin genellikle yenilikçilik kategorileri açısından “Sorgulayıcılar” kategorisinde çıktığı görülmektedir. Yenilikçilik kategorilerine göre bakıldığında, “Sorgulayıcılar” kategorisi “Erken çoğunluk” grubuna dahil olmaktadır (Kılıçer & Odabaşı, 2010). Rogers (1995)’a göre bu bireyler, yenilikleri benimserken tereddüt yaşayabilirler. Yeni bir fikri ne ilk ne son benimseyenlerdir. Öğretmenler, yenilikler karşısında temkinli bir yaklaşım sergileyebilmektedir. Değişikliklere uyum sağlamak zaman alacağından endişe ve fikirlerini liderlerle paylaşmak isterler. Bu süre içerisinde öğretmenler gerekli araştırmaları yapar ve yenilikler hakkında bilgi edinirler. Bu sayede yenilikleri kabul etmeden önce daha bilinçli kararlar verebilirler (Yenice & Yavaşoğlu, 2018).

### **Eğitimde Yenilikçiliğin Önemi**

Eğitim, bireylerin bilgi edinmelerini ve edindikleri bu bilgiyi kullanmalarını sağlarken, aynı zamanda yaratıcı düşünme ve fikirlerini ifade edecekleri ortamı hazırlar. Bu bağlamda yaratıcı öğretim etkinlikleri, bireylerin yenilikçi düşünme gelişiminde önemli bir rol oynar. Ülkelerin donanımlı bireyler yetiştirebilmeleri için eğitim sistemlerini yaratıcı ve yenilikçi öğretim modellerine göre hazırlamaları önerilmektedir (Kıroğlu Arslan, 2017). 21. Yüzyıl; araştırma yapabilen, meraklı, sorgulayıcı ve analiz-sentez yeteneklerine sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Günlük sorunlara yaratıcı çözümler üretebilen, yenilikçi ve özgün projeler geliştirebilen nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde eğitim ve öğretimin önemi tartışılmaz bir gerçektir (MEB, 2018).

Toplumun ihtiyaçlarını karşılayan, toplumun hayatta kalması ve ilerlemesi için gerekli bir kurum olan eğitim, kapsamlı ve kaliteli olmalı, sürekli olarak gelişmelidir. Bu bağlamda

toplumu oluşturan sistemlerin öğretme ve öğrenmenin hem kuram hem uygulamada yenilik yapmaları beklenmektedir. Herhangi bir insan faaliyetinin yeniliğe ihtiyacı vardır (Serdyukov, 2017). Okul gibi eğitim örgütlerinde toplumsal ve ekonomik dönüşümlere ayak uydurmak, gençleri yükseköğretime, gelecekteki mesleklere yeterince hazırlamak için yenilikçi öğrenme ortamları önemlidir (Messmann & Mulder, 2015).

Örgüt yenilikçiliği, eğitimde yeniliklerin yaygınlaşması ve topluma yansımalarıyla; bireysel yenilikçilik ise kişinin kendini geliştirmesiyle ilgilidir. Öğretmenler ve okullar, bireyleri toplumsal kalkınmaya katkı sağlayacak şekilde yetiştirmede kritik bir role sahiptir (Abbak & Erdamar, 2024). Öğretmenlerin öğrencilerin iletişim ve işbirliği becerilerini geliştirerek, teknoloji ve problem çözme becerilerini entegre ederek, yenilikçi ve yaratıcı düşünmeyi teşvik ederek öğrencilerin bakış açısını desteklemesi gerektiği belirtilmektedir (Larson & Miller, 2011). Öğretmenlerin yenilikçi davranışları, hem öğrenme ve öğretme yöntemlerinin çeşitliliğine katkı sağlayacak hem de öğrencileri daha ileri seviyeye taşıyacak ve eğitim sisteminde yenilik teknolojilerinin kullanımına yol açacaktır (Zainal & Matore, 2019).

Öğretmenler, yenilikçi bir tasarımın yorumlanmasında ve eğitim uygulamasına aktarılmasında önemli bir rol oynarlar (Könings, Brand-Gruwel & Van Merriënboer, 2007). Yenilikçi öğretmenler, fikir üretebilen, sorunları çözmeye istekli ve okulun gelişmesine katkıda bulunabilen yenilikçi eğitimcilerdir. Yenilikçi iş davranışlarına sahip öğretmenler, yeni öğretim stratejileriyle öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına ve özelliklerine yanıt verebilirler (Izzati vd., 2023; Töre, 2019). Eğitim sistemlerinin güncel gelişmelere uygun kalmasını sağlamak için öğretmenlerin yenilikçi davranışlarına sahip olmaları önerilmektedir (Zainal & Matore, 2019). Yenilikçi davranışa sahip öğretmenler, etkili öğrenme oluşturmada her zaman motive olacak ve yeni fikirlerle dolu olacaklardır (Izzati vd., 2023).

### **Yenilikçiliği Etkileyen Unsurlar**

Öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını etkileyen çeşitli faktörleri belirlemek ve bu faktörlerin eğitimdeki rolünü değerlendirmek, yenilikçiliği güçlendiren ve engelleyen

unsurları belirlemek buna uygun müdahalelerde bulunmak açısından önem taşımaktadır. Literatürde yenilikçiliği etkileyen faktörler demografik, bireysel ve örgütsel olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır (Thurlings vd., 2015; Zainal & Matore, 2019).

### ***Demografik Faktörler***

Öğretmenlerin verimliliğini etkileyen çeşitli demografik faktörler bulunmaktadır (Tura & Akbaşlı, 2021). Yenilikçilik alanında literatüre bakıldığında; yaş (Aslan & Kesik, 2018; Runhaar, 2008), cinsiyet (Yapıcı, 2016), okul türü (Aslan & Kesik, 2018), öğrenim durumu (Abbak & Erdamar, 2024), kıdem (Runhaar, 2008) gibi demografik değişkenlerin incelendiği görülmektedir. Örneğin; Aslan ve Kesik (2018) yaş değişkenine göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini incelemiş ve yaş arttıkça yenilikçilik düzeylerinin azaldığını belirtmiştir.

### ***Bireysel Faktörler***

Yenilikçilik ile ilgili yapılan çalışmalarda bireysel faktörler çeşitli gruplamalar altında ele alınmaktadır. Bu bağlamda Thurlings vd. (2015) bireysel faktörleri kişilik (personality), özellik (trait) ve yeterlilik (competence) olmak üzere üç başlıkta ele alırken; Zainal ve Matore (2019) ise bu başlıkları kişilik (personality), tutum (attitudes) ve beceri (skill) olarak ele almıştır. Bu ana gruplardan kişilik faktörü merak, açıklık, risk alma, öğrenme stilleri, sosyal sermaye ve kararlılık gibi kategorilerde toplanmıştır. Messmann ve Mulder (2011) öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarının ve hedeflerinin yenilik fırsatlarını fark etmeleri ve yeniliklere karşı meraklarının artması için önemli olduğunu belirtmektedir.

Bireysel faktörlerden bir diğeri olarak sınıflandırılan tutum faktörü, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını etkileyen görüşleri olarak belirtilmektedir. Bu faktörler; vizyon, bağlılık, profesyonellik, heyecan veya mutluluk, motivasyon, öğretme eğilimi ve öğretimde kullanılan öğrenme stratejisi, iş tatmini, öz yeterlik, öğretme ve öğrenmeye yönelik tutum gibi kategorilerde ele alınmıştır (Zainal & Matore, 2019). Zainal ve Matore (2019)'ye göre

bireysel faktörlerden beceri faktörü ise karar verme, problem çözme ve BİT becerileri gibi kategorilerde ele alınmaktadır.

### ***Örgütsel Faktörler***

Örgütsel faktörler, organizasyon içinde var olan ancak öğretmenlerin kontrolü dışında gerçekleşen ve yenilikçi davranışlarını etkileyebilen dış faktörleri ifade etmektedir (Zainal & Matore, 2019). Literatür incelendiğinde sıklıkla yer verilen bu faktörler; iletişim, örgüt yapısı, okul kültürü ve iklimi ile görevsel ve bürokratik faktörler olarak alt gruplara ayrılmaktadır (Tura & Akbaşı, 2021). Günümüzde, mevcut örgütlerin iş yaşamında kalabilmesi ve varlıklarını uzun süre sürdürebilmesi için yapmaları gerekenlerden biri de inovasyon ve onları başarıya ulaştıracak doğru bir örgüt kültürüdür (Altan & Özpehlivan, 2019). Örgütsel kültür, örgüt üyelerinin yenilikçi davranışlarını en çok destekleyen faktörlerden biridir. Yenilikçi olmak isteyen organizasyonlar, kültürlerini yeniliği teşvik eden bir yapıya dönüştürmek zorundadır (Shayah & Zehou, 2019). Eğitim sistemindeki yenilikçi strateji ve yaklaşımlar okul-öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimi ve paylaşımları artırmaktadır. Okul kültürünü ve eğitim-öğretimin kalitesini pozitif yönde etkilemektedir. Okul yöneticilerinin bu değişimlere olan tutumu, bilinci ve yenilik faaliyetleri, okul kültürünü de olumlu etkilemektedir (Yaman, 2018).

### **Öz Yeterlik İnancı**

Öz yeterlik kavramına ilişkin literatürde çeşitli tanımlamalar bulunmasına rağmen genel anlamda öz yeterlik, bireyin “olası durumlarla başa çıkmak için gereken eylem planlarını ne kadar iyi uygulayabileceğine ilişkin yargısı” olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1982, s. 122). Öz yeterlik kavramı sosyal bilişsel kurama dayalı olarak, “kişinin sahip olabileceği gerçek becerileri değil, bu becerilere olan inancının derecesi” olarak belirtilmektedir (Gkolia, Belias & Koustelios, 2014, s. 327). Öz yeterlik “kişinin, davranışları, düşünceleri ve duyguları üzerinde kişisel kontrol sahibi olabileceğine olan inancı” olarak ifade

edilmektedir (Gibbs, 2003, s. 2). Bir başka deyişle öz yeterlik, bir kişinin belirli bir görevi başarma yeteneğine olan inancı (Kurt, 2012), kendi beceri ile potansiyelini anlama ve değerlendirme yeteneğidir (Kaçar & Beycioğlu, 2017).

### **Bandura Sosyal Bilişsel Kuramı**

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı; inançlar, algılar, beklentiler gibi bilişsel faktörlere odaklanır ve başkalarını gözlem aracılığıyla öğrenmenin önemini vurgular (Woolfolk, 2004). Sosyal bilişsel kuramın temelinde insanın kendi eylemlerini yönlendirme kapasitesi yer alır. Gerçek beceri ve yetenekler kendiliğinden devreye girmez; en ufak bir kendinden şüphe en iyi yetenekleri bile etkisiz hale getirebilir. Bireylerin gösterdikleri çabaları, yaratıcılıkları ve zorluklar karşısındaki dayanıklılıkları yeterlik duygularından büyük ölçüde etkilenir (McClusky, Goddard & Yoon, 2021). Bu kuramda Bandura'nın öne sürdüğü önemli kavramlardan biride öz yeterlik inancıdır (Bıkmaz, 2002). İnsanlar kendi kapasitelerinden ziyade bir işi başarabileceklerine olan yeterlik inançlarından güç alırlar. Kapasiteleri ile davranışları tutarlılık göstermediği zaman performansları da farklılık gösterir. Bir beceriye sahip olmak ile bu beceriyi çeşitli durumlarda etkili bir şekilde kullanabilmek arasında önemli bir fark vardır (Kurbanoglu, 2004). Bandura (1997)'ya göre yeterlik inancı, kişinin belirli eylemleri gerçekleştirme ve başarma yeteneğine olan güvenini ifade eder ve kişinin yaşamını şekillendirir. Bu inanç, seçilen eylemleri, harcanan çabayı, zorluklar karşısındaki dayanıklılığı, kişinin stres seviyesini, düşünce kalıplarını ve başarı düzeyini belirler. Öz yeterlik kuramına göre bireylerin, kendilerini yeterli gördükleri eylemleri yapma olasılığı yüksekken yetersiz hissettikleri eylemleri yapma olasılığı düşüktür (Arseven, 2016). Bandura (1997) öz yeterlik kavramının, insanlara yaşamlarını yönlendirmek için somut rehberlik ve pratik yollar sunduğunu belirtmektedir. Öz yeterlik kavramı, bilgi ve yeteneklerin etkili eylemlere dönüştürülmesini sağlayan bilişsel, motivasyonel ve duygusal süreçleri harekete geçirir. Kısacası algılanan öz yeterlik, sahip olunan becerilerin miktarından ziyade, bu becerilerle farklı durumlar karşısında neler yapılabileceğine dair

inancı ifade eder. Sosyal bilişsel kuram ile ilgili olarak literatür incelendiğinde en sık yer alan konular arasında öğretmen öz yeterliği bulunmaktadır.

### **Öğretmen Öz Yeterliği**

Sosyal bilişsel kurama göre öğretmen öz yeterliği, belirli eğitimsel hedeflere ulaşmada etkinlikler planlama, organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inançları olarak açıklanmaktadır (E. Skaalvik & Skaalvik, 2009). Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998) öğretmen öz yeterliğini, “öğretmenin belirli bir bağlamda belirli bir öğretim görevini başarılı bir şekilde tamamlamak için gereken eylemleri organize etme ve yerine getirme kapasitesine duyduğu inanç” olarak belirtmektedir (s. 233). Bir diğer deyişle öz yeterlik, “öğretmenlerin, öğrencilerin davranış ve başarılarında arzu edilen değişiklikleri yaratabilecekleri konusundaki inançları” olarak ifade edilebilir (Guo, Justice, Sawyer & Tompkins, 2011, s. 961). Guskey (1987) ayrıca algılanan öğretmen öz yeterliğini, öğrencilerin ne kadar iyi öğrenebileceğini etkileyebileceğine dair inancı olarak tanımlamaktadır.

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, ilk bakışta daha basit ve karmaşık olmayan bir kavram gibi görünebilir; ancak, bu inançların öğretmen davranışları, öğrenci tutumları ve başarıları üzerinde önemli bir etkisi vardır. Öz yeterlik inançlarının nasıl oluştuğunu ve öğretmenlik kariyerinin her aşamasında nasıl sürdürüldüğünü anlamak, bu etkilerin daha iyi kavranabilmesi için kritik öneme sahiptir (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Öz yeterliği yüksek öğretmenler öğrencilerini eleştirmek yerine çabalarını destekleyecek davranışlarda bulunurlar. Bir konunun öğretimi konusunda istekli ve kararlı davranır, öğrencilerini sürekli kontrol etmek yerine onların kendi öz denetimlerini artıracak yöntemleri denerler (Avcı, 2006). Öğretmenlerin öz yeterlik kavramı; öğretmenlerin yetenekleri, motivasyonları ve memnuniyet düzeylerinin yanı sıra öğrencilerin başarıları üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Nir & Kranot, 2006).

Öz yeterlik inancı güçlü öğretmenlerin kendi uygulamalarında yenilikleri denemeye daha istekli oldukları gözlemlenmektedir. Öz yeterliği yüksek öğretmenler, işyerlerinde daha yenilikçi davranışlar sergilerler. Bu nedenle, öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarını artırmak için, öz yeterliklerini geliştirme en etkili yöntemlerden biri olarak belirtilmektedir (Hsiao vd., 2011). Bir öğretmenin algıladığı yeterlik düzeyi, kendi becerilerinin dış değerlendirmelerinden daha yüksek veya düşük olabilir (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Yüksek öz yeterlik inançlarına sahip öğretmenler, engellerle karşılaştıklarında daha dirençli ve çözüm odaklı yaklaşıma eğilimindedirler (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Öğretmenlerin öz yeterliklerinin, göreve ve alana özgü olarak farklılık gösterebildiği belirtilmektedir. Sınıf yönetiminde yüksek öz yeterlik inancına sahip olan bir öğretmen, sınıfındaki öğrencileri öğrenme etkinliklerine dahil etme konusunda daha düşük bir inanca sahip olabilir (Lazarides & Warner, 2020). Öğretmenlerin öz yeterliği, görev zorluğu ve mesleki yeterlik duygularıyla da bağlantılıdır. Bu duygular, öğretmenlerin aldıkları mesleki gelişim eğitiminin kalitesinden etkilenmektedir (McClusky vd., 2021).

### **Öz Yeterliğin Kaynakları**

Bireyin sahip olduğu öz yeterlik inançları çeşitli faktörlerden etkilenmekte aynı zamanda bu faktörler üzerinde de etkili olmaktadır (Gazioğlu, Ateş & Aydın, 2023). Öz yeterlik inançları, kişilerin hayatlarını değiştirmelerine olanak sağlayacak eylemleri şekillendirdiği gibi insanların motivasyon ve davranışlarında da önemli bir rol oynar (Arseven, 2016). Öğretmen öz yeterliği, Bandura (1971)'nin öz yeterlik kaynakları olarak açıkladığı dört ana bilgi kaynağından şekillenir. Bu kaynaklar; kişinin yetkinliğini yansıtan doğrudan yaşantılar (enactive mastery experience), yeteneklerin gözlemlenmesi ve başkalarının başarılarıyla kıyaslanması yoluyla inançları etkileyen dolaylı yaşantılar (vicarious experience), bireyin belirli becerilere sahip olduğunu ifade eden sözel ikna (verbal persuasion), bireylerin yeteneklerini, dayanıklılıklarını ve işlevsel zorluklara karşı hassasiyetlerini

değerlendirdikleri fizyolojik ve duygusal durumlar (physiological and affective states) olarak adlandırılmaktadır (s. 80).

*Doğrudan yaşantılar:* Kişilerin başarıya ulaşabilmeleri için ne yapmaları gerektiğini biliyor olmalarından dolayı en somut kanıtı sunar. Gerçek olarak algılanan başarılar güçlü öz yeterlik duygusu oluştururken gerçek olarak algılanan başarısızlıklar ise zayıf öz yeterlik duygusu oluşturur (Bandura, 1971; Gibbs, 2003). Öğretmenler verdikleri eğitimin sonunda öz değerlendirme yaparlar ve benzer durumlardaki performansları hakkında bir yeterlik algısı oluştururlar. Sonraki öğretimlerinde ise bu inançlara göre davranırlar (Sakız, 2013).

*Dolaylı yaşantılar:* Eğitimciler kendi deneyimlerinin dışında etraflarındaki diğer kişileri de gözlemleyerek bir yeterlik inancı oluşturlar (Morris, Usher & Chen, 2016). Önemli kişilerin davranışlarını örnek almak öz yeterliği güçlendirir (Gibbs, 2003). Yeterlik değerlendirmeleri, başkalarının başarıları gibi dolaylı deneyimlerden etkilenir. Kişinin kendi yeterlik duygusunu geliştirebilmesi için model alma etkili bir yöntemdir ve insanlar kendi yeterliklerini başkalarının başarı durumlarına göre değerlendirir (Bandura, 1971). Dolaylı yaşantılar, başkalarının deneyimlerinden öğrenmeyi içerir ama doğrudan deneyimlerden daha az etkilidir. Çünkü bireyler başkalarının davranışlarını ne kadar başarılı bir şekilde modelleyebilecekleri konusunda belirsizlik yaşayabilirler (McClusky vd., 2021). Bandura (1997) dolaylı yaşantılar açısından gözlemcinin gözlediği model kendisine ne kadar çok benzerse bu durumun o bireyin öz yeterliğine olan etkisinin daha fazla olacağını belirtmektedir (Bandura'dan aktaran Sakız, 2013).

*Sözel ikna:* Sözlü ikna, bir öğretmenin performansı ve başarı beklentileri hakkında yöneticiler, meslektaşlar, ebeveynler ve toplum üyeleri gibi önemli kişilerden aldığı sözlü geri bildirimlerle ilgilidir (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). İnsanlar sözlü ikna yoluyla başarıya ulaşabilecekleri yeteneklere sahip olduklarına inanırlar. Sözlü ikna tek başına kalıcı bir yeterlik artışı sağlamasa da olumlu ve gerçekçi geri bildirim, kişisel gelişimi destekleyebilir (Bandura, 1971). Bir kişinin bir alanda çok az deneyimi olduğunda sözlü ikna daha etkili olur (Morris, Usher & Chen, 2016). Başarabileceklerine sözlü olarak ikna olan

kişiler, zorluklarla mücadele etmede kendilerine güvenir, daha çok sabır gösterir ve çaba sarfederler (Bandura, 1971, s. 101; Gibbs, 2003).

*Fizyolojik ve duygusal durumlar:* İnsanlar yeteneklerini değerlendirirken fizyolojik ve duygusal durumların getirdiği somatik bilgilere güvenirler. Stresli durumlarda değil kendilerini daha rahat hissettikleri durumlarda başarı beklemeye yatkındırlar (Bandura, 1971). Öğretmenlerin duyguları ve ruh halleri, öz yeterlik inançları üzerinde etkili bilgi kaynaklarıdır. Duygusal ve fizyolojik uyarılma, öz yeterlik inançlarını güçlendirebilir veya zayıflatabilir. Bir sonraki performansları da bu durumdan etkilenir (Gibbs, 2003). Bireylerin belirli bir durumla ilgili hissettikleri stres, heyecan, korku vb. gibi durumlar kişilerin nasıl algıladığına göre değişkenlik gösterir (Morris, Usher & Chen, 2016). Olumlu duygular öz yeterliği artırmada daima daha etkilidir (Sakız, 2013).

### **Öğretmen Öz Yeterliği ile İlişkili Değişkenler**

Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi için, öğretmenlerin yeterliklerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve bu faktörlerin yol açtığı engellerin tespit edilmesi önemli görülmektedir (Yenen, 2022). Bağlamsal faktörler, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını şekillendiren ve dolayısıyla öğretim performanslarını ve öğrenci başarılarını etkileyen çeşitli çevresel ve örgütsel unsurları içermektedir (Guo vd., 2011). Öğretmenlik yaptıkları bağlamın yenilikleri destekleyici olduğu durumlarda öğretmenlerin kendilerini daha güvenli hissettikleri belirtilmektedir (Alderson, McAlevey, Narayan & Williams, 2024). Öz yeterlik inançları yüksek olan öğretmenler diğer bireylere göre daha az stres yaşar, zorluklar karşısında daha gayretli olurlar. Bu öğretmenler öğrencileri eğitime aktif bir şekilde dâhil ederler; yeni fikirler ve öğretim yöntemlerini kullanma konusunda daha isteklidirler. Öz yeterlik inançları, öğretmenlerin genel öğretim verimliliğini ve çocukların etkileşimini artırmada önemli bir rol oynar (Tepe & Demir, 2012).

Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin, başarıya ulaşana kadar öğretim yöntemlerini geliştirmek için sürekli çaba gösterme olasılıkları daha yüksektir (Guo, Piasta, Justice &

Kaderavek, 2010). Düşük öğretmen yeterlik inançları, öğrenci yeterliklerinde ve akademik başarıda düşüslere yol açmakta, bu durum hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin performansını olumsuz yönde etkilemektedir. Öte yandan, akademik başarılar arttıkça öğretmenlerin öz yeterlik inançları da yükselmektedir. Bu dinamik, öğretmenlerin kendi yeterlik inançlarını güçlendirmenin ve öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın önemini vurgulamaktadır (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Literatürde ayrıca okul müdürlerinin motivasyon, vizyon ve fırsatlar sağlayan liderlik davranışlarının öğretmen öz yeterliği ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Golia, Belias, Tsioli & Koustelios, 2013).

Zainal ve Matore (2021)'ye göre öz yeterliği yüksek olan yenilikçi öğretmenler risk almaya hazırlıktır, görevlerindeki zorlukları fırsat olarak görürler. Buradan hareketle öz yeterliği yüksek olan bireylerin yenilikçi iş davranışlarının da yüksek olduğu dolayısıyla öz yeterlik ve yenilikçilik kavramlarının birbiri ile güçlü bir bağ içinde olduğu görülmektedir (Hsiao vd., 2011). Öğretmenlerin mesleklerinde karşılaştıkları zorluklarla yüzleşme konusunda kendilerine güven duymaları, iş yerinde yenilikçi davranışlar sergileme olasılıklarını artırmaktadır. Bu da öğretmenlerin yenilikçi davranışlarının ve mesleki öz yeterliklerinin birbirini olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir (Klaeijsen, Vermeulen & Martens, 2018). Güçlü öz yeterlik inançları, bireylerin başarısını ve kişisel refahını birçok açıdan olumlu yönde etkiler (Pajares, 1997). Öğretmen öz yeterliğinde etkili olan bir diğer unsur olarak ailelerle kurulan olumlu ilişkiler olarak görülmektedir. Ailelerin, öğretmenin öğretime ilişkin değerlendirmelerinin öğretmenlerin öz değerlendirme ve öz algıları için önemli bir referans olduğunu göstermektedir (E. Skaalvik & Skaalvik, 2010).

## **Yansıtma**

Yansıtmanın tanımı ve yansıtmayı geliştirmeye yönelik stratejileri ele alan akademik çalışmaların sayısı giderek artmasına rağmen, yansıtmanın ne anlama geldiği konusundaki tartışmalar sürmektedir (Şahin, Şen & Dinçer, 2019). Yansıtma üzerine yapılan geniş anlam yelpazesi, bulguların yorumlanmasını ve anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, farklı

yansıtma türlerini tanımlama girişimleri, bu zorluğu aşmak ve yansıtmanın daha spesifik bir şekilde anlaşılmasını sağlamak için önemlidir (Larrivee, 2008).

Dewey'in eserleri incelendiğinde, yansıtıcı düşüncenin doğası ve önemi üzerinde ısrarla durduğu görülmektedir. "Experience and Education" kitabında yansıtmayı "geçmişte ne olduğuna dönüp bakmak" olarak tanımlamaktadır (Bauer, 1991, s. 20). Dewey'e göre yansıtma, "deneyimin anlamına katkıda bulunan, deneyimin yeniden inşası ve yeniden düzenlenmesi" sürecidir (Rodgers, 2002, s. 845).

Dewey (1933) yansıtıcı eylemi, "Bir inanç ya da bilginin herhangi bir biçiminin, onu destekleyen gerekçeler ışığında ve bu inancın ya da bilginin götürebileceği ileri sonuçlar göz önünde bulundurularak aktif, sürekli ve dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi" olarak tanımlamaktadır (s. 9). Yansıtma, bireyin öğrenme süreci sırasında veya sonrasında, ne kadar öğrendiğini değerlendirmesi ve bu değerlendirmeye dayanarak gelecekteki öğrenmelerine yönelik bilinçli kararlar almasıdır (Uygun & Çetin, 2014).

Yansıtıcı düşünme becerisi, bireylerin gizli öğrenme alışkanlıklarını açığa çıkarmalarını, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerini ve karşılaşılan sorunlara yönelik stratejiler oluşturmalarını destekler (Kızılkaya & Aşkar, 2009). Öngörülemeyen ve zor durumlarla başa çıkmayı sağlayan temel yeteneklerden biri yansıtıcı düşünmedir (Tunç & Kıncal, 2021). Dewey (1933)'e göre yansıtma bireylerde açık fikirlilik, sorumluluk ve isteklilik olması durumunda gerçekleşir. Açık fikirlilik bir probleme çeşitli ve yeni bakış açıları getirme becerisidir. İsteklilik, bir konuya tamamen bağlı olmayı ve çeşitli fikirleri ve düşünceleri deneyimlemeyi ifade eder. Sorumluluk, bireyin eylemlerinin sonuçlarını kabul etmesi ve bu süreçte öğrenilenlerin anlamını araştırma gereksinimidir (Kızılkaya & Aşkar, 2009).

Yansıtma ile ilgili literatür incelendiğinde yansıtma düzeylerine ve türlerine yönelik sınıflamalar görülmektedir. Van Manen (1977) ve Schön (1983) yansıtma düzeylerini veya türlerini tanımlamaya yönelik ilk adımları atmışlardır. Van Manen teknik, pratik ve eleştirel yansıtma olarak üç seviyeden oluşan bir model; Schön ise eylem içinde yansıtma (reflection-in-action) ile eylem üzerine yansıtma (reflection-on-action) olarak ikili bir aşama sunmuştur

(Larrivee, 2008). Schön (1987)'e göre eylem içi yansıtma, eylemi gerçekleştirirken problemlere odaklanma ve çözmeyi ifade ederken eylem üzerine yansıtma eylem gerçekleştikten sonra yapılan değerlendirmedir.

### **Eğitimde Yansıtmanın Önemi ve Rolü**

Üst düzey düşünme becerileri, eleştirel, mantıksal, yansıtıcı, üstbilişsel ve yaratıcı düşünmeyi kapsar. Bu beceriler arasında yansıtıcı düşünme, en önemli üst düzey düşünme yeteneğidir (Orakcı, 2021). Yansıtıcı düşünme eğitim ortamlarında geniş kapsamda ve sıkça kullanılması gereken bir düşünce türüdür (Tunç & Kınca, 2021). Bu nedenle, öğretmenlerin yeniliklere açık, yaratıcı ve yansıtıcı niteliklere sahip olmaları gerekmektedir (Aykar, 2019). Öğretmen yetiştirme programlarında da öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye yönelik bilgi ve tutumları geliştirilirse yansıtıcı düşünme becerilerinin destekleneceği belirtilmektedir (Tok, 2008; Valli, 1997). Yansıtıcı düşünmenin öğretmenlerin eğitim sürecinde kritik bir role sahip olduğu (Köksal & Demirel, 2008) ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde yansıtmanın önemli olduğu vurgulanmaktadır (Cole, Hinchcliff & Carling, 2022). Öğretmenlerin niteliklerinin sürekli olarak gözden geçirilmesi ve çağın gereksinimlerine uygun olarak mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı öğretim, mesleki gelişimin ayrılmaz bir parçasıdır ve öğretim sürecinin her aşamasında yer alması önerilir (Orakcı, 2021).

Öğretmenlerin öğretim süreçlerini etkili bir şekilde yönetmeleri için en iyi çözüm, çalışmalarını sistematik bir şekilde değerlendirme alışkanlığı kazanmalarıdır (Larrivee, 2008). Farklı yaklaşım ve yeniliklerden biri olan yansıtıcı düşünme ile öğretmenlik süreçleri de değişmektedir (Fırat, 2022). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede öğretmenler en büyük sorumluluğa sahiptir ve bu beceriyi kazandırmak için öğretmenlerin önce kendi yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Semerci, 2007). Yansıtıcı düşünme yoluyla öğretmenler; geçmiş deneyimlerini eğitimsel inanç, değer ve felsefeleriyle birleştirerek yenilikçi fikirler ve deneyimler oluştururlar (Eğmir, 2019). Yansıtıcı düşünme

becerisine sahip öğretmenler, eğitimin kalitesi ve öğrenci başarısını desteklemede etkili bir faktördür (Saygılı & Tehnelde, 2014). Yansıtıcı düşünme becerisi, öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerini değerlendirmelerine ve geliştirilmesi gereken alanlarını belirlemelerine yardımcı olur. Bu sayede, öğretmenler öğrenciler için daha etkili ve olumlu öğrenme ortamları oluşturabilirler (Eğmir, 2019). Özellikle okul öncesi dönemde çocuklar, ilk rol modellerini öğretmenlerinden alır. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerisine sahip olmaları beklenir. Ayrıca, öğretmenlerin kendi yeterliklerinin farkında olmaları da yansıtıcı düşünme eğilimlerini olumlu yönde etkiler (Tunç & Kıncal, 2021).

### **Yansıtmayı Destekleyen Araçlar**

Bireylerin yansıtıcı düşüncelerini desteklemek için öğrenme süreçlerinde çeşitli araçlardan yararlanılmaktadır (Kızılkaya & Aşkar, 2009). Mikro öğretim, çevrim içi öğrenme ortamı, portfolyo ve ağ günlükleri (Eğmir, 2019); videoteypler, yansıtıcı yazma, yansıtıcı dialoglar, grup tartışmaları ve yüksek sesle düşünme (Kızılkaya & Aşkar, 2009), yansıtma günlükleri (Akkoyunlu, Telli, Menzi Çetin & Dağhan, 2016; Şahin vd., 2019) bu araçlara örnekler arasındadır.

Bunlardan araştırmalara en sık konu edinen teknikler yansıtıcı günlükler ve ağ günlükleridir (Eğmir, 2019; Koç & Yıldız, 2012). Yansıtıcı yazılar yazmak yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede büyük önem taşır (Tok, 2008). Yansıtmanın temel unsurlarından biri, öğretmen adaylarının okulda karşılaştıkları sorunları ortaya koymalarına ve bu konular üzerinde düşüncelerine yardımcı olan yansıtıcı günlüklerdir. Bu tür günlükler sorunların daha düzenli olarak incelenmesine olanak tanır. Yansıtıcı günlükler ile öğretmen adayları edindikleri deneyimleri geliştirebilmektedir (Ekiz, 2006). Aynı zamanda yansıtıcı günlükler ile öğretmenlerin okuldaki öğretim uygulamalarına ilişkin bilgilerini eleştirel bir biçimde değerlendirme fırsatı sunduğu belirtilmektedir (Aspasia, Alexandra, Matina & Penelope, 2016). Bu araçları mikro öğretim uygulamaları izlemektedir. Kontrollü ve kayıt altında bir uygulama olan mikro öğretim yöntemiyle öğretmen adayları deneyim kazanırlar. Bu kayıtlar

sayesinde de deneyimlerini gözden geçirerek öğretim sürecindeki uygulamalarını geliştirme fırsatı bulurlar (Fırat, 2022). Portfolyolar ise günümüzde yaygın olarak kullanılan değerlendirme yöntemlerinden biri olan ve yansıtmayı destekleyen önemli araçlardır (Şahin vd., 2019). Yansıtıcı öğretmen eğitim programları, farklı yansıtma araçlarıyla öğretmenlerin uygulamaları üzerinde düşüncelerini desteklemeye çalışmaktadır (Valli, 1997).

### **İlgili Araştırmalar**

Bu kısımda inovasyon becerileri, bireysel yenilikçilik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve yansıtıcı düşünme eğilimleri ile ilgili araştırmalar incelenerek çalışmaların amaç, yöntem ve bulgularına yer verilmiştir. İncelenen araştırmalar, çalışma konusuna yakın olan araştırmalardan seçilmiş olup yurt içi ve yurt dışında yapılmış çalışmalar alt başlıklar altında aktarılmıştır.

#### **Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar**

Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri Elazığ ilinde görev yapan 98 okul öncesi öğretmeninden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları açısından, kendilerini yüksek düzeyde değerlendirdikleri belirtilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterliklerinin demografik değişkenlere göre fark göstermediği sonucuna varılmıştır.

Yılmaz (2013) okul öncesi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğretim amaçlı bilgisayar kullanımına yönelik algılanan özelliklerini araştıran bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın verileri Ankara’da bulunan 436 okul öncesi öğretmen adayından elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları okul öncesi öğretmen adayları için okul öncesinde bilgisayar kullanımının zor olmadığını ve bilgisayar kullanımının katılımcılar için fayda sağladığını göstermiştir. Araştırmada elde edilen bir

diğer sonuca göre ise okul öncesi öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeylerinin yarıdan fazlasında düşük olduğu tespit edilmiştir.

Önen ve Koçak (2014) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, yansıtıcı düşünme eğilimlerini, bireysel yeniliklere açıklıklarını ve sosyotropik-otonomik kişilik özelliklerini analiz etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri Hacettepe Üniversitesi'nde öğrenimine devam eden 396 öğretmen adayından “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği”, “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Sosyotropi-Otonomi Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Çalışma bulgularına göre öğretmen adaylarının daha çok otonom özelliklere sahip olduğu ve otonom özellik gösterenlerin yenilikçilik düzeylerine bakıldığında “sorgulayan” bireylerin yüzdelerinde ilk sırayı aldığı görülmüştür. Yansıtıcı düşünme puanları açısından bakıldığında ise araştırmanın sonuçları sosyotropik öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme puanlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Köstekçi (2016) farklı branşlarda öğrenim gören 2250 öğretmen adayıyla yaptığı çalışmada yansıtıcı düşünme düzeyleri ile girişimcilik özelliklerini incelemiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak, “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Üniversite Öğrencileri İçin Girişimcilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf ve sosyal bilgiler branşında olan öğretmen adaylarının ve kadınların erkeklere göre yansıtıcı düşünme puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yansıtıcı düşünme puanlarına göre “sorgulayıcı ve etkili öğretim” alt boyutundan en yüksek puanı aldıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri incelendiğinde ise “yüksek girişimcilik” düzeyinde oldukları görülmektedir. Buna bağlı olarak yüksek girişimcilik özelliğine sahip katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeylerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Akdeniz (2020) gerçekleştirdiği çalışmada inovasyon eğitim programının öğretmenlerin bireysel yenilikçilik davranışlarına olan etkisini incelemiştir. Araştırma Konya ilinde görev yapan 40 öğretmen (20'si deney 20'si kontrol grubu) ile yürütülmüştür. Çalışma kapsamında öğretmenlere inovasyonu geliştirmeye yönelik sekiz hafta süren bir program uygulanmıştır. Araştırmanın sonucu, inovasyonu geliştirici eğitim programlarının öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını desteklediğini göstermiştir.

Orakcı ve Rüzgar (2021) yansıtıcı düşünme ve bireysel yenilikçiliğin öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumlarını ne ölçüde yordadığını araştırmıştır. Türkiye’deki yedi farklı üniversitedeki 510 öğretmen adayı örnekleme oluşturmuştur. Araştırma verileri “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği”, “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre bu üç değişken arasında güçlü ve pozitif, anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aktaş (2022) gerçekleştirdiği çalışmada 21. yüzyıl becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma grubu 158 öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği” ve “Teknoloji Bilgi Düzeyi Anketi” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları katılımcıların girişimcilik ve inovasyon boyutunda orta, kariyer bilinci boyutunda çok yüksek olduğunu göstermiştir. Sosyal sorumluluk ve liderlik, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, eleştirel düşünme ve problem çözme boyutunda ise yüksek düzeyde beceriye sahip oldukları belirlenmiştir.

Arslan ve Duru (2022), TALIS 2018 anket verilerini kullanarak Türkiye'deki ilkökul öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını, yenilikçilik algılarını, iş memnuniyetlerini ve öğretmenlik motivasyonlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, nedensel karşılaştırma modeline dayanarak gerçekleştirilmiş ve örneklem grubu 3204 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin öğretmenlik motivasyonları, yenilikçilik düzeyleri ve iş memnuniyetleri orta düzeyde iken, öz yeterlik inançları yüksek düzeydedir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğrenim seviyesi, görev süresi ve cinsiyet değişkenine göre fark göstermediği belirlenmiştir.

Demirci (2022) “Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yordayıcısı Olarak Öğrenen Örgüt Profili ve Örgüt Kültürü” başlıklı çalışmasını, İstanbul ilinde 387 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği”, “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ve “Okul Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin, öğrenen örgüte ve okul kültürüne ilişkin algılarının bireysel yenilikçilik alt boyutlarının üçünü de yordadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik puanlarına yönelik çalışma sonuçlarına bakıldığında ise; yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu,

çalışma süresi ve çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark bulunurken medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir.

Ekici (2022) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve inovatif düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun İzmir ilinde görev yapan 432 öğretmenden oluştuğu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” ve “İnovatif Düşünme Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Analizler sonucunda yaşam boyu öğrenme becerileri ile inovatif düşünme becerileri arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna göre yaşam boyu öğrenme becerisi yüksek olan öğretmenlerin inovatif düşünme becerilerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fırat (2022) okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada eylem araştırması yöntemini kullanmıştır. Çalışmanın yansıtıcı düşünme ölçeğinin geliştirilmesi aşaması Türkiye genelinde 282 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmasının nicel kısmı Atatürk Üniversitesi’ne devam eden 60, nitel kısmı için ise sekiz okul öncesi öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırma kapsamında 33 maddeli ve dört boyuttan oluşan “Okul Öncesi Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçeğin “Etkinlik Sürecine İlişkin Yanlılıklar” boyutunda erkek öğretmen adayları için anlamlı bir fark olduğu bulunurken diğer üç alt boyutta anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre düşünme tarzlarının eleştirel ve yansıtıcı bir şekilde değişime uğradığı, mikro öğretim, günlük tutma ve akran değerlendirmeleri yoluyla yansıtma etkinliklerinin deneyimlendiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlük yazılarında, ilk haftalarda teknik düzeyde yansıtma yapılrken son uygulamalarda eleştirel seviyeye ulaşılmıştır. Hazırlanan eylem planlarında, mikro öğretimin ve farklı uygulamaların, öğretmen adaylarının deneyimlerine olumlu katkı sağladığına dikkat çekilmiştir.

Özkurt (2022) gerçekleştirdiği çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’deki 213 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya ilişkin veriler;

elektronik bir platform aracılığıyla ulaştırılan “Kişisel Bilgi Formu”, “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” ve “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ile toplanmıştır. Yapılan analizler ışığında, dijital okuryazarlık ile bireysel yenilikçilik arasında olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

### **Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar**

Hsiao vd. (2011) çalışmasında öğretmenlerin öz yeterliklerinin yenilikçi çalışma davranışları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamış, Tayvan'ın kuzey bölgesindeki 20 resmi ve özel okuldan 546 öğretmen araştırmasının örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Demografik Bilgilere İlişkin Form”, “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (Teachers' Self-efficacy Scale)” ve “Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği (Innovative Work Behavior Scale)” kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öz yeterlikleri ile yenilikçi çalışma davranışları arasında yüksek, pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Noormohammadi (2014) çalışmasında öğretmen yansıtması, öğretmen yeterliği ve özerklik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 172 İngilizce öğretmeni oluşturmuş, veri toplama aracı olarak “Yansıtıcı Envanter (English Language Teacher Reflective Inventory)” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen yansıtıcı uygulamaları ile öğretmen öz yeterlik ve özerklik arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca yansıtma unsurlarının, öz yeterlik ve özerklik bileşenleriyle pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda yansıtıcı uygulamanın, öğretmenlerin hem etkinliklerini hem de bağımsızlıklarını geliştirmelerine yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Messmann ve Mulder (2015) öğretmenlerin yenilikçi iş davranışlarına yansıtmanın rolünü araştırmayı amaçladıkları çalışmayı Almanya'da bir ortaöğretim okulunda çalışan 67 öğretmenle gerçekleştirmişlerdir. Veri toplama aracı olarak “Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği (Innovative Work Behavior Scale)” kullanılmıştır. Ayrıca yansıtıcı etkinlikleri içeren 17 maddelik bir araç kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları yansıtmanın yenilikçi iş davranışını

desteklediğini ve yansıtma yapan öğretmenlerin daha yenilikçi iş davranışı sergilediklerini göstermiştir.

Thurlings vd. (2015) öğretmenlerin yenilikçi davranışlarına odaklanan çalışmaları sistematik bir şekilde inceledikleri çalışmada, araştırmalarda kullanılan tanımları analiz etmek ve eğitim örgütlerinde yenilikçi davranışı artıran faktörleri belirleyerek bir ön model oluşturmayı amaçlamışlardır. Araştırmacılar tarafından çalışmalar ilgili arama motorlarında yenilikçi davranış, fikir genelleme, uygulama, yaratma, teşvik etme, gerçekleştirme, yaratıcı öğretim ve değişim terimleriyle taranmıştır. İncelemede 1990-2013 arasında yapılan 396 araştırmanın 37'si ele alınmıştır. Çalışma kapsamında 29 çalışmanın yenilikçi davranışı etkileyen faktörleri, dört çalışmanın ise yenilikçi davranışın etkilerini ele aldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yenilikçi davranışları üzerinde hangi alt kategorilerin ve hangi faktörlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonucunda öz yeterlik, tutum ve inançlar ile çevreden gelen destekler (örgüt, meslektaş vb.), öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını artıran faktörler olarak belirlenmiştir.

Gardiynoğlu (2019) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. 160 okul öncesi öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmada “Demografik Bilgi Formu” ve “Ohio Öğretmen Yeterlik Ölçeği” ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve eğitim durumu değişkenleri ile öz yeterlik algıları arasında bir ilişki bulunamamış ancak öğretmenlerin öz yeterlik toplam puanları ile okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Zainal ve Matore (2019) öğretmenlerin yenilikçiliğini etkileyen faktörleri inceledikleri sistematik literatür taraması çalışmasında genel olarak 46 faktörün yenilikçilik üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu saptamışlardır. Son 10 yıldaki yenilikçiliği etkileyen faktörler ile ilgili yapılan araştırmalarda en fazla çalışılan 22 faktör ile bireysel faktörler ve 18 faktör ile organizasyonel faktörlerin takip ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Demografik faktörler ise toplamda altı faktörle en az çalışılan ve araştırılan faktörler olarak tespit

edilmiştir. Bu araştırma sonucunda, liderlik ve öz yeterlik kavramlarının literatürde en fazla çalışılan ve yenilikçilik üzerinde etkili olan iki ana faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zainal ve Matore (2021) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin öz yeterliği ve okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik uygulamalarının öğretmenlerin yenilikçi davranışlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Malezya'da bulunan 1415 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öz yeterliklerinin ve okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik uygulamalarının öğretmenlerin yenilikçi davranışları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bulgular öğretmenlerin öz yeterliliğinin ve okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik uygulamalarının her ikisinin de öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını etkilemede önemli rol oynadığını yansıtmıştır.

Saira vd. (2022) gerçekleştirdikleri çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yenilikçilik algıları, kendilerini yenilikçi olarak tanımlama durumları, yenilikçi etkinliklerdeki rolleri ve yenilikçilik algılarının geliştirilmesine ilişkin önerileri ile ilgili sorulara cevaplar aranmıştır. Çalışma derinlemesine görüşme tekniği kullanılarak yapılmış, Kazakistan'da görev yapan 33 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin büyük bir kısmının yeniliği, bir gereklilik ve gelişimin bir parçası olarak algıladığını, çoğunun ise kendini orta düzeyde yenilikçi olarak tanımladığını göstermiştir. Katılımcı öğretmenler okul öncesi kurumlarda yenilikçi çalışmalara daha aktif katılacakları etkinliklere yer verilmesi gerekliliğini önermişlerdir.

Zhang, Duan, Wang, Qin ve Wang (2024) okul öncesi öğretmenlerinin öğretim yenilikçiliği ve anaokullarının örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi ve öğretim yeterliliğinin etkisini incelemiştir. Çin'deki farklı eyaletlerde çalışmakta olan 2092 okul öncesi öğretmeninden oluşan örnekleme çalışma için hazırlanmış olan çevrimiçi anket doldurulmuştur. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin yenilikçiliğinin demografik değişkenlerden yaş, eğitim düzeyi, anaokulu ortamı, kurum türü ve öğretmenlik deneyimine göre anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır. Araştırma sonuçları anaokullarında örgütsel iklimin, öğretmenlerin öğretim yenilikçiliğini hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilediğini, öğretmenlerin yenilikçi

yaklaşımlar benimsemelerini sağlayan bir ortam sunarken, aynı zamanda onların mesleki yeterliklerini geliştirerek yeniliğe olan yatkınlıklarını da artırdığını göstermiştir.

Okul öncesi dönemde yenilikçilikle ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında; yenilikçiliğin eğitim programları (Akdeniz, 2020), teknoloji kullanımı (Yılmaz, 2013), yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Özbilen & Aytaç, 2023), dijital okuryazarlık (Özkurt, 2022), öğrenme ve öğretme anlayışı (Gülşen, 2023), eleştirel ve yaratıcı düşünme (Yılmaz, 2023), yansıtma (Firat, 2022) ve örgüt iklimi (Zhang vd., 2024) gibi çalışmalarla ele alındığı görülmüştür. Yenilikçilik alanında yapılan çalışmaların sistematik olarak incelendiği çalışmalarda literatürde yer almaktadır (Thurlings vd., 2015). Yenilikçi düşünme eğilimine yönelik olarak okul öncesi alanında yapılan çalışmalar (Gül, 2023; Özgür, 2023; Yapalı, 2024; Yıldırım, 2022) son zamanlarda artış göstermesine rağmen bu alanda yenilikçi düşünmenin farklı değişkenlerle ele alınacağı çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin yenilikçi düşünceleri ile öz yeterlik inançları ve yansıtıcı düşünceleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yapılan nicel bir araştırmadır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. “İlişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırma, çoğunlukla ilişkisel araştırma olarak adlandırılır” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011, s. 22). İlişkisel tarama; “İki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri” olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2009, s. 81).

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu ve ana sınıfları ile özel okul öncesi kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubuna alınan öğretmenler kolay ulaşılabilir (uygun) örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme; “katılımcıların erişim kolaylığı ve uygunluğu nedeniyle seçildiği” örnekleme türüdür (Creswell, 2014, s. 158). Bu örnekleme stratejisinde amaç; zaman, para ve işgücü kaybını önleyerek katılımcı gruba ulaşabilmektir (Büyüköztürk vd., 2011). Bu doğrultuda 285 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

*Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Sayılar ve Yüzdeleri*

Değişkenler	Değişken düzeyleri	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	23	8.1
	Kadın	262	91.9
Yaş Düzeyi	20-30 Yaş	52	18.2
	31-40 Yaş	121	42.5
	41 Yaş ve Üstü	112	39.3
Çalıştığı Kurum	MEB Bağımsız Anaokulu	126	44.2
	MEB İlkokul Bünyesinde Ana Sınıfı	98	34.4
	MEB Ortaokul Bünyesinde Ana Sınıfı	27	9.5
	Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumu	34	11.9
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	48	16.8
	Lisans	182	63.9
	Lisansüstü	55	19.3
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	99	34.7
	11-20 Yıl	150	52.7
	21 Yıl ve Üstü	36	12.6
Sınıftaki Çocuk Sayısı	10-15 Kişi	73	25.6
	16-20 Kişi	127	44.6
	21 Kişi ve Üstü	85	29.8
Sınıftaki Çocukların Yaş Grubu	36-48 Ay	50	17.5
	48-60 Ay	107	37.6
	60-72 Ay	128	44.9
Teknoloji Kullanımı Konusunda Yeterli Hissetme	Desteklenmeli	54	18.9
	Yeterli	180	63.2
	Çok yeterli	51	17.9
Projeye Katılım Durumu	Evet	158	55.4
	Hayır	127	44.6
Mesleki Eğitim İhtiyacı	Evet	134	47.0
	Hayır	151	53.0
Toplam		285	100.0

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin %91,9’unun kadın olduğu ve %42,5’inin 31-40 yaş aralığında yer aldığı görülmektedir. Çalıştıkları kurum türüne göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %44,2 ile MEB’e bağlı bağımsız anaokulunda, %9,5 ile MEB ortaokul bünyesindeki ana sınıflarında görev yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumları incelendiğinde, %63,9’unun lisans mezunu olduğu, %16,8’inin ise ön lisans mezunlarına ait olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdemleri açısından değerlendirildiğinde, %52,7 ile 11-20 yıl aralığında deneyime sahip oldukları, %12,6 ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayılarının dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin %44,6'sının sınıfında 16-20 çocuk olduğu, %44,9'unun çocukların yaş grubunun 60-72 ay aralığında olduğu görülmektedir. Teknoloji kullanımı konusunda kendini yeterli hissetme durumları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin %63,2'sinin kendini yeterli olarak gördüğü belirlenmiştir. Daha önce projelere katılım durumları incelendiğinde, %55,4'ünün en az bir projeye katıldığı tespit edilmiştir. Mesleki eğitim ihtiyacı hissetme durumları incelendiğinde ise öğretmenlerin %47'sinin eğitim almaya ihtiyaç duyduğunu belirttikleri görülmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak; “Demografik Bilgi Formu, Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik İnovatif Düşünme Eğilimi Ölçeği, Okul Öncesi Eğitim İçin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, Öğretmen Yeterlik Ölçeği, Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır.

### **Demografik Bilgi Formu**

Çalışmada araştırmacı tarafından literatür incelenerek hazırlanan “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu form öğretmenlerin yaş, çalıştığı kurum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, teknolojiyi kullanma durumu, mesleki eğitim ihtiyacı hissetme durumu ve projelere katılım durumu gibi bilgilerinin öğrenilmesine yönelik maddeleri içermektedir. “Demografik Bilgi Formu” öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

### **Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik İnovatif Düşünme Eğilimi Ölçeği**

Okul öncesi öğretmenlerinin İnovatif Düşünme Eğilimlerini ölçmek amacı ile Bilir (2021) tarafından geliştirilmiş “İnovatif Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde, AFA, DFA ve Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Ölçek 10 maddeden oluşan tek boyutlu “Bana hiç uygun değil (1), Bana uygun değil (2),

Bana biraz uygun (3), Bana büyük ölçüde uygun (4) ve Bana tamamen uygun (5)” arasında değişen 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçek için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerliğini değerlendirmek için “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ve “Değişime Direnç Ölçeği” kullanılmıştır. Bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına dayanarak maddelerin ayırt edici olduğu belirtilmiştir. Test tekrar test sonuçları .92 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak bu ölçeğin okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimlerini ölçtüğü görülmüştür (Bilir, 2021). Bu çalışma için ise iç tutarlılığı gözden geçirilmiş, 285 öğretmenden elde edilen veriler analiz edildiğinde Cronbach alfa katsayısı .92 olarak belirlenmiştir.

### **Okul Öncesi Eğitim İçin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği**

Ölçek Çobanoğlu (2017) tarafından erken çocukluk öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Uzman görüşleri sonrasında ölçek geliştirme aşamasında iki örneklem grubuyla çalışılmıştır. Birinci doğrulayıcı faktör analizi 27 madde üzerinden 238 öğretmenden toplanan veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. İkinci doğrulayıcı faktör analizi 18 madde üzerinden 251 öğretmenle yürütülmüştür. Ölçeğin nihai hali 18 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut aile katılımına yönelik özyeterlik (4), ikinci alt boyut öğretime yönelik özyeterliktir (14). Ölçek “1 (Hiç), 3 (Çok az), 5 (Biraz), 7 (Çok) ile 9 (Son derece çok)” arasında değişen 9’lu likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach alfa katsayısı aile katılımına yönelik özyeterlik boyutu için .88, öğretime yönelik özyeterlik boyutu için .93 olarak hesaplanmıştır (Çobanoğlu, 2017). Bu çalışma için 285 öğretmenden toplanan verilerin iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve Cronbach alfa katsayısı öğretime yönelik özyeterlik alt boyutu için .97, aile katılımına yönelik özyeterlik alt boyutu için .91 olarak hesaplanmıştır.

## **Öğretmen Yeterlik Ölçeği**

Orijinal olarak Çapa (2005) tarafından oluşturulan 9 maddelik ölçeğin Türkçe uyarlaması Çobanoğlu (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin 251 okul öncesi öğretmeniyle yürütülen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iki faktörlü yapı korunmuştur. Ölçek, kişisel yeterlik (4 madde) ve genel öğretim yeterliği (5 madde) şeklinde iki faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Öğretmen Yeterlik Ölçeği “Kesinlikle katılmıyorum (1) ve Kesinlikle katılıyorum (6)” arasında değişen 6’lı likert tipi bir ölçektir. Cronbach alfa katsayıları sırasıyla kişisel yeterlik boyutu için .79, genel öğretim yeterliği boyutu için .84 şeklinde hesaplanmıştır (Çobanoğlu, 2017). Bu çalışma için 285 öğretmenden elde edilen verilerin iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve Cronbach alfa katsayısı kişisel yeterlik alt boyutu için .90, genel öğretim yeterliği alt boyutu için .85 olarak hesaplanmıştır.

## **Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği**

Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği, 599 öğretmen ve öğretmen adayına uygulanmış ve Semerci (2007) tarafından geliştirilmiştir. İlk aşamada 43 madde belirlenmiş uzman görüşleri sonrasında 41 maddeye inmiştir. Faktör analizi yapıldıktan sonra 6 madde daha ölçekten çıkarılarak 35 maddelik nihai hali oluşmuştur. YANDE “Tamamen katılıyorum (5), Çoğunlukla katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Çoğunlukla katılmıyorum (2), Hiç katılmıyorum (1)” arasında değişen 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçekte 20 olumsuz ve 15 olumlu ifade yer almaktadır. 35 maddelik ölçek 7 alt boyuttan (Sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma, mesleğe bakış) oluşmaktadır. Test tekrar test korelasyonu 0.74 olarak hesaplanırken iki yarı puanlar arasındaki korelasyon kat sayısı 0.77 olarak saptanmıştır. YANDE ölçeğinin Cronbach alfa kat sayısı .90’dır. Bulgular YANDE’nin öğretmen ve öğretmen adayları için güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğunu göstermektedir (Semerci, 2007). Bu çalışma için 285

öğretmenlerden elde edilen verilerin iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve Cronbach alfa katsayısı toplam puan için .90 olarak hesaplanmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için öncelikle Gazi Üniversitesi Etik Kurul Onayı ve Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. Bu izinlerin ardından, okul yönetimleri ve sosyal platformlar aracılığıyla hazırlanan veri toplama araçları öğretmenlere gönderilmiştir. Ölçekler dijital ortama aktarılmış, oluşturulan elektronik formun bağlantı linki okul öncesi öğretmenlerine doldurmaları için iletilmiştir. Ölçek yanıtları ise çevrimiçi formdan elde edilen veriler ile bir kodlama sistemi kullanılarak kaydedilmiştir. Çevrimiçi formdan ilgili istatistiksel veriler analiz programına aktarılmıştır. Formda araştırmanın amacı ve ölçek maddeleri yer almaktadır. Formda araştırma ve etik kurul izni hakkında kısa bir bilgi verilmiş ve katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katılmaları için çevrimiçi onam formunu dolduracakları bir kısım eklenmiştir. Katılımcılar onay verdikten sonra anketi doldurmaya başlamıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın verileri 314 öğretmenden toplandıktan sonra veri inceleme, temizleme ve uçdeğer analizleri yapılmıştır. Araştırmanın ön analizleri doğrultusunda 29 öğretmen verisi araştırma kapsamının dışında bırakılmıştır. Bu işlemler sonrasında toplam 285 öğretmen ile araştırmanın analizleri gerçekleştirilmiştir. Veri analizinde betimsel istatistikler, sayı ve yüzde dağılımları ve verilerin normallik dağılım analizleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında öncelikle Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik İnovatif Düşünme Eğilimi Ölçeği (İDEO), Okul Öncesi Eğitim İçin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (OÖE-ÖÖYÖ) ve Öğretmen Yeterlik Ölçeği (ÖYÖ), Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDE) ile elde edilen ölçümlerin normal dağılım

gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*Ölçme Araçlarına Ait Betimsel İstatistikler, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Ölçekler	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
<i>Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik İnovatif Düşünme Eğilimi Ölçeği (İDEO)</i>						
İnovatif Düşünme	2,40	5,00	4,13	0,59	-0,46	-0,09
<i>Okul Öncesi Eğitim İçin Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (OÖE-ÖÖYÖ)</i>						
Öğretime Yönelik	3,21	9,00	7,28	1,06	-0,41	0,07
Aile katılımına Yönelik	3,00	9,00	7,34	1,13	-0,51	0,27
<i>Öğretmen Yeterlik Ölçeği (ÖYÖ)</i>						
Kişisel Yeterlik	1,50	6,00	5,11	0,83	-1,37	2,19
Genel Yeterlik	1,00	6,00	3,12	1,34	0,36	-0,75
<i>Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDE)</i>						
Yansıtıcı Düşünme	3,20	5,00	4,47	0,39	-0,88	0,28

Tablo 2’de yer alan analiz sonuçlarına göre ölçme araçlarından elde edilen çarpıklık değerlerine bakıldığında  $\pm 1,37$  aralığında, basıklık değerlerine bakıldığında ise  $\pm 2,19$  aralığında olduğu görülmektedir. Literatürdeki araştırmalar bu değer aralığında olanların normal dağılım olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir (Kline, 2015). Kline (2015)’a göre çarpıklık değeri  $\pm 3,0$  ve basıklık değerlerinin  $\pm 10,0$  arasında olması kabul edilebilir değerlerdir. Bu bulguya göre ölçme araçları ve alt boyutlarının normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş ve fark analizlerine geçilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen standart sapma ve ortalamalara bakıldığında, inovatif düşünme eğilimi ölçeğine ait puanların ortalaması incelendiğinde ( $\bar{X}=4.13$ ) en yüksek değere oldukça yakın olduğu ve öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların yüksek olduğu görülmektedir. Öz yeterlik inançlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde de ölçekten elde edilen puanların öğretime ve aile katılımına yönelik alt boyutları için yüksek düzeyde, öğretmen yeterlik inançlarına ilişkin puanların kişisel yeterlik boyutu için yüksek düzeyde, genel öğretim yeterliği alt boyutu için orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin ortalamaları incelendiğinde ( $\bar{X}=4.47$ ) en yüksek değere oldukça yakın olduğu ve öğretmenlerin yansıtıcı düşünme puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu çalışmanın verilerinin yapılan incelemeden sonra normal dağılım gösteren bir veri seti olarak kabul edilebileceğinden (Kline, 2015), parametrik analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ikili karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t-testi ve ikiden fazla grubun karşılaştırmalarında tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır (Ural & Kılıç, 2013). Varyans analizi sonucunda fark çıkan gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla Games-Howell testi (varyansların homojenliği sağlanmadığından) gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada değişkenlerden elde edilen verilerin analizinde değişkenler arasındaki ilişkileri tespit etmek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin; 0.30'dan küçükse zayıf, 0.30 ile 0.70 arasında ise orta, 0.70'den büyük ise yüksek düzeyde ilişki olarak ele alınmıştır (Büyüköztürk vd., 2011). Korelasyon analizi, değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Bu ilişkilerin daha detaylı bir şekilde incelenmesi için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi, bir bağımlı değişkeni iki ya da daha fazla bağımsız değişken aracılığıyla açıklamaya olanak sağlamaktadır (Pallant, 2010). Verilerin analizinde, R<sup>2</sup> katsayısı modelin açıklayıcılık gücünü belirlemek amacıyla hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı (multicollinearity) problemi olup olmadığını incelemek için VIF (Varyans Şişirme Faktörü) değerleri değerlendirilmiştir. Analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) istatistiksel paket programından yararlanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi olarak genel kabul gören .05 seviyesi esas alınmış, bu düzeyin altındaki p-değerleri anlamlı olarak değerlendirilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan araştırma soruları test edilmiş ve bulgular sırasıyla literatürle birlikte tartışılmıştır.

#### Öğretmenlerin İnovatif Düşünme Eğilimi Ölçeği (İDEÖ) Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların; yaş, çalıştığı kurum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, teknoloji kullanımı konusunda yeterli hissetme, projeye katılma durumu, mesleki eğitim ihtiyacı gibi demografik değişkenlere göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Öğretmenlerin İDEÖ puan ortalamalarının yaş değişkenine göre farklılığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

#### Öğretmenlerin Yaşına Göre İDEÖ Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Yaş	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark*
İDEÖ	20-30 Yaş	52	4,26	0,48	2-282	6,68	,001	1 > 3 2 > 3
	31-40 Yaş	121	4,21	0,52				
	41 Yaş ve Üstü	112	3,97	0,67				

\*1= 20-30 Yaş, 2= 31-40 Yaş, 3=41 Yaş ve Üstü

Tablo 3'e bakıldığında, öğretmenlerin İDEÖ puan ortalamalarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farka sahip olduğu bulunmuştur ( $F_{(2-282)}=6,68$ ;  $p<.05$ ). Ortaya

çıkan farkın kaynağını tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerinden Games-Howell testi yapılmış ve yaşları 20-30 aralığında olan öğretmenlerin İDEÖ puan ortalamalarının ( $\bar{X}=4,26$ ) ve 31-40 aralığında olan öğretmenlerin İDEÖ puan ortalamalarının ( $\bar{X}=4,21$ ), yaşları 41 yaş ve üstü olan öğretmenlere göre ( $\bar{X}=3,97$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin yaşları arttıkça yenilikçi düşünme puanları azalmaktadır.

Bu çalışmanın bulgularından farklı olarak Gül (2023) okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ile inovatif düşünme eğilimlerinde fark olmadığını ortaya koymuştur. Bireysel yenilikçilik alanında yapılan çalışmalara bakıldığında ise yenilikçiliğin yaşla birlikte azaldığını gösteren çalışmalar (Aslan & Kesik, 2018; Yoz, 2020) yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen bulguya benzer şekilde Yoz (2020) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin yaşlarına göre bireysel yenilikçilik düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmış; 20-25 yaş arasındaki öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer eğitim kademelerinde yapılan bir başka çalışmada benzer şekilde Aslan ve Kesik (2018) 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin 41 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, yaş arttıkça yenilikçilik düzeylerinin azaldığını göstermiştir.

Pandemi döneminde uzaktan eğitime geçiş ve yeni neslin teknolojiye olan merakı öğretmenlerin, yeni nesle uygun öğretim yöntemleri geliştirmelerini ve yenilikçi uygulamalar benimsemelerini önemli hale getirmiştir (Yıldırım, 2022). X (1965-1979 arası doğanlar) kuşağının bilgi ve teknolojiye uyum sağlama konusunda daha fazla zorluk yaşadığı, buna karşın Y (1980-1999 arası doğanlar) kuşağının bilgi ve teknoloji kullanımına daha hakim olduğu görülmektedir. Z (2000 yılı ve sonrası doğanlar) kuşağının ise dijital teknolojileri yoğun kullanımı ve öğrenme tercihlerinin, önceki nesillerden farklı olduğu belirtilmektedir (Öztürk, 2021). Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin yenilikçi düşüncelerinde yaş farkının rolünün olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda genç yaşta olan öğretmenlerin yenilikçi düşünceleri ve çağın gerekliliklerine uyum sağlamalarının daha kolay olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin İDEÖ puan ortalamalarının çalıştığı kurum türüne göre farklılığı incelenmiş ve bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4

*Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum Türüne Göre İDEÖ Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

	Çalıştığı Kurum	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark
İDEÖ	MEB Bağımsız Anaokulu	126	4,12	0,59	3-281	1,12	,342	--
	MEB İlkokul Bünyesinde Ana Sınıfı	98	4,09	0,60				
	MEB Ortaokul Bünyesinde Ana Sınıfı	27	4,08	0,66				
	Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumları	34	4,29	0,48				

Tablo 4’te, öğretmenlerin İDEÖ puan ortalamalarının çalıştıkları kurum türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farka sahip olmadığı görülmektedir ( $F_{(3-281)}=1,12; p>.05$ ).

Bulgulara paralel şekilde Ekici (2022) çalışmasında öğretmenlerin resmi ya da özel kurumlarda çalışma durumlarının inovatif düşünme becerileri açısından bir fark oluşturmadığını tespit etmiştir. Araştırma bulgularından farklı olarak Gül (2023) ise özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin resmi kurumlarda çalışanlara göre inovatif düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bireysel yenilikçilik alanında okul öncesinde yapılan çalışmalara bakıldığında, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile çalışan kurum değişkenine göre anlamlı farkın olduğunu ortaya koyan çalışmaların (Köroğlu, 2014) yanı sıra öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile çalışılan kurum değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı çalışmalar da (Kahraman, 2020) bulunmaktadır.

Günümüzde eğitim programları yapılandırmacı bir öğrenme anlayışıyla geliştirilmiş olsa da, öğretmenlerin geleneksel anlayışları bu programlarla çelişebilir ve istenen kazanımların öğrencilere aktarılmasını engelleyebilir. Bu nedenle, eğitimde öğretmenlerin öğrenme-öğretme anlayışları ve etkili öğretim stratejileri gözden geçirmeleri gerekmektedir (Baş, 2014). Hem resmi hem özel okul öğretmenleri, aynı öğretmen yetiştirme programlarından

mezun olmaktadır (Baskan, Aydın & Madden, 2006). Resmi ve özel okul öğretmenleri, benzer meslek içi eğitimler alarak pedagojik gelişim süreçlerinden geçebilirler. Özellikle teknoloji ve bilgiye ulaşım hızının artması, kurum türüne bağlı olmadan gelişmeleri takip etmelerini sağlamaktadır (Ekici, 2022). Bu bağlamda, her iki okul türünde de öğretmenlerin benzer düşünme yapıları geliştirmelerine olanak sağladığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin İDEÖ puan ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

*Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre İDEÖ Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Testi*

*Sonuçları*

	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark*
İDEÖ	Ön Lisans	48	4,21	0,40	2-282	11,97	,000	1 > 2 3 > 1, 2
	Lisans	182	4,01	0,63				
	Lisansüstü	55	4,43	0,47				

\*1= Ön Lisans, 2= Lisans, 3= Lisansüstü

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin İDEÖ puan ortalamalarının öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farka sahip olduğu görülmektedir ( $F_{(2-282)} = 11,97$ ;  $p < .05$ ). Bu farklılığın kaynağını tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerinden Games-Howell testi yapılmıştır. Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin İDEÖ puan ortalamalarının ( $\bar{X}=4,43$ ), ön lisans mezunu olan öğretmenlerin İDEÖ puan ortalamalarından ( $\bar{X}=4,21$ ) ve lisans mezunu olan öğretmenlerin İDEÖ puan ortalamalarından ( $\bar{X}=4,01$ ) daha yüksek olduğu ve ön lisans mezunu olan öğretmenlerin İDEÖ puan ortalamalarının ( $\bar{X}=4,21$ ) lisans mezunu olan öğretmenlerin İDEÖ puan ortalamalarından ( $\bar{X}=4,01$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Literatüre bakıldığında bireysel yenilikçilik ve inovatif düşünme ile ilgili yapılan çalışmalarda öğrenim durumlarına göre farklı sonuçlar görülmektedir (Duru, 2020; Ekici, 2022; Özgür, 2023). Duru (2020) ve Özgür (2023) inovatif düşünme ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulmazken, Yoz (2020) çalışmasında, öğretmenlerin bireysel yenilikçiliğin "deneyime açıklık" boyutunda öğrenim durumuna bağlı anlamlı bir

fark olduğunu; ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü mezunlara kıyasla deneyime daha açık olduklarını belirlemiştir. Ek olarak, Abbak ve Erdamar (2024) lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin lisans eğitimi alanlara göre bireysel yenilikçilik puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışma bulgularını destekler şekilde Gül (2023) lisansüstü programlardan mezun olan okul öncesi öğretmenlerin diğer mezunlara göre daha yüksek puana sahip olduğunu belirlemiştir. Bu bağlamda lisansüstü öğrenimin, okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik becerilerini geliştirmelerine, daha yenilikçi yaklaşımlar benimsemelerine ve öğrencilere daha etkili öğretim stratejileri sunmalarına olanak sağladığı düşünülebilir (Kaysi & Gürol, 2016).

Eğitim sisteminin öncelikli değişim ihtiyaçları arasında, amaç ve hedeflerin netleştirilmesi, katılımcı bir politika izlenmesi, uzun vadeli stratejik planlar yapılması lisansüstü eğitimin teşviki ve hizmet içi eğitimlerin artırılması önerilmiştir (Özdemir, Aydın & Bozkurt, 2013). Öğretmenlerin, lisans sonrası dönemde mesleki gelişimlerini sürdürmeleri, özellikle uzmanlık alanlarında derinleşme, mesleki yeterliklerini artırma, eğitimdeki yenilikleri takip etme ve sınıf içinde uygulama becerilerini geliştirme açısından lisansüstü eğitim kritik bir öneme sahiptir (Alabaş, 2011). Bu nedenle öğretmenler, gerek mevcut bilgilerinin ötesine geçmek gerekse sınıf içindeki öğretim pratiklerini iyileştirmek için lisansüstü eğitimi tercih edebilmektedirler (Alabaş, Kamer & Polat, 2012). Araştırma bulgularına göre lisansüstü eğitim alan öğretmenler öğrenmeye daha açıktırlar (Koşar, Er & Kılınç, 2020; Könings vd., 2007; Süer & Karagül, 2023). Lisansüstü eğitimler daha derinlemesine analiz yapabilmeyi desteklemektedir. Bu eğitim süresince yenilikçiliğe yönelik teori ve uygulamaları görme imkanına sahip olmalarına bağlı olarak da öğretmenlerin yenilikçi düşüncelerinde artış mümkün olabilmektedir. Ayrıca yeni trendleri takip etmelerine ve kendi öğretim yöntemlerini sürekli güncelleyip geliştirmelerine katkı sağlayabilmektedir.

Öğretmenlerin İDEÖ puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumu incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre İDEÖ Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Testi**Sonuçları*

	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark*
İDEÖ	1-10 Yıl	99	4,24	0,49	2-282	4,99	,007	1 > 3
	11-20 Yıl	150	4,11	0,57				
	21 Yıl ve Üzeri	36	3,89	0,81				

\*1= 1-10 Yıl, 2= 11-20 Yıl, 3= 21 Yıl ve Üzeri

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin İDEÖ puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farka sahip olduğu görülmektedir ( $F_{(2-282)}=4,99$ ;  $p<.05$ ). Farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Games-Howell testi yapılmış ve 1-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin İDEÖ puan ortalamalarının ( $\bar{X}=4,24$ ) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin İDEÖ puan ortalamalarına ( $\bar{X}=3,89$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaş arttıkça mesleki kıdem artmasında varsayıldığı düşünüldüğünde, araştırmanın mesleki kıdem bulgularının yaş değişkenine ait bulgularla tutarlı sonuçlar sergilediği söylenebilir.

Bireysel yenilikçilik alanında yapılan bir çalışmada Gündüz (2020) 10 yıldan daha kısa süre çalışan öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin 25 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlere göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Loogma, Kruusvall ve Ümarik (2012) ise beş yıldan az öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenlerin yenilikçi olma olasılığının daha yüksek olduğunu, genç öğretmenlerin yenilikleri daha hızlı benimsediklerini belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada Özgür (2023) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre inovatif düşünme eğilimlerinin anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Bireysel yenilikçilik alanında yapılan çalışmalara bakıldığında ise farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Coklar, 2012; Demirtaş, 2012; Gökbulut, 2021; Yılmaz & Beşkaya, 2018). Bu çalışma ile tutarlı bir şekilde daha az öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretmenlerin yüksek olanlara kıyasla bireysel yenilikçilik düzeylerinin arttığı çalışmalar bulunmaktadır (Aslan & Kesik, 2018; Gündüz, 2020; Manbaki, 2023; Loogma vd., 2012).

Öğretmenlerin öğrenci merkezli yöntemleri benimsememeleri ve geleneksel yaklaşımlara sadık kalmaları yenilikçi tutum sergilemelerine engel olabilmektedir (Çetin, 2020). Baş (2014)'da mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin daha çok geleneksel yaklaşımlara bağlı kaldıklarını belirtmektedir. Yeniliklerin uygulanmasında zorluklar yaşanabilir çünkü öğretmenler eski alışkanlıklarına bağlılık ve belirsizlik korkusu nedeniyle değişime direnç gösterebilirler. Eğitim programının başarılı uygulanabilmesi için öğretmenlerin yenilikleri benimsemeleri ve anlamaları gerekir (Çınar, E. Teyfur & Teyfur, 2006). Teknoloji konusunda mesleki kıdemi 4-10 yıl arasında olan öğretmenlerin yenilikleri öğrenmeye ve içselleştirmeye direnç göstermedikleri, kendilerini teknoloji kullanımı konusunda yeterli gördükleri ve hizmet içi eğitimlere katılma isteklerinin olduğu belirtilmiştir (MEB, 2019). Teknolojik ve bilimsel gelişmeler doğrultusunda öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişmelerinin sürekliliği, öğretmen yeterliklerinin güncellenmesi ihtiyacını doğurmuştur (Yenen, 2022).

Aynı zamanda mesleki kıdeme göre öğretmenlerin yenilikçi düşüncülerinin fark göstermesinde teknolojik gelişmelerin de etkili olduğu düşünülebilir. Geçmişte mevcut olan teknolojik imkanlar ile günümüzdeki teknolojik imkanlar arasında belirgin farklar bulunmaktadır (Çaydere & Akgün, 2023). Mesleğe yeni başlayan ve kıdem yılı az olan öğretmenlerin daha erken teknolojik araçlarla etkileşime başlamaları medya araçlarını etkili kullanabilmelerini ve yenilikleri daha hızlı takip edebilmelerini sağlamış, dolayısıyla yenilikçi düşüncülerini desteklemiş olabilir.

Öğretmenlerin kendilerini teknoloji kullanımı konusunda yeterli hissetme durumuna göre İDEÖ puan ortalamaları incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

*Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımı Konusunda Yeterli Hissetme Durumuna Göre İDEÖ*

*Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

	Yeterli Hissetme	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark*
İDEÖ	Desteklenmeli	54	3,61	0,65	2-282	40,98	,000	2 > 1
	Yeterli	180	4,18	0,49				
	Çok Yeterli	51	4,50	0,48				

\*1=Desteklenmeli, 2= Yeterli, 3= Çok yeterli

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin İDEÖ puan ortalamalarının teknoloji kullanım konusunda kendini yeterli hissetme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farka sahip olduğu görülmektedir ( $F_{(2-282)}=40,98$ ;  $p<.05$ ). Anlamlı bulunan farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Games-Howell testi yapılmıştır. Teknoloji kullanımında kendisini çok yeterli gören öğretmenlerin İDEÖ puan ortalamalarının ( $\bar{X}=4,50$ ), kendisini yeterli ( $\bar{X}=4,18$ ) ve desteklenmeli olarak gören öğretmenlere göre ( $\bar{X}=3,61$ ) daha yüksek; kendisini yeterli gören öğretmenlerin İDEÖ puan ortalamalarının ( $\bar{X}=4,18$ ) ise kendini desteklenmeli olarak gören öğretmenlerin İDEÖ puan ortalamalarından ( $\bar{X}=3,61$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Teknoloji alanında bireysel yenilikçilik ve inovatif düşünme ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında teknoloji kullanımına göre inovatif düşünme eğilimlerinin fark göstermediği sonucu elde edilmiştir (Kılıçer, 2011; Özgür, 2023). Diğer yandan Kılıçer (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının teknoloji kullanım düzeyleri mükemmel doğru gittikçe öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin de arttığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Köroğlu (2014) bilişim teknolojileri alanında kendini yeterli gören okul öncesi öğretmen adaylarının, bu alanda kendini yetersiz hisseden öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek düzeyde bireysel yenilikçiliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Manbaki (2023) teknoloji konusunda kendini yeterli görmeyen öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin, öğretim süreçlerinde içinde buldukları bağlamlara uyum sağlamaları önem teşkil etmektedir (Ertmer, 1999). “IPA III Öğretmen Eğitimi Dijital Ekosistemi Projesi” kapsamında öğretmenlerin dijital eğitim becerilerinin geliştirilmesi, eğitimde dijital yöntem ve teknikleri kullanabilme becerilerinin artırılması ve bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin destekleneceği belirtilmektedir (MEB, 2024).

Eğitimde yeniliklerin hayata geçirilmesi ve teknolojinin etkin kullanılması, sadece eğitim kurumlarının veya yöneticilerin sorumluluğunda değildir. Bireylerin de bu süreçte aktif rol alması ve kendi sorumluluklarını yerine getirmesi oldukça önemlidir (Orakcı & Rüzgar, 2021). Teknolojinin entegre edilmesiyle ilgili iç engeller; öğretmenlerin öğretim anlayışı,

teknoloji hakkındaki inançları, geleneksel sınıf uygulamaları ve değişime isteksizlikleri gibi konuları içerirken dış engeller; teknolojiye erişim kısıtlılığı, ders planlaması için yetersiz zaman, teknik ve idari destek eksikliği olarak literatürde yer almaktadır (Ertmer, 1999). Eğitimde teknolojinin kullanımı öğretmenlerin bilişim teknolojilerine yönelik iç engellerinden yani öğretmenlerin tutumlarından, hissettikleri kaygılardan ve öz yeterlik algılarından etkilenmektedir. Öğretmenlerin eğitimde değişimi gerçekleştirebilmesi için öncelikle değişimi kabul etmeleri ve teknolojik gelişmeleri takip etmeleri gerekmektedir (F. Ekici, E. Ekici, Ekici & Kara, 2012). Teknolojiyi benimseyen öğretmenler, bu araçları akademik, mesleki ve sosyal alanlarda daha etkili kullanarak öz güvenlerini daha iyi geliştirebilirler (Aktürk & Delen, 2020), bu öz güven de öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımları deneme isteğini arttırabilir. Dexter, Anderson ve Becker (1999), kültür ve bağlamın öğretim uygulamalarını şekillendirdiğini belirtse de, öğretmenlerin bu çerçevede kendilerine en uygun yöntemi seçme özgürlüğüne sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, teknolojik bilgiye sahip olan öğretmenlerin yenilikleri daha hızlı takip etmelerini sağlayabileceğinden, yenilikçi yaklaşımları benimseme ve yenilikleri uygulama süreçlerini de olumlu olarak destekleyebileceği düşünülebilir.

Öğretmenlerin daha önce projeye katılım durumuna göre İDEÖ puan ortalamaları incelenmiş ve elde edilen bulgulara Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8

*Öğretmenlerin Projeye Katılma Durumlarına Göre İDEÖ Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları*

	Proje Katılımı	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
İDEÖ	Evet	158	4,26	0,51	283	4,52	,000
	Hayır	127	3,96	0,63			

Tablo 8’de, öğretmenlerin İDEÖ puan ortalamalarının daha önce bir projeye katılma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farka sahip olduğu görülmektedir ( $t_{283}=4,52$ ;  $p<.05$ ). Daha önce herhangi bir projeye katılan öğretmenlerin İDEÖ puan ortalamalarının ( $\bar{X}=4,26$ ) katılmayan öğretmenlere göre ( $\bar{X}=3,96$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın bulgularına benzer şekilde Yoz (2020)'un çalışmasında eğitim alanında proje yapma durumu ile öğretmenlerin yenilikçilik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bireysel yenilikçilik literatürüne bakıldığında ise Özer (2022) öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerinin deneyime açıklık alt boyutunda daha fazla eğitime katılan öğretmenler açısından anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir. Manbaki (2023)'nin araştırmasına göre de Erasmus+ ve eTwinning projelerine katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu tür projeler sayesinde öğretmenler, meslektaşlarıyla etkileşim kurarak iş birliği yapmakta ve karşılıklı bilgi ve deneyim paylaşımında bulunmaktadır.

Projeye katılımın öğretmenlerin kişisel gelişimine katkı sağlandığı (Manbaki, 2023), mesleki ve uzmanlık alanlarında yeni bilgiler edinmelerine, yenilikçi bir bakış açısı kazanmalarına olanak tanındığı görülmektedir (MEB, 2018; Yoz, 2020). eTwinning projeleri ile öğretmenler hem bilgi teknolojilerini kullanarak öğrencileri müfredata entegre etmekte hem de yenilikçi öğretim yöntemlerini benimsemeye teşvik etmektedir (MEB, 2024). Öğretmenlerin eTwinning, STEM gibi yenilikçi öğretim modelleriyle ilgili Avrupa Birliği projelerine erişip mesleki gelişimlerini sürdürdükleri ve bu projelere katılan öğretmenlerin birbirlerinden duygusal destek alarak motive oldukları, yenilikçi eğitim modellerine ilgi duyarak öğrenmeye ve kendilerini geliştirmeye yöneldikleri görülmüştür (Avcı, 2021). Öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin tutumları yenilik sürecinin temelini oluşturur. Öğrenmeye istekli öğretmenler, sürekli kendilerini geliştirmek ve performanslarını iyileştirmek için çaba gösterirler (Könings vd., 2007). Bu çalışmada projelere katılan öğretmenlerin yenilikçi düşünme puanlarının yüksek çıkması katıldıkları projelerde yeni bilgileri ve uygulamaları öğrendikleri ile ifade edilebilir. Aynı zamanda yenilikçi düşünen öğretmenlerin mesleki gelişim anlamında fırsatları daha çok değerlendirme eğiliminde oldukları düşünülebilir.

Öğretmenlerin İDEÖ puan ortalamalarının mesleki eğitim ihtiyacı hissetme durumuna göre farklılığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

*Öğretmenlerin Mesleki Eğitim İhtiyacı Hissetme Durumuna Göre İDEÖ Puan**Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları*

	Eğitim İhtiyacı Hissetme	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
İDEÖ	Evet	134	4,22	0,55	283	2,59	,010
	Hayır	151	4,04	0,61			

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin İDEÖ puan ortalamalarının mesleki eğitim ihtiyacı hissetme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farka sahip olduğu görülmektedir ( $t_{283}=2,59$ ;  $p<.05$ ). Mesleki eğitim ihtiyacı hisseden öğretmenlerin İDEÖ puan ortalamalarının ( $\bar{X}=4,22$ ) mesleki eğitim ihtiyacı hissetmeyen öğretmenlere göre ( $\bar{X}=4,04$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Eğitimin, değişen dünyaya uyum sağlaması ve gelişmesi için hizmet içi eğitimler önemli görülmektedir (Pala, 2019). Kimonen ve Nevalainen (2005)'e göre öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, mesleki gelişime yönelik kişisel ilgileri ve eğitim programlarına aktif katılımları okuldaki eğitimsel değişimi teşvik eden temel faktörlerden biridir. Darling-Hammond (2000)'a göre ise öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri ve iyi bir şekilde yetiştirmeleri, öğrencilerin başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. MEB (2017) öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine göre dünyada yaşanan hızlı değişimler, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve eğitimden beklentilerini etkilerken, öğretmenlerin de bu değişime uyum sağlaması ve yeni ihtiyaçlara çözüm üretmesi gerekmektedir. Bu süreçte, hizmet içi eğitim faaliyetleri önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin yenilikçi davranışlarının geliştirilmesinde, mesleki eğitimlerinin ve bu eğitimlerin niteliğinin belirleyici olduğunu vurgulamaktadır (Messmann & Mulder, 2014). Bu durumda eğitim ihtiyacı hisseden öğretmenlerin, yeni bilgiler edinmeye ve değişen eğitim yöntemlerini öğrenmeye daha açık olabileceği düşünülebilir.

## Öğretmenlerin Yenilikçi Düşünceleri ile Öz Yeterlik İnançları ve Yansıtıcı Düşünceleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin yenilikçi düşünceleri ile öz yeterlik inançları ve yansıtıcı düşünceleri arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. İDEÖ toplam puanı ile OÖE-ÖÖYÖ alt boyutları (Öğretime Yönelik Öz Yeterlik, Aile Katılımına Yönelik Öz Yeterlik), ÖYÖ alt boyutları (Kişisel Yeterlik, Genel Öğretim Yeterliği) ve YANDE toplam puanları arasındaki korelasyonlar incelenmiş ve değişkenler arasındaki korelasyonlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

### Ölçeklerin Alt Boyut ve Toplam Puanlar Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. İnovatif Düşünme	--					
2. Öğretim (OÖE-ÖÖYÖ)	,50*	--				
3. Aile Katılımı (OÖE-ÖÖYÖ)	,41*	,88*	--			
4. Kişisel Yeterlik (ÖYÖ)	,28*	,37*	,30*	--		
5. Genel Yeterlik (ÖYÖ)	-,14*	,00	,08	-,02	--	
6. Yansıtıcı Düşünme	,55*	,45*	,38*	,36*	-,19*	--

\* $p < .05$ , \*\*OÖE-ÖÖYÖ= Okul Öncesi Eğitim için Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, \*\*\*ÖYÖ= Öğretmen Yeterlik Ölçeği

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin yenilikçi düşünme puanları ile öz yeterlik (OÖE-ÖÖYÖ) inançlarından öğretime yönelik öz yeterlik alt boyutu arasındaki ilişkinin pozitif ve orta düzeyde anlamlı olduğu ( $r = ,50$ ,  $p < .05$ ), aile katılımına yönelik öz yeterlik alt boyutu ile arasındaki ilişkinin de pozitif ve orta düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir ( $r = ,41$ ,  $p < .05$ ). Öğretmenlerin yenilikçi düşünme puanları ile öğretmen yeterlik inançlarının (ÖYÖ) kişisel yeterlik alt boyutu ile arasındaki ilişkinin pozitif ve düşük düzeyde anlamlı ( $r = ,28$ ,  $p < .05$ ), genel öğretim yeterliği alt boyutu ile negatif ve düşük düzeyde anlamlı ( $r = -,14$ ,  $p < .05$ ) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yenilikçi düşünme puanları ile yansıtıcı düşünme puanları arasındaki ilişkinin pozitif ve orta düzeyde anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $r = ,55$ ,  $p < .05$ ). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme puanları ile öz yeterlik inançlarından (OÖE-ÖÖYÖ) öğretime yönelik öz yeterlik alt boyutu ile arasındaki ilişkinin pozitif ve orta düzeyde anlamlı olduğu ( $r = ,45$ ,  $p < .05$ ), aile katılımı alt boyutu ile arasındaki ilişkinin pozitif

ve orta düzeyde anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $r=,38$ ,  $p<.05$ ). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme puanları ile öğretmen yeterlik inançlarından (ÖYÖ) kişisel yeterlik alt boyutu ile arasındaki ilişkinin ise pozitif ve orta düzeyde anlamlı ( $r=,36$ ,  $p<.05$ ), genel öğretim yeterliği alt boyutu ile arasındaki ilişkinin negatif ve düşük düzeyde anlamlı ( $r =-,19$ ,  $p<.05$ ) olduğu görölmektedir.

Öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını geliştirmek için bu davranışları etkileyen faktörleri anlamak önemlidir (Thurlings vd., 2015). Klaijsen vd. (2018) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları ile yenilikçi davranışları arasında pozitif ve yüksek bir ilişki bulunduğunu tespit etmişler, mesleki özgüvenin öğretmenlerin yenilikçi tutumlarını ve davranışlarını artırmada önemli bir rol oynadığını belirlemişlerdir. Aynı şekilde Zainal ve Matore (2019) öğretmenler arasında yenilikçi davranışı etkileyen faktörleri sistematik olarak belirlemeyi hedefledikleri araştırmalarında öz yeterliğin önemi ve ilişkisinden bahsetmişlerdir. Gül (2023) ise okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerini incelediği çalışmasında öğretmen öz yeterlik alt boyutu ile yenilikçilik düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğunu bulmuştur. Güçlü öz yeterlik inançları, bireylerin başarısını ve kişisel refahını birçok açıdan olumlu yönde etkiler (Pajares, 1997). Öğretmenlerin yüksek öz yeterlik inançlarının, yenilikçi fikirler geliştirme ve bu fikirleri hayata geçirme sürecinde hem daha kararlı hemde kendilerini daha özgüvenli hissetmelerini sağladığı söylenebilir.

Bu araştırmada ele alınan bir diğere değişken olan yansıtıcı düşünme ile ilgili olarak yaptıkları çalışmada S. Varlık, Varlık ve Karakuş (2024), yansıtıcı düşünme ve yenilikçilik arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca eğitim kurumlarında öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye sahip olmalarının, girişimcilik ve yenilikçilik algı düzeylerinin yüksek olduğunun bir göstergesi olabileceği belirtilmektedir. Çalışmanın bulgularına paralel olarak Orakcı ve Rüzgar (2021) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarında yansıtıcı düşünme ve bireysel yenilikçilik arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Dewey (1933)'e göre yansıtmanın bir parçası olan açık fikirlilik bir probleme çeşitli ve yeni bakış açıları getirme yeteneğidir. Bu, farklı görüşleri aktif bir şekilde

dinlemeyi, farklı görüşlere açık olmayı ve kendi inançlarının yanlış olabileceğini kabul etmeyi içerir.

Araştırma bulguları aynı zamanda öğretmenlerin öz yeterlikleri ile yansıtıcı düşünceleri arasındaki ilişkiye de dikkat çekmiştir. Bu sonucu destekleyen çalışmalarda literatürde yer almaktadır (Black, 2015; Ghasemzadeh, Nematı & Fathi, 2019; Nolan & Sim, 2011). Köstekçi ve Kılınç (2023)'ın araştırmasında öğretmenlerin yansıtma davranışlarının, öz yeterlik inançlarıyla doğrudan ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Öğretim uygulamalarını sorgulayan, bu uygulamaları eleştirel bir perspektiften değerlendiren öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Noormohammadi (2014) öğretmenlerin yansıtma puanları ile öz yeterlik puanları arasında anlamlı, pozitif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Safari, Davaribina ve Khoshnevis (2020) gerçekleştirdikleri çalışmada, öz yeterliğin, mesleki gelişimin temel belirleyicilerinden biri olduğunu vurgulamakta ve mesleki gelişim düzeyi yüksek öğretmenlerin, yansıtıcı düşünme becerilerinin de daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

Bu bağlamda, yansıtıcı düşünme becerisi gelişmiş bir öğretmenin, kendini sürekli olarak analiz ettiği, yeterliklerini gözden geçirerek geliştirme eğiliminde olduğu söylenebilir. Öz yeterlik inancı yüksek öğretmenler, kendi öğretim yöntemlerini eleştirel bir perspektifle değerlendirerek eksikliklerini daha kolay belirleyebilirler.

Yenilikçi düşünme, özyeterlik inancı ve yansıtıcı düşünme arasındaki ilişkiler incelendikten sonra, öğretmenlerin İDEÖ puanları üzerinde etkili olan değişkenleri belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

*Öğretmenlerin Yenilikçi Düşünmenin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi**Sonuçları*

Değişkenler	B	Std. Hata	$\beta$	t	p
Sabit	0,30	0,34	--	0,87	,385
Öğretim	0,20	0,06	,37	3,59	,000
Aile Katılımı	-0,03	0,05	-,06	-0,61	,543
Kişisel	0,02	0,04	,02	0,45	,656
Genel	-0,03	0,02	-,06	-1,29	,199
Yansıtıcı Düşünme	0,57	0,08	,38	6,94	,000
R=,62	R <sup>2</sup> =,39				
F <sub>5,279</sub> =34,96	p=,000				

Tablo 11 incelendiğinde, yordayıcı değişkenler (öğretime yönelik öz yeterlik, aile katılımına yönelik öz yeterlik, kişisel yeterlik, genel öğretim yeterliği ve yansıtıcı düşünme) ile yordanan değişken (yenilikçi düşünme) arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde ve anlamlı olduğu görülmektedir (R=,62; R<sup>2</sup>=,39; p<.05). Yordayıcı değişkenlerden öğretmen öz yeterliğin alt boyutlarından öğretimin, İDEÖ puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur (p<.05). Öğretmen öz yeterlik inançlarından öğretime yönelik öz yeterlik alt boyutu ile yansıtıcı düşünme birlikte öğretmenlerin İDEÖ puanlarındaki değişimin %39'unu açıklamaktadır. Tablo 11'deki standartlaştırılmış regresyon katsayıları ( $\beta$ ) incelendiğinde, yenilikçi düşünme üzerinde yordayıcı değişkenlerin görece önem sırası; yansıtıcı düşünme ( $\beta$ =,38, p<.05) ve öğretime yönelik öz yeterlik alt boyutu ( $\beta$ =,37, p<.05) olduğu görülmektedir. F değerine göre ise kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Tablo 11 incelendiğinde regresyon katsayılarına göre öğretmenlerin yansıtıcı düşünceleri ve öz yeterlik inançları arttıkça yenilikçi düşünceleri de artacağı görülmektedir. Yenilikçi davranış diğer insan davranışlarında olduğu gibi birçok değişkenden etkilenmektedir (Thurlings vd., 2015). Öz yeterliğin yenilikçi davranışta rolü vurgulanmaktadır (Konermann, 2012; Runhaar, 2008). Evers, Brouwers ve Tomic (2002)'e göre güçlü öz yeterlik inançlarına sahip öğretmenler genellikle daha yenilikçi olma eğilimindedir. Hsiao vd. (2011)'nin gerçekleştirdiği çalışmada bulgular, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarındaki artışın, onların yenilikçi uygulamalara katılma konusunda daha

kararlı, dirençli ve istekli hale gelmelerini sağladığını ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle, öz yeterlik inancı yükseldikçe, öğretmenlerin yeniliklere açık olma ve bunları uygulamaya yönelik motivasyonları da artmaktadır. Yansıtıcı düşünme ve öz yeterlik, içinde bulunulan çağda öğretmenlerin sahip olması gereken temel yetkinlikler arasında yer almaktadır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme ve öz yeterlikleri arasında ilişki olduğu da görülmektedir (Tunç & Kıncal, 2021). Bu bağlamda, yansıtıcı düşünme uygulamalarından öğretmenlerin öz yeterliliğini artırmak amacıyla yararlanılabileceği belirtilmektedir (Köstekçi & Kılınç, 2023).

Messmann ve Mulder (2015) yansıtıcı, yenilikçi davranışın bir parçası olarak kabul etmektedir. Aykar (2019)'a göre yansıtıcı öğretmenler, geri bildirimlere açıktır ve sürekli olarak daha iyi olmayı hedefler. Sınıf ortamını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenleyerek sorunlara alternatif çözümler üretir, öz değerlendirme yapar ve önyargısız yaklaşırlar. Bu bağlamda, yansıtıcı düşünebilme becerisine ve yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler, yeni fikirleri uygulama konusunda daha esnek ve yenilikçi olabilirler. Aynı zamanda hem öz yeterlik inancı yüksek olan hem de yansıtıcı düşünebilen öğretmenlerin daha fazla mesleki girişimlerde bulunma eğiliminde olup, yeniliklere daha açık olabilecekleri beklenebilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### Sonuçlar

Bu bölümde, verilerin analizinde kullanılan uygun istatistiksel yöntemler sonrasında elde edilen bulguların sonuçları sunulmaktadır. İlk olarak okul öncesi öğretmenlerinin yenilikçi düşünme puanlarının demografik değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulguların sonuçlarına, daha sonra ise okul öncesi öğretmenlerinin yenilikçi düşünceleri ile öz yeterlik inançları ve yansıtıcı düşünceleri arasındaki ilişkilerin incelenmesine ilişkin bulguların sonuçlarına yer verilmiştir.

#### **Okul Öncesi Öğretmenlerin Yenilikçi Düşünme Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun 31-40 yaş aralığında ve kadın olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının 11-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun MEB bünyesindeki kurumlarda çalıştığı saptanmıştır. Öğretmenlerinin öğrenim düzeylerinin büyük bir kısmının lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma durumlarına bakıldığında çoğunluğu kendisini yeterli kategorisinde göstermektedir. Araştırmada projeye katılım durumlarına evet diye cevap veren öğretmenler ve mesleki eğitim ihtiyacı hissetme durumlarına hayır yanıtını veren öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi ğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimi leğinden aldıkları puan ortalamaları, değişkenler olarak ele alınan; yaş, çalıştığı kurum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, teknolojiyi kullanma durumu, mesleki eğitim ihtiyacı hissetme durumu ve projelere katılım durumu gibi değişkenlere göre incelenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde;

- Yaş değişkenine göre öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimi leği puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Yaşları 20-30 aralığında ve 31-40 aralığında olan öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimi leğinden aldıkları puan ortalamaları, yaşları 41 yaş ve üstü olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre yaş artıkça inovatif düşünme eğilimi puanları azalmaktadır.
- Çalışılan kurum türü değişkeni açısından okul öncesi ğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimi leğinden aldıkları puan ortalamaları anlamlı fark göstermemiştir.
- ğrenim durumu değişkeni açısından bakıldığında, lisansüstü üstü mezunu olan öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimi leğinden aldıkları puan ortalamaları, ön lisans ve lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek; ön lisans mezunu olan öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimi leğinden aldıkları puan ortalamaları ise lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimi leği puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Mesleki kıdemi 1-10 yıl arası olan öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimi leğinden aldıkları puan ortalamalarının mesleki kıdem düzeyi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Teknolojiyi kullanma durumu açısından bakıldığında okul öncesi ğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimi leği puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu grlmştir. Teknoloji kullanımında kendisini çok yeterli gören öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimi leğinden aldıkları puan ortalamaları, kendisini yeterli ve desteklenmeli olarak gören öğretmenlere göre daha yüksek ve kendisini yeterli gören öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimi leğinden aldıkları puan ortalamaları ise

kendini desteklenmeli olarak belirten öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

- Öğretmenlerin mesleki eğitim ihtiyacı hissetme durumlarına göre puan ortalamaları incelendiğinde, mesleki eğitim ihtiyacı hisseden öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimi ölçeği puan ortalamaları mesleki eğitim ihtiyacı hissetmeyen öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin projelere katılım durumu değişkenlerine bakıldığında ise daha önce herhangi bir projeye katılım sağlamış olan öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimi ölçeği puanlarının, katılmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yenilikçi Düşünceleri ile Öz Yeterlik İnançları ve Yansıtıcı Düşünceleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine İlişkin Sonuçlar**

- Okul öncesi öğretmenlerin yenilikçi düşünceleri ile okul öncesi öğretmenleri için öz yeterlik (OÖE-ÖÖYÖ) ölçeğinin öğretime yönelik öz yeterlik ve aile katılımına yönelik öz yeterlik alt boyutları arasındaki ilişkilerin pozitif ve orta düzeyde anlamlı olduğu tespit edilmiştir.
- Okul öncesi öğretmenlerin yenilikçi düşünceleri ile öğretmen yeterlik ölçeğinin (ÖYÖ) kişisel yeterlik alt boyutuyla arasındaki ilişkinin pozitif ve düşük düzeyde anlamlı olduğu belirlenmiştir.
- Benzer şekilde öğretmenlerin yenilikçi düşünceleri ile yansıtıcı düşünceleri arasındaki ilişkinin pozitif ve orta düzeyde anlamlı olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlerin yansıtıcı düşünceleri ile okul öncesi öğretmenleri için öz yeterlik (OÖE-ÖÖYÖ) ölçeğinin öğretime yönelik öz yeterlik ve aile katılımına yönelik öz yeterlik alt boyutları arasındaki ilişkilerin pozitif ve orta düzeyde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

- Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik inançlarından öğretime yönelik öz yeterlik alt boyutu ile yansıtıcı düşünceleri birlikte öğretmenlerin yenilikçi düşüncelerindeki değişimin %39'unu açıklamıştır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünceleri ve öğretime yönelik öz yeterlik inançları arttıkça yenilikçi düşüncelerinin de arttığı belirlenmiştir.

## **Öneriler**

Bu bölümde çalışmadan elde edilen sonuçlara göre uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

### **Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

- Bu çalışmada mesleki eğitim ihtiyacı hisseden öğretmenlerin ve proje çalışmalarına katılım sağlayan öğretmenlerin yenilikçi düşünme puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımlar, teknoloji entegrasyonu veya disiplinler arası projeler gibi ihtiyaçlarına uygun projelere yönelmeleri sağlanarak yenilikçi düşünceleri desteklenebilir.
- Mevcut çalışmada yaşları ve mesleki kıdemleri az olan öğretmenlerin yenilikçi düşünme puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle farklı kıdem düzeyine sahip hizmet içi öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerini artırmak, mesleki gelişimlerini bu alanda desteklemek ve 21. yüzyıl becerilerine sahip çocukları yetiştirebilmek için hizmet içi eğitimlere ve projelere daha sık, daha düzenli aralıklarla katılmaları zamanla ortaya çıkan yeniliklere uyum sağlamalarına olanak verebilir.
- Okullarda yenilikçi projeler geliştiren öğretmenlerin teşvik edilmesi amacıyla motivasyon sağlayacak uygulamaların sürdürülebilir olmasına özen gösterilebilir.
- Öğrenim durumu lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin diğer öğrenim seviyelerindeki öğretmenlere göre daha yenilikçi olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin yüksek

lisans ve doktora eğitimlerine devam etmelerini destekleyecek eğitim politikaları belirlenebilir.

- Araştırmanın sonuçlarına göre yenilikçi düşünmeyi yordayıcı değişkenlerden birisinin yansıtıcı düşünme olması göz önüne alındığında eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programlarında yansıtıcı düşünmeyi destekleyen eğitim ve uygulamalara (Mikro öğretim, portfolyo, yansıtıcı günlükler vb.) yer verilmesi sağlanabilir.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

- Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin yenilikçi düşüncülerinin öz yeterlik ve yansıtıcı düşünme değişkenleriyle olan ilişkisi incelenmiştir. Gelecek araştırmalarda yenilikçiliğin öğretmenlerin mesleki alanında önemli olduğu düşünülen farklı beceriler (üst düzey düşünme becerileri gibi) ile olan ilişkilerine bakılabilir.
- Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı, karma yöntem çalışmaları gerçekleştirilerek hem yenilikçi olma durumlarına yönelik bulgular elde edilebilir hem de bu değişkeni destekleyen unsurları daha derinlemesine anlamak mümkün olabilir. Okul öncesi öğretmenlerin yenilikçilikleri üzerine etkisi olabilecek bireysel, kurumsal ve toplumsal faktörlerle ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Kültürler arası bir çalışma kapsamında, farklı bağlamlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerin yenilikçi olma durumları incelenebilir ve daha geniş örneklerle bağlamın etkisini değerlendiren araştırmalar yürütülebilir.
- Yenilikçi öğretmenler yetiştirmek için, öğretmen eğitim programlarının ardından sürekli mesleki gelişim fırsatları sunulması önerilebilir. İleride yapılacak olan çalışmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin yenilikçiliklerini geliştirmek amacıyla etkili mentörlük ve sürekli eğitim programlarının etkisinin inceleneceği araştırmalar yapılabilir.

- Gelecekte öğretmen eğitim programlarının içeriği, öğretim yöntemleri ve kullanılan materyallerin yenilikçiliğe nasıl katkı sağladığını değerlendiren araştırmalar gerçekteştirilebilir.
- Mevcut araştırmada okul öncesi öğretmenlerin yenilikçi düşünmeleri incelenmiştir. Gelecekte yapılacak olan araştırmalar da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının aldıkları eğitim programları, yenilikçilik bağlamında karşılaştırılabilir.



## KAYNAKLAR

- Abbak, Y., & Erdamar, G. (2024). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yenilikçi okul algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 226-252.
- Akar, S. G. M. (2019). Does it matter being innovative: Teachers' technology acceptance. *Education and Information Technologies*, 24(6), 3415–3432.
- Akcanca, N. (2022). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin bireysel yenilikçilik algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 18(2), 156-168.
- Akdeniz, M. Y. (2020). *İnovasyon eğitim programının öğretmenlerin bireysel yenilikçilik davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akın Kösterelioğlu, M., & Demir, F. (2014). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen liderliğine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 8(17), 247-256.
- Akkoyunlu, B., Telli, E., Menzi Çetin, N., & Dağhan, G. (2016). Öğretmen eğitiminde yansıtıcı günlüklere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(4), 312-330.
- Aktaş, İ. (2022). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 187-203.
- Aktürk, A. O., & Delen, A. (2020). Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 67-80.

- Alabaş, R. (2011). Social studies teachers' conception of postgraduate education preferences and its contribution to their professions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2897-2901.
- Alabaş, R., Kamer, S. T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4), 89-107.
- Alderson, J. M., McAlevey, F., Narayan, M., & Williams, S. (2024). A culture of innovation in early childhood education: Which factors shape how teachers use curriculum innovation? *Early Childhood Education Journal*, 52(4), 783-792.
- Altan, S., & Özpehlivan, M. (2019). *Örgüt kültürü ve inovasyon*. Ankara: Akademisyen.
- Arkaz, G. (2021). *Öğretmenlerin okul liderliği ve yenilik yönetimi algıları: Bir karma yöntem çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Elektronik Türk Çalışmaları*, 11(19), 63-80.
- Arslan, A., & Duru, F. (2022). İlkokul öğretmenlerinin öğretmen olma motivasyonları, öz yeterlilik inançları, yenilikçilikleri ve iş memnuniyetlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2133-2162.
- Aslan, H., & Kesik, F. (2018). An investigation of individual innovativeness characteristics of high school teachers according to certain variables. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2215-2228.
- Aspasia, D., Alexandra, B., Matina, M., & Penelope, M. (2016). Teachers' use of reflective journal writing within a physical education professional development program. *Journal of Teacher Education and Educators*, 5(3), 335-360.

- Avcı, F. (2021). Çevrim içi bir öğrenme ortamı olarak eTwinning platformuna ilişkin öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-22.
- Avcı, N. (2006). Öğretmenin yeterlik inancı. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 162-173.
- Aykar, A. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünceleri ve öğretim uygulamalarındaki gelişiminin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Bailey, K. M., & Springer, S. E. (2013). Reflective teaching as innovation. In K. Hyland & L. L. Wong (Eds.), *Innovation and change in English language education* (pp. 106-122). Abingdon: Routledge.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W. H.
- Barak, M., Morad, S., & Ragonis, N. (2013, September). *Students' innovative thinking and their perceptions about the ideal learning environment*. Paper presented at the The 8th International Conference on Knowledge Management in Organizations, 111-125.
- Baskan, A. G., Aydın, A., & Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Baş, G. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 18-30.
- Bauer, N. J. (1991, October). *Dewey and Schon: An analysis of reflective thinking*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Studies Association, Kansas City, United States.

- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inanç ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210.
- Bilir, B. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik inovatif düşünme eğilimi ölçeği*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Gaziantep.
- Bilir, B., Akbaş, U., & Darıca, N. (2023). Okul öncesi öğretmenlerine yönelik inovatif düşünme eğilimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 13(1), 233-253.
- Bitkin, A. (2012). *Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Black, G. L. (2015). Developing teacher candidates' self-efficacy through reflection and supervising teacher support. *In Education*, 21(1), 78-98.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., Hammerness, K., & Beckett, K. L. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 40-85). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bulut, İ. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin bir yordayıcısı olarak yaratıcı düşünme eğilimleri. *Euroasia Journal of Social Sciences & Humanities*, 9(29), 50-74.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Ceylan, E., Özdoğan Özbal, E., Sever, M. ve Boyacı, A. (2020). *Türkiye'deki Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri, Öğretim Koşulları: TALIS 2018 Öğretmen ve Okul Yöneticileri Yanıtları Analizi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

- Chang, J. C., Yeh, Y. M., Chen, S. C., & Hsiao, H. C. (2011). Taiwanese technical education teachers' professional development: An examination of some critical factors. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 165-173.
- Coklar, A. N. (2012). Individual innovativeness levels of educational administrators. *Digital Education Review*, 22, 100-110.
- Cole, C., Hinchcliff, E., & Carling, R. (2022). Reflection as teachers: Our critical developments. *Frontiers in Education* 7, 1037280.
- Creswell, J. W. (2014). Nicel yöntemler. M. Bursal (Ed.), *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları içinde* (S. B. Demir, Çev., s. 158). Ankara: Eğiten.
- Çaydere, O., & Akgün, N. (2023). Eğitimde yenilikçi teknolojilerin kullanımı ve çağdaş içerik tasarlama. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 439-451.
- Çelebi, M., & Sevinç, Ş. (2021). Yansıtıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme becerileri. M. Sevinç (Ed.), *21. yüzyılda eğitim araştırmaları içinde* (s. 177-200). Ankara: Pegem.
- Çetin, A. (2020). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilikleriyle öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 1-20.
- Çınar, O., Teyfur, E., & Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47-64.
- Çobanoğlu, R. (2017). *Okul öncesi eğitimde öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliği ve öğretmen inançları üzerine bir karma yöntem araştırması*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1.

- Demir, A., Güneş Metin, K., & Karataş, İ. H. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin girişimcilik ve yenilikçilik düzeyleri: Betimsel bir araştırma. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 76-98.
- Demir, T. (2020). *Öğretmenlerin demokratik davranışları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin 21. yüzyıl becerilerini öğretme düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Demirci, S. H. (2022). *Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yordayıcısı olarak öğrenen örgüt profili ve örgüt kültürü*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Y., & Seçkin, Z. (2008). Bilgi ve bilgi paylaşımının yenilikçilik üzerine etkileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 189-202.
- Demirtaş, H. (2012). Primary schools' openness to change. *Elementary Education Online*, 11(1), 18-34.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: DC Heath.
- Dexter, S. L., Anderson, R. E., & Becker, H. J. (1999). Teachers' views of computers as catalysts for changes in their teaching practice. *Journal of Research on Computing in Education*, 31(3), 221-239.
- Drucker, P. F. (1985). *Innovation and entrepreneurship: Practice and principles*. New York: Harper & Row.
- Duru, F. (2020). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmen olma motivasyonu, özyeterlik inançları ve yenilikçilik algılarının iş memnuniyetine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Eaude, T. (2011). Compliance or innovation? Enhanced professionalism as the route to improving learning and teaching. *Education Review*, 23(2), 49.

- Eğmir, E. (2019). Öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarına ilişkin Türkiye’de yapılmış çalışmaların analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 194-212.
- Eğmir, E., & Çengelci, S. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordama gücü. *Journal of History School*, 45, 1045-1077.
- Ekici, F., Ekici, E., Ekici, F. T., & Kara, İ. (2012). Öğretmenlere yönelik bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı ölçeğinin açık ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 53-65.
- Ekici, M. B. (2022). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ve inovatif düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve başkalarını izleme: Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlükleri. *İlköğretim Online*, 5(1), 45-57.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *ETR&D*, 4(47), 47–61.
- Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-243.
- Fırat, Z. S. (2022). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fırat, Z. S., & Dinçer, F. Ç. (2024). Okul öncesi öğretmen adayları bağlamında yansıtıcı düşünmeye kavramsal bir bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 116-137.

- Gardiyanoğlu, S. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Kuzey Kıbrıs.
- Gazioğlu, F., Ateş, H., & Aydın, A. (2023). Öğretmenlerin fen eğitime yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 4(2), 311-336.
- Ghasemzadeh, S., Nemati, M., & Fathi, J. (2019). Teacher self-efficacy and reflection as predictors of teacher burnout: An investigation of Iranian English language teachers. *Issues in Language Teaching*, 8(2), 25-50.
- Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: self- efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry*, 4(2), 1-14.
- Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and self-efficacy: A review. *European Scientific Journal*, 10(22), 321-342.
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818.
- Goldsmith R. E., & Foxall, G. R. (2003). The measurement of innovativeness. In L. V. Shavinina (Eds.), *The international handbook on innovation* (pp. 321-330). Amsterdam: Elsevier.
- Golia, A. K., Belias, D. A., Tsioli, S., & Koustelios, A. (2013). Organizational culture and leadership in education. *University of Crete: Journal of Education Sciences*, 1, 2.
- Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 204-214.
- Gömleksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Journal of Turkish Studies*, 8(7), 201-221.

- Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P., & Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of innovations in service organizations: Systematic review and recommendations. *Milbank Quarterly*, 82(4), 581-629.
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961-968.
- Guo, Y., Piasta, B. S., Justice, M. L., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self efficacy, classroom quality and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 5(26), 1094-1103.
- Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *The Journal of Educational Research*, 81(1), 41-47.
- Gül, B. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gülşen, B. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik içerik bilgisinin yordayıcılarının incelenmesi: Bireysel yenilikçilik, öğretme ve öğrenme anlayışı ve teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Gündüz, Ş. (2020). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ile dijital yerlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 261-277.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Hsiao, H. C., Chang, J. C., Tu, Y. L., & Chen, S. C. (2011). The impact of self-efficacy on innovative work behavior for teachers. *International Journal of Social Science and Humanity*, 1(1), 31.
- Izzati, U. A., Handayani, W., & Mulyana, O. P. (2023). Innovative behavior in elementary school teachers. *Studies in Learning and Teaching*, 4(3), 469-479.

- Kaçar, T., & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767.
- Kahraman, A. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaysi, F., & Gürol, A. (2016). Öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 230-240.
- Keleşoğlu, S. (2017). *Öğretmen eğitiminde yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitim programının tasarımı, denenmesi ve değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kılıçer, K., & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel gelişmişlik performansı (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 150-164.
- Kıroğlu Arslan, I. (2017). İnovasyon, yaratıcılık ve eğitim. *Araştırmacı Sosyal Bilimler Çalışmaları*, 5(4), 409-422.
- Kızılkaya, G., & Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82.

- Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2005). Active learning in the process of educational change. *Teaching and Teacher Education, 21*(6), 623-635.
- Klaeijsen, A., Vermeulen, M., & Martens, R. (2018). Teachers' innovative behaviour: The importance of basic psychological need satisfaction, intrinsic motivation, and occupational self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research, 62*(5), 769-782.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Kocasaraç, H., & Karataş, H. (2018). Yenilikçi öğretmen özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 34-57.
- Koç, C., & Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim, 37*(164), 223-236.
- Konermann, J. (2012). *Teachers' work engagement: A deeper understanding of the role of job and personal resources in relationship to work engagement, its antecedents, and its outcomes*. Doctoral Dissertation, University Twente, Enschede, Netherlands.
- Koşar, D., Er, E., & Kılınc, A. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: Nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 53*, 370-392.
- Köksal, N., & Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(34), 189-203.
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., & Van Merriënboer, J. J. (2007). Teachers' perspectives on innovations: Implications for educational design. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 985-997.
- Köroğlu, A. Y. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları, teknolojik araç gereç kullanım tutumları ve bireysel*

- yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köstekçi, E. (2016). *Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Köstekçi, E., & Kılınç, A. Ç. (2023). Öğretim liderliği ile öğretmen öz yeterliliği arasındaki ilişkinin incelenmesi: Öğretmen yansıtma davranışının aracılık rolü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1893-1929.
- Kuisma, M., & Sandberg, A. (2008). Preschool teachers' and student preschool teachers' thoughts about professionalism in Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 186-195.
- Kurbanoglu, S. S., (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360.
- Larson, L., & Miller, T. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123.
- Lazarides, R., & Warner, L. M. (2020). *Teacher self-efficacy*. Retrieved from <https://oxfordre.com/education>
- Liu S., Yin, H., Wang, Y., & Lu, J. (2024). Teacher innovation: Conceptualizations, methodologies, and theoretical framework. *Teaching and Teacher Education*, 145,104611.

- Loogma, K., Kruusvall, J., & Ümarik, M. (2012). E-learning as innovation: Exploring innovativeness of the VET teachers' community in Estonia. *Computers & Education*, 58(2), 808-817.
- Manavoğlu, Güney, A. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerine kazandırmaya çalıştığı 21. yüzyıl becerileri*. Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Manbaki, D. (2023). *Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- McClusky, S. L., Goddard, R. D., & Yoon, I. (2021). Exploration of the relationship between professional development quality and teacher sense of self-efficacy in urban Ohio elementary schools. *Leadership and Research in Education*, 6(1), 49-78.
- McGregor, D., & Cartwright, L. (2011). *Developing reflective practice: A guide for beginning teachers*. Milton Keynes: Open University.
- Messmann, G., & Mulder, R. H. (2011). Innovative work behaviour in vocational colleges: Understanding how and why innovations are developed. *Vocations and Learning*, 4, 63-84.
- Messmann, G., & Mulder, R. H. (2014). Exploring the role of target specificity in the facilitation of vocational teachers' innovative work behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87(1), 80-101.
- Messmann, G., & Mulder, R. H. (2015). Reflection as a facilitator of teachers' innovative work behaviour. *International Journal of Training and Development*, 19(2), 125-137.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü*. [https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik\\_Meslegi\\_Genel\\_Yeterlikleri.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf) sayfasından erişilmiştir.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim vizyonu*. <https://tegm.meb.gov.tr/www/2023-vizyonu/icerik/23> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Öğretmenlerin sınıflarda eğitim teknolojisi kullanımında karşılaştıkları güçlükler*. <https://yegitek.meb.gov.tr/www/yenilik-ve-egitim-teknolojileri-genel-mudurlugu-arastirmalari/icerik/3035> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *eTwinning nedir?* <https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *STEM eğitimi için teknoloji odaklı öğrenme senaryoları*. <https://scientix.eba.gov.tr/wp-content/uploads/2024/09/STEM-Egitimi-icin-Teknoloji-Odakli-Ogrenme-Senaryolari-1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *IPA III öğretmen eğitimi dijital ekosistemi projesi*. <https://oygm.meb.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Morad, S., Ragonis, N., & Barak, M. (2021). An integrative conceptual model of innovation and innovative thinking based on a synthesis of a literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100824.
- Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2016). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29, 795-833.
- Nir, A. E., & Kranot, N. (2006). School principal's leadership style and teachers' self-efficacy. *Planning and Changing*, 37(3-4), 205-218.
- Nolan, A., & Sim, J. (2011). Exploring and evaluating levels of reflection in preservice early childhood teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(3), 122-130.
- Noormohammadi, S. (2014). Teacher reflection and its relation to teacher efficacy and autonomy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1380-1389.
- Ocak, G. (2019). 21. yüzyılda eğitimde yeni yönelimler. K. Keskinçilic (Ed.), *Eğitime giriş içinde* (s. 327-349). Ankara: Pegem.

- Orakcı, S., & Ruzgar, M. E. (2021). Analyzing the relationship between attitudes towards teaching profession, reflective thinking and individual innovativeness. *Education Reform Journal*, 6(1), 19-30.
- Orakcı, Ş. (2021). Teachers' reflection and level of reflective thinking on the different dimensions of their teaching practice. *International Journal of Modern Education Studies*, 5(1), 118-139.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Oslo manual 2018: Guidelines for collecting, reporting and using data on innovation* (4th Ed.). Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. Paris: OECD.
- Öğretir Özçelik, A. D. (2019). İnovasyon, yaratıcılık, yenilenme. A. D. Öğretir Özçelik & M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri içinde* (s. 1-27). Ankara: Pegem.
- Önen, A. S., & Koçak, C. (2014). Analysis on reflective thinking tendencies of student teachers according to their individual innovativeness and sociotropic-autonomic personality characteristics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 788-793.
- Özbilen, F. M., & Aytaç, A. (2023). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerine bir inceleme. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 73-85.
- Özdemir, G., Aydın, T., & Bozkurt, A. T. (2013). Eğitim sistemindeki inovatif değişimlere yönelik ilköğretim okul yöneticilerinin görüşleri (Gaziantep ili örneği). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 70-77.
- Özer, D. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Özgür, A. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin inovatif düşünme eğilimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özkurt, L. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Gaziantep.
- Öztürk, B. (2021). Türkiye’de kuşaklar arasındaki siyasi iletişim algılarının farkları: Kültür ve liderlik perspektifinden bir değerlendirme. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 9(26), 331-346.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in Motivation and Achievement*, 10(149), 1-49.
- Pala, Ö. F. (2019). *Devlet okulları ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin ve görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. New York: McGraw-Hill.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (4th Ed.). New York: The Free.
- Runhaar, P. R. (2008). *Promoting teachers' professional development*. Doctoral Dissertation, University of Twente, Holland.
- Safari, I., Davaribina, M., & Khoshnevis, I. (2020). The influence of efl teachers' self-efficacy, job satisfaction and reflective thinking on their professional development: A structural equation modeling. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 13(1), 27-40.

- Saira, Z., Fatima, Z., Rysty, K., Sholpan, S., Laura, T., & Assem, B. (2022). Preparation of preschool education specialists for innovative activities in preschool organisations. *World Journal on Educational Technology: Current Issues, 14*(3), 619-629.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(1), 185-210.
- Saygılı, G., & Teheldere, S. (2014). Eğitim çalışanlarının yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelemesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(11), 192-202.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 58*(1), 40-45.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (Yande) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7*(3), 1351-1377.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül.
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: What works, what doesn't, and what to do about it. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 10*(1), 1-22.
- Shayah, H. M., & Zehou, S. (2019). Organizational culture and innovation: A literature review. *Advances in Social Science, Education, and Humanities Research, 344*, 58-64.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 25*(3), 518-524.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059-1069.

- Süer, S., & Karagül, A. (2023). Innovative teacher: From the perspectives of pre-service foreign language teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(2), 360-378.
- Şahin, F., Şen, M., & Dinçer, C. (2019). Early childhood preservice teachers' experiences with reflective journal writing. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(84), 93-114.
- Tepe, D. & Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 137-158.
- Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430-471.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtmalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 104-117.
- Töre, E. (2019). Öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Educational Sciences*, 14(4), 1761-1773.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.

- Tunç, Y., & Kıncal, R. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(113), 249-267.
- Tunçbilek, M. M., & Bayrakçı, S. (2017). Üniversitelerde algılanan liderlik, vizyon ve örgüt yapısının inovasyon yönetimine etkisi: Karabük Üniversitesi örneği. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü Yönetim Dergisi*, 28(83), 48-84.
- Tura, B., & Akbaşı, S. (2021). Öğretmen yenilikçiliğini etkileyen faktörler. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 15-28.
- Turan, S. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. N. Özdemir, S. Turan & Ö. Çoban (Eds.), *21. yüzyıl okullarını yeniden düşünmek* içinde (s. 125-141). Ankara: Pegem.
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2016). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris: UNESCO.
- Ural A., & Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay.
- Usluel, Y. K., & Mazman Akar, S. G. (2010). Eğitimde yeniliklerin yayılımı, kabulü ve benimsenmesi sürecinde yer alan öğeler: Bir içerik analizi çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 60-74.
- Uygun, K., & Çetin, T. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarının akademik başarı ve tutuma etkisi. *Researcher: Social Science Studies (RSSS)*, 2(3), 50-72.
- Ünal, M. M. (2023). *Öğretmenlerin 21. yy. öğreten becerileri ile pedagojik inanç sistemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik işbirliğiyle bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 87-100.
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67-88.
- Varlık, S., Varlık, F., & Karakuş, M. (2024). Is creative thinking and innovation in teachers enough on their own? What happens if there is no entrepreneurship and reflective thinking?. *Teaching and Teacher Education*, 152, 104800.
- Woolfolk, A. E. (2004). *Educational psychology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Xu, Z., & Chen, H. (2010). Research and practice on basic composition and cultivation pattern of college students' innovative ability. *International Education Studies*, 3(2), 51-55.
- Yaman, M. (2018). *Okul müdürlerinin inovasyon yeterlilikleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yan, B. (2018, June). *Practice and exploration of innovation and entrepreneurship education in preschool education based on the new normal*. Paper presented at the 8th International Conference on Education, Management, Computer and Society, 731-734.
- Yapalı, Y. (2024). Okul öncesi öğretmenlerin sanat eğitime yönelik tutumları ile inovatif düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1018-1031.
- Yapıcı, İ. Ü. (2016). Biyoloji öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 35.
- Yazgan İnanç, B., & Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem.
- Yenen, E. T. (2022). Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 27-45.

- Yenice, N. & Tunç, G. A. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 753-765.
- Yenice, N. & Yavaşoğlu, N. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bireysel yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 107-128.
- Yıldırım, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyi ile inovatif düşünce eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Route Education and Social Science Journal*, 9(4), 243-254.
- Yılmaz, N. (2013). *Okul öncesi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve öğretimsel bilgisayar kullanımına ilişkin algılanan özelliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, R., & Beşkaya, Y. M. (2018). Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 159-181.
- Yoz, E. (2020). *Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yordayıcısı olarak okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Zainal, M. A., & Matore, M. E. E. M. (2019). Factors influencing teachers' innovative behaviour: A systematic review. *Creative Education*, 10(12), 2869-2886.
- Zainal, M. A., & Matore, M. E. E. M. (2021). The influence of teachers' self-efficacy and school leaders' transformational leadership practices on teachers' innovative behaviour. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6423.

Zhang, X., Duan, X., Wang, W., Qin, J., & Wang, H. (2024). The relationship between organizational climate and teaching innovation among preschool teachers: The mediating effect of teaching efficacy. *Behavioral Sciences, 14*(7), 516.



## **EKLER**



## Ek 1. Ölçek Kullanım İzinleri

**Busra BİLİR** <busra.bilir@...>  
Alıcı: ben

Türkçe Türkçe E-postayı çevir ←

Merhaba Nilden Hocam,

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.

Nilden SAĞIRLI <nilden.sagirli@...>  
Alıcı: Busra

Türkçe Türkçe E-postayı çevir ←

Çok teşekkür ederim . Büşra hocam rica etsem ölçeğin orjinal formunu da gönderebilir misiniz ?  
Teşekkür ederim , kolaylıklar dilerim.

25 Ara 2023 Pzt, saat 10:17 tarihinde Busra BİLİR <busra.bilir@...>

Çetin SEMERCİ

Alıcı: ben



Türkçe



Türkçe



E-postayı çevir



Nilden Hanım merhaba,

"Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE)" ölçeğini kullanabilirsiniz. Sevgi ve saygılar.



**Rahime Cobanoglu** <...>

Alıcı: Figen, ben

Türkçe

Türkçe

E-postayı çevir



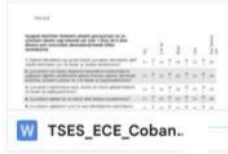
51

Sayın Hocam,

Okul öncesi öğretmenleri için geliştirdiğimiz öğretmen öz yeterlik ölçeğimizi çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeğin geçerliği ve i  
lyi çalışmalar dilerim,

Rahime

**Bir ek** • Gmail tarafından tarandı



**Rahime Cobanoglu** <rcob@...>

Alıcı: Figen, ben

Türkçe

Türkçe

E-postayı çevir



Nilden Hocam,

Türkçeye uyarladığımız öz yeterlik ölçeğini çalışmanızda kullanmanız üzere ekte gönderiyorum. Ölçekle ilgili detaylı bilgiye tezi Başarı dileklerimizle.

Rahime

**Bir ek** • Gmail tarafından tarandı



## Ek 2. Araştırma İzinleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.07.2024-E.987216



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-14588481-605.99-105586898  
Konu : Araştırma İzni

03.07.2024

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi.  
b) 30.05.2024 tarihli ve 960735 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Nilden SAĞIRLI'nın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yenilikçi Düşünme Eğilimleri ile Öz Yeterlik İnançları ve Yanıltıcı Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı okullarda yapılacak uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykurluk teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup çalışma tamamlandıktan sonra çalışmanın bir nüshasının 30 iş günü içerisinde arge06\_arastirma@meb.gov.tr adresine PDF olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yaşar KOÇAK  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları (5 Sayfa)

Dağıtım:  
Gereği:  
Gazi Üniversitesi

Bilgi :  
9 Merkez İlçe

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.05.2024-E.940365



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Etik Komisyonu



Sayı : E-77082166-302.08.01-940365  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

07.05.2024

#### DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Nilden SAĞIRLI'nın, Dr. Öğr.Üyesi Figen ŞAHİN'in danışmanlığında yürüttüğü "*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yenilikçi Düşünme Eğilimleri ile Öz Yeterlik İnançları ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 30.04.2024 tarih ve 08 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 727

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA  
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste  
DAĞITIM  
Gereği:  
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Figen ŞAHİN

Bilgi:  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..*